



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA**



**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

**“Análisis de interferencias gramaticales producidas
por anglohablantes escolares de nivel básico en el
ámbito ELE”**

**“Analysis of the grammatical interferences produced
by English-speakers schoolchildren with basic level
in the area of Spanish as a foreign language”**

Autora: Isabel Fernández Cantalapiedra

Director: Manuel Pérez Saiz

Fecha: 25-10-2017

ÍNDICE

Índice de Figuras	3
1. Abreviaturas	4
2. Resumen.....	5
2.1. Palabras clave.....	5
2.2. Abstract.....	6
2.2.1. Key words.....	6
3. Introducción.....	7
3.1. Antecedentes	7
3.2. Justificación.....	8
3.3. Objetivos.....	12
4. Estado de la cuestión relacionada con el término error y relevancia del tema.	13
4.1 Lenguas romance	13
4.2. Distancia lingüística.....	14
4.3 Diferencias entre lenguas romance y lenguas germánicas.....	14
4.4 Análisis contrastivo	16
4.4.1 Historia de la lingüística contrastiva	16
4.4.2 Transferencia positiva e interferencia.	16
4.4.3 Críticas al análisis contrastivo	17
4.4.3.1 Evolución del concepto de análisis contrastivo.	18
4.5 Gramática universal	19
4.6 Análisis de errores.....	20
4.7 Interlengua	21
4.8 Metodología del análisis de errores: tipología de errores.....	23
4.9 Error: importancia y gravedad del error	30
4.10 Factores condicionantes del aprendizaje de una segunda lengua: factores sociales y factores individuales.	32
4.10.1 Edad: diferencias entre adultos y niños en el aprendizaje de una L2.	33
5. Corpus de errores: taxonomía de errores de criterio lingüístico y etiológico de anglohablantes de nivel básico en ELE.	35
6. Interpretación de los resultados.....	43
7. Conclusiones	46
8. Bibliografía	50
9. Anexos.....	56

Índice de Figuras

Figura 1. Número total de hablantes de español	7
Figura 2. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo	10
Figura 3. Número total de no nativos que residen en Cantabria.....	11
Figura 4. Número de no nativos anglófonos que residen en Cantabria.....	12
Figura 5. Semejanzas entre lenguas romance.....	13
Figura 6. Tabla comparativa entre los alumnos franceses e ingleses.	15
Figura 7. Modelo del concepto IL continua.	22
Figura 8. Clasificación de los errores según distintos criterios.....	24
Figura 9. Ejemplos concretos del criterio de estrategias superficiales.....	26
Figura 10. Producción de errores interlinguales en los niveles principiante, intermedio y avanzado.	32

1. Abreviaturas

Abreviatura	Significado
ELE	Español como lengua extranjera
L1 ¹	Primera lengua
L2 ²	Segunda lengua
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto
AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
GU	Gramática universal
IL	Interlengua
EG	Error gramatical

¹ Se entiende por *L1 lengua materna*, la que todo niño en condiciones normales aprende en el seno de su familia.

² La denominación de la *segunda lengua* se refiere a cualquier lengua que no sea L1, por lo que puede hacer referencia a una segunda lengua propiamente dicha como a una lengua extranjera.

2. Resumen

En este trabajo, se propone un análisis de errores gramaticales producidos por anglohablantes, ya que el creciente interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera lleva a múltiples no nativos a estudiarla, entre ellos, al colectivo angloparlante. La investigación que se presenta, a continuación, trata de mostrar que la lengua materna es un factor influyente en el aprendizaje del español a nivel básico debido al desconocimiento del léxico, de la gramática, de la semántica, de la pragmática y de las estructuras del nuevo idioma.

Asimismo, otro objetivo es el de explicar el factor individual de la edad, que también afecta al aprendizaje de otra lengua. A lo largo del trabajo, se describen las diferentes teorías sobre la adquisición de idiomas a nivel escolar o adulto. Este factor es un eje principal porque lo que concierne a la edad escolar tiene relación con nuestra formación profesional ya que estudiamos Educación Primaria. Además, este análisis tiene la vocación de servir como guía a los profesores para poder diagnosticar, clasificar y resolver los problemas característicos de los aprendices de español en cuanto a problemas de criterio lingüístico y de criterio etiológico y puede ayudar a construir un método didáctico que satisfaga las necesidades de los no nativos que quieren estudiar ELE³.

Se presentará un corpus de errores de anglohablantes de nivel básico tanto en edad escolar como en edad adulta para que se visualicen y concreten los ejemplos mencionados y fundamentados en el marco teórico. Entre estos ejemplos se hallarán errores interlinguales (producidos por la influencia de la LM), errores de carácter lingüístico y errores de estrategias gramaticales.

Por último, la meta del estudio es enfatizar que se debe interpretar el error como un concepto positivo, que puede servir para mejorar la adquisición de una lengua extranjera si se sigue un plan de estudios lógico y se guarda una actitud adecuada.

2.1. Palabras clave

Error, errores interlinguales, anglohablantes, lengua materna, edad escolar, adquisición, criterio gramatical, criterio etiológico, ELE, nivel básico.

³ En adelante se hará uso de una serie de abreviaturas que están consignadas en la página previa al índice.

2.2. Abstract

In this study, it is proposed an analysis of the grammatical errors produced by English-speakers. This is due to the fact of the increasing interest in the learning of Spanish as a foreign language and it brings non-native speakers such as English speakers to study it.

The research below tries to show that the mother tongue is an influential factor in the learning of Spanish regarding basic levels because of the ignorance of the vocabulary, grammar, semantics, pragmatics and the structures of the new language.

Additionally, another goal is explaining the individual factor of age which also affects to the learning of a new language. Throughout this study, different theories of language acquisition in schoolchildren or adults are described. This factor is a core idea because everything that concerns school-age is related to our occupational training since we study Primary Education. Moreover, this survey's vocational goal is to serve as a guide for teachers to identify, classify and resolve characteristic problems of Spanish learners in terms of linguistic criterion and etiologic criterion. It can also be useful for forming a didactic method that satisfies the needs of the non-native learners that want to study Spanish as a foreign language.

An error corpus will be formulated containing errors of basic level school-age or adult English speakers. This is useful for visualizing and setting the mentioned examples in the theoretical frame. Among these examples, interlingual errors (produced by the influence of the mother tongue) will be found and also those errors of linguistic nature and grammatical strategies errors.

Finally, the aim of this study is to emphasise that the term error should be interpreted as a positive concept, which can be useful for improving the acquisition of a foreign language if there is a logic curriculum and a model attitude.

2.2.1. Key words

Error, interlingual errors, English-speakers, mother tongue, school-age, acquisition, grammatical criterion, etiologic criterion, Spanish as a foreign language, basic level.

3. Introducción

3.1. Antecedentes

El español como lengua extranjera ocupa un lugar destacado en nuestra sociedad, tanto por su extraordinaria expresión cultural pasada y presente como por su amplia difusión actual. La enseñanza del español contribuye a que la comunicación intercultural sea aceptada como un bien compartido en una sociedad multilingüe y pluricultural. El español es un idioma relevante ya que se ha convertido en la actualidad en la segunda lengua de comunicación internacional. Este hecho se debe al gran número de hablantes que lo maneja como lengua materna, como segunda lengua y como lengua extranjera.

Según el informe más reciente del Instituto Cervantes, “El español: una lengua viva” (2016), el español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 472 millones de personas que tienen el español como lengua materna). Según el estudio, por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando.

A su vez, es la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera), alcanzando casi 567 millones. Lo cual significa que el 7,8 % de la población mundial en 2016 es hispanohablante.

Por tanto, contamos con 472 millones de personas que tienen el español como lengua materna, 74 millones de personas que hablan español con dominio nativo o dominio limitado y 21 millones de estudiantes de español (Véase Figura 1).

Cuadro 3. Hablantes de español

	<i>Mundo hispanico</i>	<i>Fuera del mundo hispanico</i>	<i>Totales</i>
Grupo de dominio nativo (GDN)	426.575.045	45.785.587	472.360.632
Grupo de competencia limitada (GCL)	24.117.365	49.201.422	73.318.787
Grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE)	—	—	21.252.789
Grupo de usuarios potenciales	—	—	566.932.208

Figura 1. Número total de hablantes de español

En la categoría de estudiantes de español, se organizan distintos niveles, aquellos con dominio nativo, dominio intermedio y dominio básico del idioma. Esta clasificación se corresponde con los niveles del Marco Común de Referencia Europea, presentados en los anexos.

Según el Vademécum para la enseñanza de profesores, el aprendizaje de las lenguas extranjeras en una Europa plurilingüe tiene como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa y cultural que facilite la interacción mediante el uso de lenguas diferentes de la primera lengua.

Las razones por las que los no nativos deciden estudiar español como lengua extranjera pueden ser muy diversas. Según el servicio internacional de evaluación de la lengua española, pueden decidir estudiarlo para disfrutar de los estilos de vida de los países de habla hispana y de la cultura, ya que hay numerosas obras de maestros de la literatura, arte o cine español. Otra de las razones puede ser la gastronomía, puesto que España es una potencia gastronómica a nivel mundial. A su vez, se opina que otra de las razones puede ser la influencia de este idioma en nuestro mundo globalizado ya que es la segunda lengua de comunicación internacional y la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos. También es probable que quieran aprender español por turismo, ya sea por motivos de vacaciones, de estudios o de trabajo. Por último, el español es una lengua llave para el aprendizaje de otras lenguas ya que forma parte de las lenguas derivadas del latín como el portugués, francés, italiano, rumano (incluyendo el dialecto moldavo), catalán y gallego. De esta manera, una vez obtenido un nivel medio del idioma, ya se habrá asimilado la estructura gramatical de las lenguas romances y no supondrá mucha dificultad leer textos en estos idiomas, pues un porcentaje alto de palabras han guardado la misma estructura y aunque cambie su pronunciación, son muy similares.

3.2. Justificación

Teniendo en cuenta todos los datos expuestos anteriormente, consideramos que es lógico que más de 21 millones de personas estudien español como lengua extranjera.

Según el Instituto Cervantes, cuya fuente es el Primer informe Berlitz sobre el estudio del español en el mundo, elaborado en el año 2005, el inglés, el francés, el español y el alemán, en este orden, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera. Aunque no existen datos íntegros que comparen el número de estudiantes de las distintas

lenguas en el mundo, se estima que, después del inglés, el español se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua.

Según los datos del estudio, Estados Unidos, Brasil y Francia están a la cabeza en números absolutos de estudiantes de español. Si nos centramos en Europa es en Francia, Italia, Alemania y Reino Unido donde encontramos más estudiantes (Véase Figura 2).

También destaca en este sentido el crecimiento de estudiantes de español en África subsahariana. Los países del área con mayor número son Benín, Costa de Marfil, Senegal, Gabón y Guinea Ecuatorial (Véase Figura 2).

21 millones es el dato correspondiente al grupo de aprendices de lengua extranjera y se obtiene de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 106 países que no tienen el español como lengua oficial.

Cuadro 4. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países¹

		<i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Otros</i>	<i>Centros del Instituto Cervantes 2014-2015²</i>	<i>Total³</i>
1.	Estados Unidos	4.058.000 ⁴	790.756 ⁵	—	4.437	7.820.000*
2.	Brasil	4.467.698 ⁶	—	—	5.597	6.120.000*
3.	Francia	2.583.598	—	6.119	4.215	2.589.717
4.	Italia	684.345	—	2.807	4.089	687.152
5.	Alemania	543.833	6.108-	4.482	5.688	554.423
6.	Reino Unido	—	—	—	4.302	519.660*
7.	Benín	—	—	—	—	412.515
8.	Costa de Marfil	—	—	—	—	341.073
9.	Suecia	200.276	4.503	11.854	719	216.633
10.	Senegal	—	—	—	—	205.000
11.	Gabón	—	—	—	—	167.410
12.	España	—	—	—	—	130.000*
13.	Guinea Ecuatorial	—	—	—	—	128.895
14.	Portugal	121.691	4.850	—	527	126.541
15.	Canadá	—	—	—	—	92.853
16.	Marruecos ⁷	70.793	2.692	8.700	7.640	82.185

	<i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Otros</i>	<i>Centros del Instituto Cervantes 2014-2015²</i>	<i>Total</i>
17. Noruega	59.058	23.064	—	—	82.122
18. Polonia	59.878	17.600	—	1.864	77.478
19. Camerún	—	—	—	—	63.560
20. Japón	—	—	—	979	60.000
21. Países Bajos	24.200	16.000	15.232	503	55.432
22. Austria	37.292	6.082	5.983	744	49.357
23. Bélgica	13.367	7.484	25.537	840	46.388
24. Irlanda	41.126	—	2.185	1.401	43.311
25. Bulgaria	17.969	23.705	—	644	41.674
26. Dinamarca	—	—	—	—	39.501
27. Nueva Zelanda	39.337	—	—	—	39.337
28. Túnez	35.425	1.369	—	866	36.794
29. República Checa	27.259	8.317	—	1.085	35.576
30. Filipinas	10.100	14.000	9.500	2.684	33.600
31. China	8.874	22.280	—	2.874	31.154
Total 106 países (véase nota 1)					21.252.789

Figura 2. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo

Las conclusiones que se expondrán a continuación sobre este cuadro, serán aproximaciones cercanas a la realidad, aunque es posible que los datos varíen. Para realizar los cálculos, se han tomado como muestra los primeros 31 países de la lista (los relevantes en cuanto a mayor cantidad de estudiantes de español) en lugar de los 106 que figuran en el estudio.

Se pretende separar los datos del cuadro en distintas categorías. La categoría de los países de lenguas romance y la de países de lenguas germánicas, incluyendo en esta última la de países cuya lengua oficial es el inglés.

La primera división compete a los países de lenguas romances (lenguas derivadas del latín como el portugués, francés, italiano...). Por tanto, se deben tener en cuenta los datos de los países de lenguas romances que están plasmados en el cuadro. El portugués se habla en Brasil, Portugal y Guinea Ecuatorial. El francés se habla en Francia, Benín, Costa de Marfil, Senegal, Gabón, Guinea Ecuatorial, Marruecos y en la mitad de Camerún. También formarán parte en estas conclusiones los datos de Italia y España.

Una vez sumados estos datos, obtenemos una cifra de 11 millones de personas (11.022.268) cuya lengua materna pertenece a la clase de lenguas romances. Es decir, un 51.9 % del total de estudiantes de español.

La segunda división se corresponde con los países de lenguas germánicas (en la actualidad existen el inglés, el escocés, el alemán, el sueco, el islandés, el danés, el neerlandés, el afrikáans, el noruego, el luxemburgués, el frisón, el feroés y el yidish). Tendremos en cuenta los datos de EEUU, Alemania, Suecia, Noruega, Canadá, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Nueva Zelanda, Australia, Nigeria y la mitad de Camerún.

Una vez sumados estos datos, obtenemos una cifra de alrededor de 9 millones y medio de personas cuya lengua materna pertenece a la categoría de lenguas germánicas (9.592.617 específicamente). Esta cifra corresponde el 45.1% del total de estudiantes de español.

La subdivisión de esta categoría se corresponde con los países cuya lengua oficial es el inglés o es el idioma dominante, como en EEUU, Reino Unido, Canadá, Camerún, Irlanda, Nueva Zelanda, Filipinas. Sumando los datos de estos países obtenemos un total de aproximadamente 8 millones y medio de personas anglohablantes y estudiantes de español (8.612.321 concretamente). Es decir, un 40.5 % del total de estudiantes de español son angloparlantes.

El resto de los estudiantes de español cuya lengua materna no es ni germánica ni romance se corresponde con la cifra de 637.904 personas, lo que se traduce al 3% de los estudiantes de español.

Realizando el mismo proceso, pero atendiendo a nuestra comunidad autónoma, gracias a los datos más recientes del Instituto Cántabro de Estadística, podemos observar que el total de no nativos que viven en Cantabria comprende la cifra de 30.451 personas en 2016 (Véase Figura 3).

Grupo de edad quinquenal							
+Total							
Sexo							
+Ambos sexos							
País							
	+Total	+AFRICA	+AMERICA	+APATRIDAS	+ASIA	+EUROPA	+OCEANIA
	Variables						
Años	Habitantes						
2016	30.451	3.737	10.501	15	1.806	14.353	39

Figura 3. Número total de no nativos que residen en Cantabria

Grupo de edad quinquenal																						
Total																						
Sexo																						
Ambos sexos																						
País																						
	AFRICA - AFRICA - Camerún	AFRICA - AFRICA - Gambia	AFRICA - AFRICA - Ghana	AFRICA - AFRICA - Kenia	AFRICA - AFRICA - Liberia	AFRICA - AFRICA - Nigeria	AFRICA - AFRICA - Sierra Leona	AFRICA - AFRICA - Sudáfrica	AMERICA - AMERICA CENTRAL Y CARIBE - Dominica	AMERICA - AMERICA DEL NORTE - Canadá	AMERICA - AMERICA DEL NORTE - Estados Unidos de América	= APATRIDAS - APATRIDAS	Apátridas	ASIA - ASIA - Filipinas	ASIA - ASIA - India	ASIA - ASIA - Pakistán	EUROPA - UNION EUROPEA (25) - Irlanda	EUROPA - UNION EUROPEA (25) - Malta	EUROPA - UNION EUROPEA (25) - Reino Unido	OCEANIA - OCEANIA - Australia	OCEANIA - OCEANIA - Nueva Zelanda	OCEANIA - OCEANIA - Resto de Oceanía
Años	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes	Habitantes
2016	278	19	97	3	2	280	3	3	4	35	317	15	15	101	49	231	17	10	12

0 : Dato es "cero", o bien no llega a la unidad que aparece en la tabla.

* : Secreto estadístico.

.. : La información no existe o no está disponible.

Figura 4. Número de no nativos anglófonos que residen en Cantabria

A partir de esta cifra de no nativos, procedemos a la división de aquellos países que tienen como lengua materna u oficial, el idioma inglés (véase Figura 4). Sumando los datos de cada país obtenemos una cifra de 1476 extranjeros anglohablantes que viven en Cantabria, es decir un 4.8%.

Como observamos en los datos referentes a España y Cantabria, las cifras más relevantes de estudiantes de español corresponden a aquellas personas cuya lengua materna corresponde a lenguas romances o lenguas germánicas, más concretamente estudiantes anglohablantes, quienes comprenden el 40.5% de estudiantes ELE.

3.3. Objetivos

En el presente trabajo, se abordarán los objetivos que se exponen a continuación:

1. Señalar la importancia del estudio del español como lengua extranjera.
2. Determinar si la L1 de los estudiantes interfiere en el aprendizaje del español como L2.
3. Informar sobre los distintos análisis teóricos del concepto *error*.
4. Indicar los factores condicionantes del aprendizaje de una segunda lengua.
5. Concretar las diferencias entre adultos y niños respecto a la adquisición de segundas lenguas.
6. Analizar las características del nivel básico de estudiantes de ELE.
7. Presentar clasificaciones de los distintos tipos de errores.
8. Etiquetar una taxonomía de errores gramaticales, de estrategias superficiales y etiológicos con ejemplos prácticos.
9. Concienciar a profesores y alumnos sobre la naturaleza positiva del término *error*.

10. Pretender incidir en la opinión de las instituciones para que se incluya en la formación de los futuros maestros una formación lingüística específica para atender a alumnos inmigrantes y para tener las herramientas didácticas necesarias para desarrollar la competencia en comunicación lingüística de alumnos extranjeros.

4. Estado de la cuestión relacionada con el término *error* y relevancia del tema.

4.1 Lenguas romance

En el año 476, el latín vulgar (modalidad hablada de la lengua latina) se fragmentó en múltiples variantes regionales o dialectos hasta convertirse en lenguas. Perviven en la actualidad las siguientes lenguas romances: portugués, gallego, castellano, catalán, francés, provenzal, retorromano, italiano, sardo y rumano.

Todas las lenguas derivadas del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras, como podemos ver en la figura (véase Figura 5).

LATÍN VULGAR	GALLEGO-PORTUGUÉS	CASTELLANO	CATALÁN	PROVENZAL	FRANCÉS	SARDO	ITALIANO	RUMANO
*septe	sete	siete	set	set	sept	sette	sette	sapte
*vacca	vaca	vaca	vaca	vaca	vache	bakka	vacca	vaca
*forte	forte	fuerte	fort	fort	fort	forte	forte	foarte
*herba	herba	hierba	herba	erba	herbe	erva	erba	iarba
*porcu	porco	puerco	porc	porc	porc	porcu	porco	porc

Figura 5. Semejanzas entre lenguas romance

Según Calvi (2014), alumnos con lenguas romances como L1 aprenderán la gramática y las estructuras del español sin grandes problemas. Yener (2017) señalaba que aquellos estudiantes con lenguas germánicas como L1 les costará más ese campo.

También es lógico afirmar que hay grandes diferencias entre unas lenguas y otras. Los rasgos distintivos que permiten diferenciar unas lenguas de otras son el resultado de distintos factores que intervinieron en su formación: el paso del tiempo, el contacto con las lenguas vecinas, la influencia de los substratos lingüísticos, la presión de otros pueblos, etc. Por ejemplo, el italiano y el español comparten una casi equivalencia de

los sistemas vocálicos, no como el francés que tiene fonemas “anormales” como las vocales nasales (Calvi, 2014).

4.2. Distancia lingüística.

Maria Vittoria Calvi (2014) menciona el término de distancia lingüística.⁴ Los nativos italianos y españoles perciben que distancia lingüística entre el italiano y el español es pequeña. Es decir, advierten gran similitud entre ambas lenguas, pero a medida que se va profundizando el contacto, se hace más notoria su distancia. Surgen dificultades en el aprendizaje del otro idioma ya que las afinidades entre ambos llevan a convergencias sutiles. Por tanto, a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes.

En relación a esta idea, se destaca el estudio de Dimitrinka G. Níkleva (2014). Un estudio que investigaba la adquisición del castellano por escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Chireac (2010) menciona las dificultades más habituales para estos grupos en función de las interferencias de su lengua materna.

Generalmente, los alumnos de origen rumano (lengua romance) cometen menos errores en comparación con los alumnos chinos. Sin embargo, los alumnos chinos mejoraban significativamente con una estancia más larga. En la lengua romance en cuestión, persistían los errores sobre uso de los tiempos, preposiciones, cambios entre lexemas próximos, etc. “Estos errores resultan más difíciles de eliminar, entre otras razones, porque apenas distorsionan la comunicación” (Fernández, 1997: 246).

4.3 Diferencias entre lenguas romance y lenguas germánicas

En relación con la comparación de lenguas romance y lenguas germánicas, es conveniente mencionar un estudio en el que la muestra son alumnos de origen chino, marroquí, francés e inglés. A continuación, se han seleccionado ejemplos de errores que se deben a interferencias del francés y del inglés como lengua materna (véase Figura 6).

⁴ Según el Diccionario de términos clave de ELE, con el término *distancia lingüística* nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da.

En ambos casos, destaca el uso abusivo de los pronombres personales en función de sujeto como interferencia de la lengua materna por evitar tener sujetos omitidos o elípticos. Los falsos amigos en el nivel léxico-semántico también provocan errores con frecuencia.

Tabla 3. Tipos de errores y frecuencia por alumno.

			francés	inglesa
género , número y concordancia de género y/o número			-	2
concordancia entre el sujeto y el verbo			-	1
verbos			-	-
artículo			-	1
determinantes y pronombres			-	1
preposiciones			-	4
ortografía y puntuación			2	8
conjunciones, nexos, conectores			-	1
mayúsculas y minúsculas			-	9
vocabulario			-	2

Figura 6. Tabla comparativa entre los alumnos franceses e ingleses.

Poniendo énfasis sobre las lenguas germanas, la IL de aprendices ingleses, los errores más frecuentes son algunos anacolutos sintácticos que se producen por el mecanismo del calco, o sea, de traducir literalmente una construcción inglesa al español. Son frecuentes también los errores léxico-semánticos, la omisión de preposiciones, la confusión de personas gramaticales y de los verbos ser/ estar, etc. (Marchante Chueca, 2000).

Azevedo (1980), que estudia las producciones de aprendices de español cuya lengua materna es el inglés, aplica la siguiente clasificación a los errores interlinguales: 1. Errores provocados por falsa analogía. 2. Errores provocados por traducción literal de su L1. 3. Palabras no adecuadas a su contexto debido a una traducción inadecuada. 4. Términos mal elegidos denotativa o connotativamente. 5. Vocablos que, aunque apropiados a una estructura española, no son acertados en su contexto.

Por tanto, si tu L1 es una lengua romance y tu LO también, es probable que realices transferencias positivas mientras que si tu L1 es una lengua germánica es probable que realices interferencias.

Es decir, desde el análisis contrastivo, las lenguas emparentadas serían las más fáciles de aprender debido a que hay menor percepción de distancia. Por otro lado, las menos emparentadas serían las responsables de las perniciosas interferencias.

4.4 Análisis contrastivo

Este trabajo ofrece un análisis contrastivo de las lenguas inglesa y española que pondrá de manifiesto algunas de las dificultades que puede presentar el alumnado anglófono a la hora de aprender el idioma español.

4.4.1 Historia de la lingüística contrastiva

La idea de análisis contrastivo nace en los años cincuenta del s. XX apoyada por diversos investigadores que anhelaban mejorar la enseñanza de las segundas lenguas y pretendían encontrar una explicación teórica de los errores y de cómo prevenirlos.

La lingüística contrastiva compara dos o más sistemas lingüísticos para determinar sus diferencias y similitudes. Su objetivo era una gramática contrastiva que permitiera anticipar los aspectos más problemáticos de la lengua meta. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz, puesto que se partía de la base de que los errores eran el resultado de trasvasar los hábitos adquiridos en la L1 a la L2. Es decir, se basaba en la convicción de que las diferencias entre la L1 y L2 dificultan el proceso de aprendizaje y son la causa de errores.

De esta idea se deriva que “aquellos rasgos de la lengua meta que se parezcan a los de la lengua nativa del alumno le resultarán fáciles y los rasgos diferentes le resultarán difíciles” (Robert Lado, 1957). Con esta idea surge el concepto de *distancia lingüística* entre L1 y L2: a mayor distancia entre ambas lenguas mayores dificultades, y, por el contrario, a mayor cercanía, menores dificultades.

4.4.2 Transferencia positiva e interferencia.

Por lo tanto, si el aprendiz aplica un principio de su L1 a la L2 en un campo en el que ambas coinciden, tendrá éxito (transferencia). Sin embargo, si el trasvase se produce en un terreno en el que ambas lenguas difieren, entonces la producción será errónea (interferencia). (Larsen Freeman y Long, 1994: 56). Este término posee un marcado

carácter negativo y se considera la causa de los distintos errores que cometen los aprendices de lenguas.

Según Odlin apud Vademécum para la formación de profesores, la transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida.

Algunos autores señalan que la interferencia se produce cuando un rasgo perteneciente a un código lingüístico se introduce en otro sistema en el que resulta ajeno causando determinadas modificaciones o “perturbaciones” en la estructura del mismo.

Según el plano sociolingüístico, Weinreich argumentaba que las causas de interferencia son tanto los factores lingüísticos como los extralingüísticos: actitudes hacia las culturas, mayor o menor prestigio de la lengua en contacto...

Recogiendo lo mencionado anteriormente, se saca en conclusión que la transferencia positiva facilita el aprendizaje de la L2 como resultado de la semejanza estructural de ambas lenguas. Por otro lado, la interferencia dificulta el aprendizaje porque las diferencias entre L1 y L2 se manifiestan en errores. Por tanto, habrá mayor probabilidad de transferencia cuando existe similitud entre L1 y L2 porque se producirá un resultado positivo.

4.4.3 Críticas al análisis contrastivo

En los años 70, investigaciones empíricas demostraban que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendices.

En concreto, empezó a considerarse lo siguiente en relación con el análisis contrastivo (Garrudo Carabias, 1996: 15-17):

1. Los errores forman parte del proceso de aprendizaje de cualquier lengua. Además, no todos los errores se deben a la interferencia de la L1.

2. No se pueden contrastar las lenguas en su totalidad, sino aspectos concretos de las mismas.

3. Como consecuencia de lo anterior, el análisis contrastivo ofrece una idea fragmentaria de la lengua.

4. Como la atención se centraba en la búsqueda de errores, se estaban dejando de lado aquellos aspectos comunes a ambas lenguas y que facilitaban el aprendizaje de la L2.

5. Las diferencias entre dos idiomas no tienen por qué implicar necesariamente dificultades de aprendizaje.

6. Esta concepción inicial de análisis contrastivo no descubrió a los profesores de lenguas aspectos que ellos mismos no pudieran deducir en sus clases. Las conclusiones extraídas hasta ese momento no dejaban claros ciertos aspectos, como hasta qué punto las similitudes y diferencias entre dos lenguas podían causar interferencias (Calvi, 2004: 3).

Según Dulay & Burt (1974) un problema era “*Underprediction: it did not anticipate all errors, as not all errors are caused by transfer*”.⁵

Según Jackson & Whitman (1971) otro problema era “*Overprediction: some predicted errors did not occur*”.⁶

En líneas generales, el problema del AC es que se concentra en la descripción lingüística del error y su origen sin tener en cuenta otros factores de tipo psicológico o pragmático e incluso sin tener en cuenta la propia lengua.

4.4.3.1 Evolución del concepto de análisis contrastivo.

A partir de los años 80, el concepto inicial de análisis contrastivo cambia drásticamente y vuelve a adquirir relevancia debido a una serie de importantes cambios en su diseño teórico (Garrudo Carabias, 1996: 17-23):

1. El análisis contrastivo da paso a un enfoque más pragmático.
2. El objeto de estudio es la explicación de los efectos de la transferencia con el fin de investigar las influencias de la L1 en la L2.

⁵ Traducción propia: Según Dulay & Burt (1974) un problema era: Mal pronosticado: no anticipaba todos los errores ya que no todos los errores eran causados por transferencia.

⁶ Traducción propia: Según Jackson & Whitman (1971) otro problema era: Sobre predicción: algunos errores previsto no ocurrían.

3. Gracias a Chomsky, se abandona la idea tradicional de gramática considerada simplemente como un conjunto de reglas, para dar paso a una “Gramática Universal”, en la que cada hablante tiene un conocimiento innato sobre su lengua materna.

4.5 Gramática universal

Profundizando en este concepto, Chomsky dedujo que debía haber una estructura mental innata en los humanos ya que todos los niños utilizan los mismos procesos de aprendizaje y siguen unas mismas etapas. Postuló que el ser humano dispone de un mecanismo innato (DAL o dispositivo de adquisición del lenguaje) que contiene una gramática universal a partir de la cual se generan las lenguas según los datos lingüísticos que reciben.

La gramática universal es el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas, es decir, la gramática universal comprende un conjunto de universales (Chomsky, 1976: 29).

Estos universales consisten en principios y parámetros que controlan la forma de las lenguas y hacen que sean similares unas con otras (Chomsky, 1981a).

Según el diccionario del instituto cervantes, los principios son propiedades que tienen todas las lenguas y son innatos. Por ejemplo: (Phrase Structure Principle) a language has the heads on the same side in all its phrases.⁷

Los parámetros atienden a una variabilidad sistemática en las lenguas. Hacen referencia a las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos. Por ejemplo, some languages can omit subject pronouns, others cannot (Pro-drop Parameter)⁸.

Por tanto, cada parámetro tiene dos posibilidades. En el anterior ejemplo, una lengua pro permitiría un sujeto omitido “(Él) habla mucho” y una lengua non-pro no lo permitiría “He speaks a lot”.

⁷ El principio de estructura de la oración: una lengua tiene su sujeto en el mismo sitio en todas sus oraciones. Según el instituto cervantes, «principio de dependencia estructural» establece que en todas las lenguas la relación que mantienen entre sí los diferentes componentes de una oración depende de una estructura jerárquica y no de la sucesión en que aparecen: en la frase [la inusual presencia de los hijos del acusado en la sala conmovió al jurado], el complemento [en la sala] depende del nombre [presencia] y no de [acusado].

⁸ El parámetro del sujeto nulo declara que algunas lenguas pueden omitir los pronombres personales como sujeto y otras no.

Este concepto es importante porque tener conciencia de los posibles escenarios de un parámetro hace que los estudiantes de una lengua extranjera tengan por objetivo resetear los parámetros que valen en su L1 y no en la L2.

4.6 Análisis de errores

En los años 60 se produce el paso del AC al AE. Este método propone un análisis sistemático de un corpus de errores en vez de comparar dos sistemas gramaticales, es decir, pretende analizar todos los errores cometidos por los estudiantes. El objetivo no era predecir los que podrían aparecer, sino describir y explicar los realmente producidos para descubrir sus causas y conocer las estrategias que usan los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Cambió la percepción del concepto de error. “Los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”. (Corder, 1967 (1992)).

Según Corder (1967), los errores (desviaciones de las normas de la lengua meta) podrían ser importantes para explicar la adquisición de segundas lenguas de tres maneras ya que dan información sobre tres niveles diferentes. En primer lugar, el error es importante para el profesor, puesto que le informa sobre si el alumno emprende un análisis sistemático, sobre cuánto ha progresado el alumno y sobre cuánto le queda por aprender. En segundo lugar, proporciona al investigador evidencia de cómo se aprende una lengua y en tercer lugar es indispensable para el propio alumno porque lo utiliza para aprender (sirve para reflejar las estrategias con las que el estudiante descubrió las reglas de la lengua meta).

Sin embargo, este método tampoco está exento de críticas. AE se centra en lo que los estudiantes hacen incorrectamente (exactitud) pero también necesitamos saber qué es lo que los estudiantes hacen correctamente (complejidad) y lo que no hacen (evitación debida a su percepción de que la estructura de la L2 es compleja).

A pesar de ello, numerosos estudiosos utilizan la metodología del AE en el ámbito de la enseñanza ELE, con aprendices de diferente lengua materna (LM). Por mencionar algunas, podemos encontrar las tesis de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2003) o de Fernández Jodar (2006) y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua (2001), Skjær (2004), Sánchez Jiménez (2006) o Mohd Hayas (2006).

4.7 Interlengua

Para poder explicar la metodología que usan estos estudios para el AE es necesario explicar el término *interlengua*. Pues ya recoge Vázquez (1991:20) al referirse al corpus como “muestras de interlengua”.

El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S. P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores.

El sistema de la interlengua se caracteriza, entre otros, por:

1. Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz.
2. Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.

“Interlanguage is the systematic knowledge of an L2 which is independent of both learners’ L1 and the TL.” (Selinker, 1972).⁹

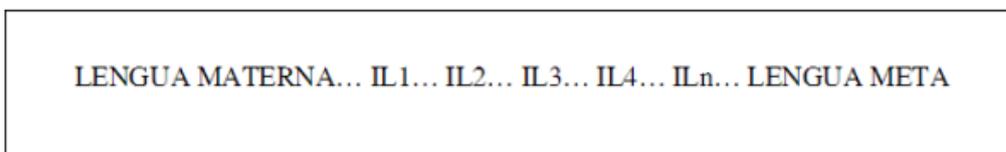
Desarrollando el término en profundidad, la interlengua es cada una de las variantes y de los estadios por los cuales pasa la lengua del aprendiz de una L2 hasta llegar a su punto final. Estos pasos son transitorios, pero cada uno de ellos tiene su propia gramática, es decir, su sistema de reglas, su competencia. IL es un sistema lingüístico mental recreado por cada estudiante con objeto de expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2.

En el Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 1997- 2013, s/p) se recoge la siguiente definición de interlengua: “Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

Nemser define interlengua de la siguiente manera: Es el sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje. (Nemser 1971 en Muñoz Licerias 1992: 52).

⁹ La interlengua según Selinker (1972), es un sistema transitorio entre la L1 y la L2 que se puede observar en la lengua del estudiante.

Corder y Nemser entienden la IL como un continuo en el sentido de que ésta evoluciona pasando por diferentes estadios (Véase Figura 7).



Modelo del concepto *IL continua*

Figura 7. Modelo del concepto *IL continua*.

Selinker rechaza el concepto de IL continua e introduce el fenómeno de la fosilización como el hecho más importante por explicar en una teoría del aprendizaje de segundas lenguas. Este autor definirá a los fenómenos lingüísticos fosilizables como: [...] aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuanto entrenamiento haya recibido de la LO (Selinker 1972 en Muñoz Licerias 1992: 85).

El término *fosilización* corresponde al fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo (Instituto Cervantes, 1997-2013, s/p).

Selinker enuncia que, en la formación de la IL, intervienen 5 procesos psicológicos (Selinker 1972 en Muñoz Licerias 1992: 86):

1. Transferencia lingüística. Tránsito desde la L1 u otras lenguas conocidas. (Transferencia positiva o interferencia).
2. Transferencia de instrucción. Procedimientos empleados durante la práctica de la lengua.
3. Estrategia de aprendizaje de L2. Acercamiento del alumno al material que debe aprenderse.
4. Estrategias de comunicación en L2. Estrategias para solucionar problemas que puedan surgir en la comunicación: evitar el tema, parafrasear, sustitución

semántica. Es decir, acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO.

5. Hipergeneralización de la gramática de L1. Incorrecta generalización por analogía.

Como ya se ha expresado anteriormente, el AE pretende describir los errores. Pero no para evitarlos sino para contribuir a analizar los estadios de la IL. Según la interlengua los errores son manifestaciones del aprendizaje.

4.8 Metodología del análisis de errores: tipología de errores

Según el artículo de Alba Quiñones (2009) recogido en la Revista Nebrija, la metodología que se usa en los distintos estudios para el AE sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967). Así, puede ser desglosada en los siguientes pasos:

1. Recopilación del corpus.

2. Identificación de los errores: Lo primero que queremos destacar es que algunas imprecisiones conceptuales condicionan problemas metodológicos. Hay que discernir entre los conceptos de error, falta o lapsus.

“Se considera error a toda trasgresión involuntaria de la norma. La norma es un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con lo que es común en una comunidad dada” (Sonsoles Fernandez Lopez, 1995).

Es decir, un error es una incorrección que se debe a la carencia de competencia lingüística y comunicativa. Es por tanto una desviación en relación con la norma de L2.

Corder ya señaló que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones. (Corder en Liceras 1992: 37): Los errores de actuación, denominados *faltas* se caracterizan por su asistemacidad y por su fácil corrección. Se deben a factores que influyen en la actuación: limitaciones de memoria, fatiga, interferencias emocionales etc. Mientras que los errores de competencia se caracterizan por su sistemacidad y se denomina con el término *error*. En relación con el concepto de lapsus, se señala que son formas que aparecen en la interlengua tanto dentro como fuera de la norma de la lengua meta. Es decir, no es un tipo de desviación sistemática y, por tanto, no permite

la autocorrección, sino que son formas caracterizadas por la asistematicidad. Es una desviación eventual, que parece tener su origen en la urgencia comunicativa.

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), también se distingue entre estos dos términos: errores y faltas. Las definiciones en el MCER apuntan a que los errores se deben a una interlengua que consiste en la “representación simplificada o distorsionada de la competencia meta” (Consejo de Europa, 2002: 153). Por otra parte, las faltas se producen cuando el alumno “no pone en práctica adecuadamente sus competencias” (Consejo de Europa, 2002: 153).

Para la identificación de los errores, se suele establecer con anterioridad una taxonomía de los errores que van a ser analizados, éstos se clasifican en relación a las áreas que se vayan a trabajar.

3. Catalogación de los errores: Existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores. En este trabajo se recoge la propuesta por Vázquez (1992: 31, ampliada en 1999: 28) ya que aporta, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios: (véase Figura 8).

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

Figura 8. Clasificación de los errores según distintos criterios.

Parece oportuno mencionar esta taxonomía para que se conozcan los distintos criterios, pero solo se desarrollarán los dos primeros ya que son los que se van a utilizar en el corpus.

En un primer nivel de análisis encontramos el criterio descriptivo o lingüístico. En otras taxonomías este criterio se basa en los subsistemas y en las categorías afectadas por los errores: fónicos, gramaticales, semánticos léxicos y pragmáticos. Dentro del criterio lingüístico encontraríamos el criterio de estrategias superficiales y comprende errores de adición, omisión, (yuxtaposición), falsa colocación/posición y falsa selección/selección. (Estas dos últimas categorías reciben el nombre de selección falsa y colocación falsa respectivamente en los trabajos de otros autores como Alexopoulou (2006)).

Estos criterios no nos proporcionan información sobre el proceso de adquisición, pero sí sirven para la corrección de errores.

Belda Torrijos (2015) muestra otra tipología de los errores del criterio de estrategias superficiales:

1) Adición. Es el resultado de agregar morfemas o palabras que son redundantes. La causa fundamental es un uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística. Es decir, es el resultado de la presencia de una unidad que no debe aparecer, por ejemplo, en la oración *we didn't went there*.

2) Omisión. Es un proceso que consiste en suprimir morfemas y palabras que no son redundantes. La omisión de morfemas es causada por un conocimiento incompleto de las reglas de la gramática, mientras que la omisión que afecta a los morfemas léxicos, normalmente se debe a carencia de vocabulario. Es decir, hay una ausencia de una unidad obligatoria, por ejemplo, en: *She sleeping*

3) Formación errónea. Es el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de forma errónea por adición u omisión de alguno de sus morfemas. La causa es la ignorancia o inseguridad del alumno que, ante la ausencia de un sinónimo en su competencia, trata de "adivinar" la forma, haciendo uso de falsas analogías. En otras palabras, incorrecta forma de una estructura, por ejemplo, en: *the dog ated the chicken*.

4) Ausencia de orden oracional. Es la colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución, afectando al orden oracional del sistema lingüístico que se está aprendiendo. Por ejemplo: *what daddy is doing?*

En el estudio de M. Josefina Díaz (2016), hay una imagen que ilustra con ejemplos concretos el criterio de estrategias superficiales (véase Figura 9).

Tabla 1. Casos ilustrativos de cada tipo de error en el nivel descriptivo

Tipo de error	Casos del corpus
Errores of adición	<i>*Me recuerdo también que como niño en Inglaterra...</i>
Errores of omisión	<i>*A mi O parece que la gente de Madrid debería intentar...</i>
Errores de selección de clítico	<i>*...a esa abominación no lo condena Dios.</i>
Errores de selección de palabra	<i>*Me deporte favorito es baloncesto.</i>
Errores de posición	<i>*...nosotros nos siempre divertimos.</i>
Otros	<i>*Deseo para hablar con Julia y te hacer muchos preguntas.</i>

Figura 9. Ejemplos concretos del criterio de estrategias superficiales

En un segundo nivel de análisis, encontramos el criterio etiológico (según su causa u origen). Se basa en los diferentes aspectos de la aparición de interferencias. Se subdivide en errores interlinguales, intralinguales o de simplificación. Los errores interlinguales se producen por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente. H. Ringbon (1986) afirma que dependiendo de la distancia que medie entre L1 y L2, así será el índice de frecuencia de la interferencia. Los errores intralinguales son los que se refieren al efecto de la lengua meta en sí misma sobre el proceso de aprendizaje. El criterio etiológico, ya sí proporciona mucha información sobre el proceso de adquisición: la presencia de unos errores frente a otros nos orienta del momento en que se encuentra el aprendiz (puesto que un estudiante con nivel básico recurrirá más veces a su lengua materna).

Whitley (2004) propone una taxonomía donde se distinguen dos fuentes principales de los errores:

1) Errores de transferencia (usos que aparentemente se habían trasladado desde la L1 de los estudiantes, el inglés).

2) Errores intralingüísticos (creaciones en español sin homólogos en inglés).

Dentro de la categoría de errores interlinguales (influencia de la lengua materna) encontramos estrategias que los originan:

1) Interferencia de la LM u otras L2: comprende los casos en los que, a partir de diferencias en las gramáticas de las dos lenguas en cuestión, se evidencia, en la

producción del aprendiz, la aplicación de reglas correspondientes a su L1. Incluimos en este grupo, por ejemplo, las instancias de pronombres átonos empleados como objeto de una preposición y que evidencian transferencia negativa del sistema gramatical del inglés, en el que las mismas formas pueden cumplir las diferentes funciones objeto (O.D., O.I. y O.P.). Ejemplo: *es suficiente para me y mi familia* cuando debería ser “es suficiente para mí y mi familia”.

2) Traducción literal: incluye casos claros de traducción palabra por palabra de la L1 a la L2. Por ejemplo, *para disfrutarnos* es producto de la traducción literal de *to enjoy ourselves* que, en realidad, significa divertirnos.

Según Lott, los errores interlinguales pueden subdividirse en (Lott, 1983):

1) Hiperextensión de analogía: uso incorrecto de una unidad porque comparte características con un ítem de la L1. Por ejemplo, el uso de *process* para significar *trial* por estudiantes italianos porque en su idioma *processo* tiene ese significado.

2) Transferencia de estructura: el uso de un rasgo de la L1 (por ejemplo, el uso del sonido r español en inglés).

3) Falta de distinción en la L1: uso de un ítem incorrecto porque falta una distinción en la L2: el uso del verbo *make* en lugar de *do* por estudiantes italianos porque esta distinción no existe en italiano.

Estrategias que originan errores intralinguales (Richards, 1971b):

1) Simplificación (SPL): comprende los casos erróneos en los que un verbo intransitivo pronominal aparece sin el pronombre correspondiente: *Después sentamos en la arena*.

2) Neutralización (NTR): entendida como simplificación del sistema por el desconocimiento de las reglas de uso o la no fijación de los nuevos parámetros. Es decir, se refiere a la imposibilidad de notar las diferencias entre dos variantes. Por ejemplo, el verbo quitar se diferencia de quitarse. *Quité los zapatos y caminé en la arena* cuando debería ser *Me quité los zapatos y caminé en la arena* con el dativo posesivo *me*.

3) Aplicación incompleta de reglas (AIR): comprende los casos que demuestran que se ha aplicado una regla pero que no se conocen aún sus particularidades. Su

naturaleza le hace un buen sitio para descansar cuando debería ser Su naturaleza lo hace un buen sitio para descansar.

4) Hipergeneralización (HG): se basa en la generalización de reglas a casos en los que esta no se aplica, regularizando el sistema sin tener en cuenta las restricciones. Incluimos en este grupo los casos que evidencian la extensión de reglas aprendidas. *Mi Tía se gusta Denzel* cuando debería ser *A mi tía le gusta Denzel*. Se observa la extensión de la regla en la que debe emplearse el pronombre *se* como alomorfo del pronombre *le* (o *les* en otros casos) cuando sigue un pronombre de acusativo (*la, las, lo, los*) a un caso en el que no corresponde.

5) Hipercorrección (HC): es el fenómeno contrario a la generalización, o sea hacer de una excepción regla, o extrapolar una dificultad proveniente del contraste con la L1 a casos en que no existe ese contraste. En este grupo se ubican las instancias erróneas que, de aplicarse transferencia, hubieran originado producciones correctas. Es decir, el aprendiz se aleja de su L1 en casos en los que las dos lenguas en cuestión se comportan de manera similar, lo que decanta en una producción no normativa. Incluimos aquí casos en los que se ha omitido un pronombre átono en función de objeto directo con verbos transitivos, como en *Le juro que no Ø puedo creer* cuando debería ser *Le juro que no lo puedo creer*.

6) Analogía (AN): entendida como el uso de un término o construcción por otro próximo formal, funcional o semánticamente, pero que no es adecuado en el contexto o en el registro utilizado. Esta categoría comprende errores como *me amo mi ciudad mucho* en los que se ha incluido el clítico por semejanza con otros verbos de opinión como *me encanta, me fascina y me gusta*. Entendemos que se realiza un proceso de inferencia de una regla a partir de lo que el aprendiz halla en el input de la L2.

Parece oportuno destacar estas particularidades de esta tipología de errores del criterio etiológico:

- The proportion of transfer and intralingual errors varies in accordance with the task used to elicit samples of interlanguages (translation tends to result in more transfer errors than tasks that call for free composition). (Lococo, 1976).¹⁰

¹⁰ Traducción propia: La proporción de errores interlinguales e intralinguales varía dependiendo de la tarea a realizar (una traducción tiende a converger en más errores interlinguales que las redacciones libres). (Lococo, 1976).

- Transfer errors are more common in the phonological and lexical levels than in the grammatical level (Ioup, 1983; Martínez Adrian, Gallardo del Puerto & Gutierrez Mangado, 2013).¹¹

El tercer tipo de error del criterio etiológico es el de simplificación. Según el vademécum para la formación de profesores, se trata de la omisión de diferentes elementos cuando su presencia es obligatoria: *I very good* (omisión del verbo *to be* en forma de *am*). El libro de referencia también añade otro tipo de error, el de transferencia de instrucción, derivada de la enseñanza recibida por el aprendiz. Se basa en la confusión de estructuras en un ejercicio de tipo mecánico.

También es importante destacar otra taxonomía, la cuál está ligada al concepto de IL anteriormente explicado.

Según Susana López Rodríguez, se pueden clasificar los errores más frecuentes en los siguientes tipos:

1) Simplificación: Reducción de la lengua a un sistema simple. En este caso el género, el número o el artículo brillan por su ausencia. Tampoco contemplan las formas irregulares. En cuanto al léxico, es muy reducido y funcional. Este error es propio de la primera fase del aprendizaje. Por ejemplo: *Sevilla y Granada son ciudades fantástica. / Quiero dos cerveza.*

Estos errores son fácilmente identificados por los alumnos cuando se presentan de forma escrita pero no tanto en la comunicación oral.

2) Hipergeneralización.: Se trata de aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable según la norma. Por ejemplo, los adverbios acabados en mente: *pequeñamente...* o participios como: *hacido/escrito*. También: *me gusto mucho Barcelona. Vino conmí al concierto.*

3) Fossilización: Son los errores que van pasando de un nivel a otro. El alumno ha adquirido ciertos vicios provocados principalmente por la interferencia de su primera lengua. Ejemplos: *No me recuerdo. La gente son agradables.*

4) Permeabilidad: es definida por Adjémian como sigue: La permeabilidad es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite “hipergeneralizaciones” de sus propias reglas. Esta permeabilidad no se

¹¹ Traducción propia: Los errores interlinguales son más comunes en niveles fonológicos y léxicos que en gramaticales. (Ioup, 1983; Martínez Adrian, Gallardo del Puerto & Gutierrez Mangado, 2013).

manifiesta en la gramática de la LM (Adjémian 1982 en Muñoz Licerias 1992: 249). Los estudiantes pueden empezar a cometer errores en conceptos que parecían tener dominados. Estos errores vienen provocados por el aprendizaje de nuevas estructuras. El estudiante habla del pasado usando el pretérito perfecto al ser el único tiempo que conoce. Lo utilizará sin problemas hasta que aprenda el pretérito indefinido y los dos tiempos entren en conflicto.

5) Variabilidad: La producción de un alumno puede variar en función de las situaciones comunicativas en las que se dé. En el concepto de error influyen factores como la afectividad el estado de ánimo, la espontaneidad, la rapidez o la audiencia. La variabilidad hace mención al carácter inestable de la IL, cuestionando así la sistematicidad de la IL.

4. Descripción de los errores.

5. Explicación de los errores.

6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

4.9 Error: importancia y gravedad del error

¿Qué importancia tienen en los errores en términos de efectos comunicativos?

Los errores tienen un efecto en el receptor. Este efecto puede ser medido:

1. En términos de comprensión del mensaje (inteligibilidad o comprensión)

2. En términos de una respuesta afectiva (aceptación o irritación)

¿Algunos errores son más problemáticos que otros?

Lexical errors are more serious than grammatical errors (Burt, 1975; Tomiyana, 1980; Khalil, 1985).¹²

Global errors affecting overall sentence organization (wrong word order) are more problematic than local errors affecting single elements in the sentence. (Santos, 1987).¹³

¹² Traducción propia: Los errores léxicos son más importantes que los gramaticales. (Burt, 1975; Tomiyana, 1980; Khalil, 1985).

¹³ Traducción propia: Los errores globales que afectan al orden de la oración son más problemáticos que los que afectan solamente a particulares elementos de la oración. (Santos, 1987).

Los nativos son más exigentes en errores léxicos y globales. Los no nativos lo son en errores morfológicos.

What criteria do judges use in assessing error gravity? Khalil (1985) identifies 3 criteria:

1. Intelligibility: the extent to which sentences containing errors can be comprehended
2. Acceptability: rather vague criterion, involving judgment of the seriousness of an error
3. Irritability: it concerns the emotional response but it is also related to the frequency of errors (Alberchtsen, Henriksen & Faerch, 1980).¹⁴

Es conveniente resaltar la opinión de Corder (1972) quien considera que los errores más graves son los que convierten un enunciado en inaceptable e inadecuado. Johanson (1975, 1978) y Vásquez (1999) consideran que el error se debe valorar en función de la dificultad para la comprensión en caso de que se produzca ambigüedad en la interpretación o irritación en el interlocutor.

En referencia a los niveles del MCER, en el nivel A1 se producen más errores por interferencia de la lengua materna. El alumno no puede auto corregirse. En niveles A2-B1-B2 el alumno comienza a dejar a un lado su LM y se mueve con mayor soltura en la lengua que está aprendiendo. Intenta regularizar las normas aprendidas y comienza a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. A partir del nivel C1, nos encontraremos con errores residuales que pueden llegar a fosilizarse. Estos alumnos presentan una capacidad casi automática de auto corrección. Por tanto, un gran número de errores son intralingüales en origen más que transferidos (Dulay & Burt, 1974b)).

Sin embargo, interesan los errores interlingüísticos porque este trabajo se centra en los errores de interferencia producidos por escolares de nivel básico en el ámbito ELE y concretamente los errores interlingüísticos se cometen en los niveles básicos por niños en edad escolar: Los estudiantes de niveles básicos producen más errores transferidos

¹⁴ Traducción propia: ¿Qué criterio se usa para determinar la gravedad del error? Khalil (1985) identifica 3 criterios:

1. Inteligibilidad: Hasta qué grado las oraciones que contienen errores pueden ser comprendidas
2. Aceptación: envuelve un juicio de importancia de un error
3. Irritabilidad: Concierno la respuesta emocional pero también está relacionada con la frecuencia de errores. (Alberchtsen, Henriksen & Faerch, 1980).

que los estudiantes de nivel intermedio o avanzado. Contrariamente, más estudiantes avanzados producen más errores generalizados e intralinguales (Taylor, 1975).

El estudio de M. J. Díaz (2016) también argumenta esta postura (véase Figura 10).

Tipo de error / Nivel		Principiante	Intermedio	Avanzado	Total
Interlinguales	Interferencia de la L ₁	26 (12%)	23 (12%)	19 (15%)	68 (13%)
	Traducción literal	56 (26%)	31 (16%)	4 (3%)	91 (17%)

Figura 10. Producción de errores interlinguales en los niveles principiante, intermedio y avanzado.

4.10 Factores condicionantes del aprendizaje de una segunda lengua: factores sociales y factores individuales.

Para abordar la cuestión de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua se enunciará la siguiente pregunta:

¿Qué factores condicionan el aprendizaje de una L2?

Según el Vademécum para la formación de profesores, son tres los factores que lo condicionan:

1. Factores externos o sociales
2. El conocimiento previo
3. Factores individuales del aprendiz

En cuanto a factores externos, los dos factores más importantes son el contexto y la situación. Determinan la variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de perfección que el aprendiz pueda lograr.

Pueden existir varios tipos de contextos:

1. Se habla de contexto natural cuando el aprendiz está en constante exposición y contacto con la LO de aprendizaje por ser la lengua habitual de la sociedad en la que vive.

2. Frente a este contexto está el más habitual de lengua extranjera, cuyo aprendizaje normalmente se produce en situación de aula.

3. Se entiende por contexto mixto aquel en que por una parte la vida laboral y social del aprendiz se desarrolla entre nativos del país y por otra se beneficia de la instrucción explícita que suele ser la forma típica de aprendizaje en contextos ELE.

En cuanto a los factores individuales del aprendiz destacan la edad, la aptitud, la inteligencia, la personalidad... Nos centraremos en la edad ya que, como se ha dicho anteriormente, este trabajo versa sobre alumnos en edad escolar de nivel básico y conforman el eje de nuestra formación.

4.10.1 Edad: diferencias entre adultos y niños en el aprendizaje de una L2.

Según el Vademecum, las conclusiones a las que llegaron Krashen, Long y Scarcela y Long (1979) fueron:

1. Los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una L2.

2. Entre los niños, los mayores (8-12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8).

3. Sin embargo, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos.

El factor edad en el aprendizaje de una L2 se ha asociado a la idea de la hipótesis del período crítico. Esta famosa hipótesis ha sido extremadamente usada como el factor explicativo cuando se describen las diferencias de adquisición entre niños y adultos (Birdsong, 1999)

Hay varias interpretaciones esta hipótesis:

La primera interpretación alude a la versión fuerte de la Hipótesis del Período Crítico que enuncia que después de una cierta edad, el niño pierde su capacidad de adquirir una lengua de manera nativa (Lenneberg, 1967). También Singleton en 2003 afirmaba que tras un cierto punto de madurez el estudiante de L2 ya no está capacitado para conseguir niveles de dominio similares a los de los nativos.

No hay un acuerdo en cuanto al límite de edad, pero según Lenneberg 1967 y Scovel 1988, la pubertad sería el momento clave pues es cuando se produce la lateralización del cerebro, es decir, algunos procesos cognitivos tienden a ser más dominantes en un hemisferio que en el otro y se produce una pérdida de plasticidad. Otro momento clave

podría ser la edad de 6 años ya que según Flege et al., 1995, a los 6 años se adquieren completamente las categorías fonéticas de la L1. Por su parte, reiteraba Scovel, 1988: 185) que aquellos que se han expuesto a una L2 después de los 12 años no pueden desarrollarse como hablantes nativos en términos de fonética.

La segunda interpretación alude a la versión débil de la Hipótesis del Período Crítico que afirma que hay una disminución de la capacidad (contrariamente a la capacidad perdida que afirmaba Lenneberg). Esto se conoce como Periodo Sensitivo (Oyama, 1976). También lo explica (Singleton, 2003): tras un cierto punto de madurez, un aprendizaje exitoso de una L2 requiere notablemente más esfuerzo que antes de este punto. (Hyltemstam & Abrahamsson 2000: 152) manifestaban que: “Los aprendices jóvenes adquieren segundas lenguas automáticamente con la mera exposición, mientras que los mayores tienen que hacer esfuerzos conscientes y trabajosos”.

La tercera interpretación de la hipótesis: tras un cierto punto de madurez, los mismos mecanismos que ayudan al niño a la adquisición de la lengua ya no ayudan al aprendizaje de una L2. (Singleton, 2003).

Esta tercera interpretación se relaciona con que algunos defensores de la Gramática Universal afirman que el aprendizaje de una L2 tras la pubertad no tiene acceso a los principios y parámetros de la GU.

Un gran número de investigaciones parecen indicar que la edad de la primera exposición a la lengua meta puede ser la clave de las diferencias encontradas en cuanto al nivel de competencia en la lengua meta y en el logro de similitud nativa *nativelikeness achievement* (Flege et al. 1995; Johnson & Newport 1989; Olson & Samuels 1982; Oyama 1976; Patkowski 1980; Snow & Hoefnagel-Höhle 1982)

“Se recurre constantemente a la afirmación de que los aprendices jóvenes de una L2 tienen una ventaja sobre los aprendices adultos y se debate sobre el punto de comienzo óptimo para la enseñanza formal de la L2 en escuelas” (Singleton 2003: 3)

Una razón por la que la instrucción a edad temprana de una L2 ha permanecido un asunto tan vivo es por el concepto de “periodo crítico” para el desarrollo de la lengua. Esta idea, que está ampliamente extendida en la comunidad, subraya la presión por introducir una temprana instrucción de una L2 por parte de los políticos. (Singleton & Ryan 2004: 3-4)

El tipo de exposición es un factor que interactúa crucialmente con la cantidad de exposición y con la edad. “Estudiantes en contextos de lengua extranjera tienen una exposición a la lengua muy limitada y normalmente no tienen profesores nativos ni una necesidad comunicativa fuera del aula. Estas condiciones específicas son diferentes de aquellos estudiantes inmersos en un contexto de segunda lengua desde una edad muy temprana quien generalmente logra una competencia en la segunda lengua similar a la de un nativo” (Cenoz, 2003).

“Estudiantes de lengua extranjera en contextos escolares no pueden lograr un dominio nativo o similar en la lengua extranjera y por ello, como es imposible comparar el máximo logro de los estudiantes jóvenes y adultos, solo podemos estudiar la tasa de logro escolar” (Cenoz, 2003).

Un año natural	Un año escolar
10 horas de input ¹⁵ al día x 365 días	5 horas de input a la semana x 40 semanas
3650 horas	200 horas
1 año natural = 18 años escolares	

“Then, the ‘eventual’ advantage for younger beginners can be expected to manifest itself only at a stage well beyond the end of normal schooling” (Singleton, 1989)¹⁶.

Es por esta afirmación que, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los adultos.

Una vez fundamentada la teoría en el marco teórico, se introduce a continuación el corpus de errores realizado.

5. Corpus de errores: taxonomía de errores de criterio lingüístico y etiológico de anglohablantes de nivel básico en ELE.

Para poner en práctica el método de análisis de errores previamente comentado, se propone analizar un conjunto de errores gramaticales, interlingüales y errores de

¹⁵ Traducción propia: Estímulo

¹⁶ Traducción propia: Por tanto, la ventaja eventual de los principiantes jóvenes se manifiesta solamente más allá de la etapa del final de la escuela.

estrategias superficiales producidos por estudiantes angloparlantes de nivel básico de ELE.

En este apartado se realizará un análisis de los errores propios del criterio lingüístico, del criterio de estrategias superficiales y del criterio etiológico.

En cuanto al criterio lingüístico, los errores que se analizarán serán aquellos de carácter gramatical¹⁷. Según Mónica Belda en su tesis doctoral (2015), los errores gramaticales a incluir son los que se refieren a paradigmas verbales: confusión entre la 1ª y la 3ª persona y confusión entre conjunciones; concordancias, el artículo, demostrativos, posesivos, indefinidos, pronombres personales, uso de los tiempos verbales, preposiciones, estructura de la oración y relación entre oraciones (coordinación y subordinación).

Inspirada en esta referencia, se propone a continuación una clasificación adaptada que va a ser la base que sirva para catalogar los errores gramaticales analizados:

Categoría errores gramaticales
-Paradigmas
Género (formación) ¹⁸
Número (formación) ¹⁹
Paradigmas verbales ²⁰
-Concordancias
En género
En número
En persona
-Valores y uso de las categorías
Artículo
Otros determinantes
Pronombres
Uso de las formas verbales (tiempos verbales y conjugación)
-Ser/estar

¹⁷ Según Ignacio Bosque apud Miguel Ángel Martín Sánchez: “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles.

¹⁸ Femenino o masculino

¹⁹ Singular o plural

²⁰ 7 paradigmas ya que hay 7 morfemas verbales

Uso de las preposiciones
-Por/para

En cuanto al criterio de estrategias superficiales, basándonos en los estudios de M. Josefina Díaz (2016), Alexopoulou (2006) y Mónica Belda (2015), se analizarán los errores de adición, omisión, selección y posición.

Por último, en referencia al criterio etiológico, se analizarán los errores interlinguales, basándonos en el estudio de M. Josefina Díaz (2016), esta categoría comprenderá los errores debidos a la interferencia de la LM, la traducción literal y también basándonos en Lott 1983 se incluirán también aquellos errores producidos por hiperextensión de analogía y por falta de distinción en la L1.

Por lo tanto, a la clasificación previamente comentada añadiremos:

Categoría errores de estrategias superficiales
-Errores de adición
-Errores de omisión
-Errores de selección
-Errores de posición

Categoría errores interlinguales
-Interferencia de la LM
-Traducción literal
-Hiperextensión de analogía
-Falta de distinción en la L1

Se debe remarcar que cada vez que se solapen un error de tipo morfosintáctico con uno de tipo interlingual se dará prioridad al de carácter interlingual.

Como ya se ha comentado, haciendo referencia al criterio etiológico, hay más cantidad de errores intralinguales que interlinguales. Sin embargo, nos interesan especialmente los interlinguales porque son producidos por los principiantes en una lengua, aquellos

con nivel básico, población que se identifica con los niños pequeños. Cualitativamente hablando, son más importantes los errores interlinguales ya que marcan una pauta idiomática.

El corpus de datos se ha construido gracias a varios estudios cuyos informantes han sido:

1. Alumnos anglófonos del estudio de Fernández García, S. (2012).
2. Alumna anglohablante de 12 años de la investigación de Níkleva, D. G (2014).
3. Alumno anglohablante de primaria del estudio de López Rodríguez, S. (2007).
4. Treinta alumnos universitarios anglohablantes que habían permanecido en Granada 9 meses, informantes de la investigación de Madrid, D. (1999).
5. Aprendices angloparlantes del nivel principiante de español del estudio de Vargas Víquez, S. (2012).

Se recogerán ejemplos de las categorías de errores mencionadas anteriormente. La tabla en la que se recogerán estos datos, está inspirada en el estudio de Níkleva, D. G (2014) en donde se menciona:

A diferencia del análisis contrastivo, el método seguido por el análisis de errores no se basa en la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiz, sino en sus producciones reales en lengua meta. Para analizar los errores en estas producciones se suelen seguir los siguientes pasos, recomendados en 1967 por S. P. Corder:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción de los mismos.
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

En la tabla propuesta en este trabajo no contemplamos el punto cuatro de evaluación de error, sino que la clasificación que se seguirá será:

Error	Reconstrucción	Clasificación: tipo de error	Descripción y Causa/Origen del error
-------	----------------	------------------------------	--------------------------------------

Es conveniente precisar y concretar los contenidos gramaticales que se tratan en el nivel básico del aprendizaje del español como lengua extranjera para comprender los errores que se recogerán en la tabla.

Según Lourdes Royano, en el nivel elemental, el objetivo principal que se persigue es presentar los aspectos básicos y fundamentales de la gramática española para conseguir que los alumnos conozcan y utilicen las estructuras de esta lengua. Este objetivo se desarrollará mediante ejercicios sistemáticos de comprensión oral y escrita.

A continuación, enumera los contenidos gramaticales del nivel básico:

- 1) Sustantivos y adjetivos: género y número.
- 2) Artículos: determinados e indeterminados; contractos.
- 3) Demostrativos. Indefinidos. Interrogativos.
- 4) Numerales: ordinales y cardinales.
- 5) Pronombres personales —sujeto, objeto directo e indirecto—: usted/tú; ustedes/vosotros, conmigo, contigo.
- 6) Expresión de la posesión: adjetivos posesivos-pronombres posesivos.
- 7) Expresión de tiempo: adverbios y expresiones temporales.
- 8) Expresión de lugar: adverbios y expresiones de lugar.
- 9) Expresión de las cantidades y medidas: adverbios de cantidad.
- 10) Expresión de la causa.
- 11) Expresión de las opciones.
- 12) Expresión de la comparación.
- 13) Expresión de la negación.
- 14) Expresión de la interrogación: cómo, qué, dónde, cuál, quién, cuánto...
- 15) Preposiciones: en, a, desde, entre, hasta, de, por, para.
- 16) El verbo: SER, ESTAR.
 - Verbos regulares: presente, imperfecto, indefinido y futuro.
 - Verbos irregulares: cerrar, empezar, jugar.

— Estar + Gerundio.

-Haber, tener, poner, coger, querer, hacer, poder, saber, volver, doler.

-Ir, venir, salir, preferir, oír, seguir.

La tabla con la descripción del corpus de errores diseñado se puede encontrar en el apartado de anexos. Esta tabla muestra los errores gramaticales e interlinguales producidos por anglohablantes de nivel básico en el estudio ELE de edades tanto escolares como adultas.

A continuación, se presentan los errores gramaticales e interlinguales concretos producidos por anglohablantes de edad escolar en ELE. Estos errores se han conseguido de dos diferentes estudios, el primer conjunto de errores se ha obtenido del estudio de Susana López (2007), en cuya investigación un alumno anglohablante de primaria comete errores al escribir una redacción en forma de carta; y el segundo conjunto de errores se ha obtenido del estudio de Dimitrinka G. Níkleva (2014), en cuya investigación se recogen ejemplos de cuatro redacciones de alumnos inmigrantes de Primaria en 2012 pero aquí interesa la redacción y sus correspondientes errores de una alumna inglesa de 12 años que llevaba un año en España.

Se recuerda que no se hace mención en la tabla siguiente a otro tipo de errores como los ortográficos, intralinguales, léxicos etc.

Carta 1.
Querido Pablo: Hace una semana que llegué en (e1) Valencia. El hotel y la ciudad son muy bonito (s2). Estoy muy contento aquí. Este lunes empecé (e3) mis clases de español. Mis compañeros de clase son muy sympáticos (e4). He conocido (e5) una chica sueca que vive muy cerca de mi apartamento. A veces van (e6) a tomar café después de las (e7) clase. Te escribo muy pronto. Quiero tener un buen tiempo (e8) en Valencia. Vienes pronto a visitar. Abrazos, Peter

Error	Reconstrucción	Clasificación: tipo de error	Descripción y Causa/Origen del error
Llegué en Valencia	Llegué a Valencia	EG: Valores y usos de la categoría Preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “en” en lugar de la preposición “a”.
El hotel y la ciudad son muy bonito	El hotel y la ciudad son muy bonitos	EG: error de concordancia de número.	Los alumnos tienden a utilizar la forma del singular frente a la del plural.
Este lunes empecé mis clases de español	Este lunes empiezo mis clases de español	EG: Valores y usos de la categoría verbo.	Tiempo verbal erróneo
Mis compañeros de clase son muy sympáticos	Mis compañeros de clase son muy simpáticos	Interlingual	Interlingual - Interferencia de LM
He conocido una chica sueca	He conocido a una chica sueca	Omisión	Omisión de la preposición “a”
(Nosotros) A veces van a tomar café...	(Nosotros) A veces vamos a tomar café...	EG: Valores y usos de la categoría verbo.	Error de conjugación.
...después de las clase.	...después de las clases.	EG: error de concordancia	Error de concordancia de número. Preferencia por la forma singular frente a la forma plural.
Quiero tener un buen tiempo en Valencia	Quiero disfrutar de Valencia	Error Interlingual.	Interlingual- Traducción literal de la expresión inglesa “have a good time”.

Carta 2. Alumna inglesa de 12 años de nivel básico en ELE.
<p>hola, cómo estas? estoy en Inglatierra con mis padres y mi hermana. ¡¡me encanta la comida!! Se toma primero desayuno con tostada, huevos, bacon, frijoles, setas, salchichas y se bebe agua, zumo o un cafe con leche. por almuerzo en Inglatierra tu come un bocadillo, pasta o pizza o algo rapido. se bebe agua, un refresco y los mayores a veces beben vino o un cerveza. y por almuerzo con amigos con su familia. Ellos comen asado. mi plato favorito es el asado con patatas, carne, pollo, verduras y salsa por el carne. ¡¡mi hermana y yo nos encanta!! y para postre mi favorito es hielo o un plato de pastel y té con leche! besos y brazos. ¡hasta pronto!</p>

Error	Reconstrucción	Clasificación: tipo de error	Descripción y Causa/Origen del error
Se toma primero desayuno	Se toma primero el desayuno	Error de estrategias superficiales: Omisión	Omisión del artículo determinado.
Se bebe zumo o un café con leche	Se bebe zumo o café con leche	Error de estrategias superficiales: Adición	Adición del artículo indeterminado.
Tú come un bocadillo	Tú comes un bocadillo	EG: concordancia	Concordancia de persona.
Un cerveza	Una cerveza	EG: concordancia de género.	Concordancia de género. Preferencia por el masculino frente al femenino.
Con amigos con su familia comen asado.	Con amigos de su familia comen asado.	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición "con" en lugar de la preposición "de".
Salsa por el carne	Salsa en la carne	EG: Concordancia de género. Valores y usos de la categoría preposiciones.	"La carne". Uso erróneo de la preposición "por" en lugar de la preposición "en".
Mi hermana y yo nos encanta...	A mi hermana y a mí nos encanta..	EG: omisión del pronombre átono y de la preposición "a".	Omisión del pronombre átono y de la preposición "a" debido al desconocimiento de la estructura de los verbos gustar, encantar...
Y para postre...	Y como postre...	Error Interlingual.	Error interlingual, interferencia de la LM. En la expresión inglesa "for dessert" la preposición <i>for</i> se ha traducido erróneamente.

Esta última carta presenta errores ortográficos como el uso de mayúsculas y minúsculas, errores de puntuación y errores léxicos como la palabra brazos en lugar de abrazos y hielo por helado. Estos errores no han sido marcados porque no se recogían en la clasificación previamente citada.

6. Interpretación de los resultados

En este apartado se comentará el corpus diseñado en el apartado previo. En la primera parte de la tabla se han expuesto los errores gramaticales producidos por anglohablantes de nivel básico en el ámbito ELE.

En cuanto a la morfología flexiva (aquella que se encarga de modificar las palabras para ajustarlas a un contexto adecuado, pero sin cambiar su categoría gramatical) hemos detectado problemas porque no se añade o se añade cuando no se debe el morfema flexivo del plural o se cambia de género. En relación a esto, el español se caracteriza por poseer más recursos morfológicos que el inglés. Por ejemplo, en el paradigma nominal, a la hora de añadir el morfema flexivo que indica plural, el inglés solo lo aplica a los sustantivos (“cat/cat-s”), mientras que el español lo hace también a los adjetivos (“roja/rojas”) y a los artículos (“la/la-s”). Asimismo, el español diferencia el género gramatical de los artículos, sustantivos y adjetivos mientras que el inglés no (Valenzuela Manzanares, 2002: 7).

En cuanto al paradigma verbal, mientras en español hay una derivación verbal para cada una de las personas, en inglés tan sólo se encuentra una diferencia en la tercera persona del singular, a la cual se añade “-(e)s”. Esta complejidad del español con respecto al inglés permite que el sujeto pueda ser omitido en español. Es por esto que encontramos numerosos errores que tienen que ver con el parámetro del sujeto nulo y también encontramos diversos errores en concordancias de persona.

En cuanto a los tiempos verbales, mientras el inglés tan sólo distingue dos tiempos con forma propia, el presente y el pasado, el español diferencia cinco: el presente, imperfecto, indefinido, futuro y condicional. Es decir, 30 formas verbales distintas ante las 4 del inglés (resultantes de 2 variantes personales y dos tiempos). También habría que añadir las otras 12 formas del subjuntivo, aunque no nos interesa este tiempo verbal ya que ni se aprende ni se usa en los niveles básicos. Por tanto, se puede observar que hay un contraste demasiado grande en relación al idioma inglés en cuanto a la categoría de verbos.

Enfocando en la sintaxis, son muchos los aspectos que diferencian el uso y colocación de los diferentes elementos de la oración en los idiomas español e inglés. Así, por ejemplo, en lo que concierne a los artículos, no siempre hay una correspondencia entre ambas lenguas con respecto a su uso en la oración (Valenzuela Manzanares, 2002: 12):

Por ejemplo:

1. Artículo determinado inglés por artículo indeterminado español: *He runs like the devil* > *corre como un diablo*.

2. Artículo indeterminado inglés por artículo determinado español: *He has a long nose* > *tiene la nariz larga*

3. Artículo indeterminado inglés por artículo cero español: *I'm a Spaniard and a student* > *soy español y estudiante*

4. Artículo cero inglés por artículo determinado español: *I went to town* > *fui a la ciudad*

5. Artículo cero inglés por artículo indeterminado español: *She has beautiful green eyes* > *tiene unos preciosos ojos verdes*.

También se pueden apreciar casos en los que el idioma español utiliza el artículo determinado y el inglés recurre al posesivo: “Me he roto el brazo” > “I have broken my arm”.

Asimismo, el orden del sustantivo y el adjetivo también plantea una dificultad especial debido a las diferencias existentes en ese punto entre ambas lenguas. Mientras el adjetivo en inglés precede al sustantivo al que acompaña, “red book”; en español esta colocación es mucho más variable, pudiendo situarse éste antes del mismo, si lo que se pretende es darle un valor enfático, siendo en ese caso un adjetivo explicativo o epíteto (“adornadas letras”, “antipático señor”) o después del sustantivo al que acompaña, siendo entonces un adjetivo especificativo (“tiza blanca”, “mesa verde...”) (Gómez Torrego, 1994: 60 en Elena, 1999: 15-16), Bueso y Casamián, 2001: 20).

Según Sara Lapuente (2014), un caso que resultará especialmente complejo para el alumnado angloparlante es el de esos adjetivos que pueden ir situados tanto delante como detrás del sustantivo, pero que cambian totalmente su significado en función del lugar en el que se coloquen. Y es que no es lo mismo decir “pobre hombre” que “hombre pobre”, “clase media” o “media clase”, “ciertas fórmulas” o “fórmulas ciertas”, etc.

Por otro lado, el idioma inglés, a diferencia del español, permite introducir una lista considerablemente larga de adjetivos antes del sustantivo, los cuales deben seguir un orden estrictamente riguroso: tamaño-características generales-edad-forma-colormaterial-procedencia (“a long sharp english knife”). En español, sin embargo, el

orden es mucho más flexible y los adjetivos se unen a través de comas o de la conjunción copulativa “y” (“un cuchillo inglés, largo y afilado” / “un cuchillo inglés, afilado y largo”/ “un largo cuchillo inglés afilado”, “un largo y afilado cuchillo inglés”) (Bueso y Casamián, 2001: 20).

Además, las oraciones atributivas suponen una gran dificultad para el alumnado angloparlante, y es que a pesar de que en ambos idiomas siguen una misma estructura, el idioma español dispone de dos verbos copulativos: “ser y estar”, mientras que el inglés tan sólo de uno: “to be”, lo que crea un problema al alumnado anglófono como hemos visto previamente en las tablas.

Por último, es conveniente mencionar la distinción entre las preposiciones “por” y “para”, las cuales suponen una de las mayores dificultades para los anglohablantes ya que en inglés se utiliza la misma preposición para ambos casos. Mientras la preposición “para” se usa para reflejar finalidad, tiempo futuro próximo, opinión, destinatario o dirección; la preposición “por” se utiliza para expresar causa, sustitución (He cambiado mis dólares por euros), periodicidad, complemento agente en la voz pasiva, lugar aproximado (creo que la casa estaba por aquí), medio (envíame el certificado por fax) y precio (he comprado estas zapatillas de deporte por 60 €).

En relación con los errores de índole gramatical, se ha tratado de hacer alusión de forma generalizada a esos elementos más importantes de la oración como el verbo, los sustantivos, artículos y pronombres presentes en ambos idiomas. En referencia al paradigma verbal, se han comparado los tiempos y formas verbales en ambos idiomas, centrandó la atención en aquellos que suelen plantear más dificultades al alumnado anglófono como, por ejemplo, la diferencia entre los verbos ser y estar.

En la segunda parte de la tabla se han expuesto los errores del criterio de estrategias superficiales producidos por anglohablantes de nivel básico en el ámbito ELE.

Es conveniente destacar que, en los errores de adición, en el nivel principiante, el pronombre que se adiciona con más frecuencia es *me*. Los errores de omisión presentan el índice de frecuencia más alto en el nivel principiante. Hallamos errores de este tipo en los verbos gustar, encantar...etc. Los errores de selección de palabra son los terceros más frecuentes (después de los de adición y omisión) mientras que los de posición son los menos frecuentes.

En la tercera parte de la tabla principal se han expuesto los errores interlingüales producidos por anglohablantes de nivel básico en el ámbito ELE.

No sorprende constatar que los aprendices en este nivel recurren al sistema que conocen, el de su L1, por lo que parecen emplear estructuras en español tomando como modelo las estructuras del inglés.

En los distintos estudios sobre ELE, se afirma que, en general, la proporción de errores interlinguales es menor que la de intralinguales, pero el porcentaje de errores interlinguales es alto si lo comparamos con el de errores interlinguales en los otros niveles. Estos errores marcan una pauta idiomática. Son más importantes cualitativamente hablando.

En los errores interlinguales, destacábamos aquellos de traducción literal y los de interferencia de la LM. En estos últimos, es oportuno mencionar el error que se comete respecto del parámetro del sujeto nulo. Según Davís Márquez (2011), las dificultades que entraña el aprendizaje de una L2 en la que este parámetro tiene un valor diferente del que posee la L1 repercuten en la interlengua inicial del aprendiz. Luego, considerando que el español es una lengua de sujeto nulo (pro-drop) y el inglés no lo es, los aprendices de una L2 pro-drop cuya L1 no lo es tratarán la primera como si no lo fuera (Davís Márquez, 2011, p. 62) y se producirán errores de esta índole.

Respecto a las tablas de alumnos anglohablantes de edad escolar con nivel básico en el ámbito ELE, se contemplan en ellas la misma tipología de errores: Concordancias, omisión, adición, errores de conjugación, de tiempos verbales... Destacan sobre todo en estas edades los errores de interferencia ya que los escolares están más apegados a su lengua materna y necesitan servirse de ella ya que no tienen internalizadas las estructuras del otro idioma y temen confundirse.

7. Conclusiones

Recapitulando las ideas comentadas en el presente trabajo, hemos deducido que para aquellas personas con lenguas romance como LM les resulta sencillo aprender la gramática y las estructuras españolas, mientras que para aquellos con lenguas germánicas como LM les resulta más costoso. En concreto, este trabajo se ha centrado en el colectivo angloparlante y en las dificultades que el ELE ha supuesto para para este grupo. Otra idea que se ha derivado del marco teórico es la importancia de aprender una lengua en edad escolar porque como hemos visto, los aprendices jóvenes tienen una ventaja mayor a largo plazo y pueden ser capaces de acercarse al dominio nativo. El corpus diseñado ha servido para diagnosticar y clasificar los errores más comunes

de angloparlantes de nivel básico, lo cual ayuda tanto a profesores y alumnos a tomar conciencia de ellos. Como indica la revista Nebrija, los trabajos que recogen los resultados de las investigaciones aplicadas al aprendizaje del castellano han demostrado que analizar y clasificar errores constituye un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje.

Por último, la idea primordial que se concluye del presente trabajo es la que menciona Fernández López (1989): el error es “un paso necesario en el proceso de apropiación de la lengua”. El error es un elemento inevitable en la interlengua del aprendiz o como se señala en el MCER: “Los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno” (Consejo de Europa, 2002: 153). Es importante también recordar que los errores van desapareciendo en las distintas etapas y estadios de la interlengua del alumno. Al fin y al cabo, sirven para aprender, o sea, los errores son índices del proceso de aprendizaje y la interlengua es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa en la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.

Consideramos que los errores pueden emplearse para mejorar la adquisición de la lengua extranjera si:

1. Se busca desarrollar todas las competencias en el alumno y no se busca únicamente que conozca la gramática de esa lengua extranjera.

2. Se consigue que el alumno sea responsable de su propia producción.

3. Se adopta una actitud abierta y reflexiva, anotando los errores que se produzcan en el aula, pensando cómo pueden contribuir a mejorar la adquisición de la lengua extranjera y corrigiéndolas únicamente en caso de que la mayoría de la clase las cometa, o en caso de que impidan la comunicación. Según Susana López Rodríguez, debemos partir de la base que no es recomendable corregir absolutamente todo. Se debe prestar atención a los errores que están dentro de la competencia transitoria de un determinado nivel. El profesor debe ser capaz de anticiparse a esos errores y conocer los que corresponden a cada uno de los niveles. Es importante corregir no solo errores morfológicos y léxicos sino también errores sintácticos (falta de concordancia, uso incorrecto de un verbo irregular, etc) y pragmáticos (uso de un registro inadecuado). El profesor debe ser un guía que facilite al alumno las estrategias para revisar y corregir las normas que poco a poco va deduciendo, sistematizando e interiorizando. Para ello, existen diferentes técnicas de corrección en las que el estudiante puede tomar parte

activa. En el caso de la expresión escrita, que ha sido el asunto de este trabajo, es fundamental que el alumno revise el texto que ha escrito. Fomentaremos esta labor si no le devolvemos el ejercicio con las respuestas correctas. Podemos realizar la corrección marcando los errores que detectemos y usando una clave que le de pistas del tipo de error que ha cometido.

Por ejemplo:

T= tiempo; P= Puntuación; OP= Orden de palabras; Prep= preposición; Gr=Gramática; Ort=Ortografía; MU=Uso incorrecto de una palabra, expresión, etc; F= falta una palabra, una letra, etc; C=Concordancia

Según Rosa María Manchón Ruiz, todo profesor se ha planteado si desmotivará a los alumnos si les corrige todo el tiempo. Ella recomienda hablar con los alumnos sobre cómo, cuándo y qué les gustaría que se les corrigiera dentro del aula y para ello propone la siguiente actividad:

El semáforo - Hablar con los alumnos sobre la corrección de errores y pedirles que me digan cómo les gustaría que se hiciera en clase. En esta actividad se reparte una tarjeta con un semáforo. La forma de colorearlo de los alumnos determinará lo siguiente:

Rojo: no quiero que se me corrija.

Naranja: corrígeme lo que realmente es importante.

Verde: quiero que se me corrija todo lo posible.

Consideramos que son ciertas las palabras de Fernández (1995: 209) al decir: Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son solo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua.

Los errores ayudan al profesor a saber reprogramar la enseñanza. Es muy importante la actuación pedagógica y didáctica del profesor. El docente decide qué, cuándo y cómo se corrige, en función de la gravedad de los errores y con el fin de que no lleguen a fosilizarse, pero teniendo en cuenta también todos los componentes de la situación comunicativa y los mecanismos afectivos y psicológicos del alumno. El input que nosotros como profesores les demos será de vital importancia. Será necesario aportar a los alumnos un input +1, es decir un input que esté ligeramente por encima de los

conocimientos actuales de ese alumno, para lo cual se requiere que el profesor en cuestión se involucre e intente conocer bien a sus alumnos tanto como grupo, como a cada uno de ellos de manera. El docente puede y debe conseguir que la corrección no parezca una sanción ni una amonestación, sino un elemento útil del aprendizaje. Hay que saber elegir qué tipo de errores se deben corregir. Algunos profesores se limitan a corregir errores ortográficos, morfológicos y léxicos, pero hay que recordar que es igualmente importante que el alumno conozca sus errores de tipo sintáctico, pragmático y sociocultural.

Los profesores convivimos con el error en el aula. Debemos anticiparnos a él siempre que sea posible y, cuando no lo sea, transmitirle al alumno la idea de que no se trata de un aspecto negativo, que no debe tener miedo a equivocarse, sino que es una herramienta más en el proceso de aprendizaje.

8. Bibliografía

Instituto Cervantes: aprender español, cursos de español y cultura en España e Hispanoamérica. (s.f.). Recuperado de <http://www.cervantes.es/default.htm>

Instituto Cervantes: El español: una lengua viva. Informe 2016. (2016). Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Europa, Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya: *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. (2002). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

ESPAÑOL EN EL MUNDO - SIELE. (s.f.). Recuperado de https://siele.org/web/blog/espanol-en-el-mundo?p_p_id=101_INSTANCE_1OyrKHdOkhs7&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_101_INSTANCE_1OyrKHdOkhs7_selectedNotice=902575

Anexo: Países donde el inglés es el idioma oficial. (2017). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Anexo:Pa%C3%ADses_donde_el_ingl%C3%A9s_es_el_idioma_oficial&oldid=101827999

Lenguas indoeuropeas. (2017). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Lenguas_indoeuropeas&oldid=102204949

Instituto Cántabro de Estadística - ICANE. (s.f.). Recuperado de <https://www.icanes.es/>

Población extranjera por sexo, nacionalidad y grupo quinquenal de edad. (s.f.). Recuperado de

<http://www.icane.es/data/municipal-register-foreigners-gender-nationality-quinq-age>

¿En qué países se habla inglés (oficialmente)? | Saber es práctico. (s.f.). Recuperado de <https://www.saberespractico.com/curiosidades/en-que-paises-se-habla-ingles-oficialmente/>

Los errores más comunes de los ingleses en español. (2016). Recuperado de <https://whatsup.es/blog/los-errores-mas-comunes-de-los-ingleses-en-espanol>

Dificultades del español para hablantes de inglés. (2016). Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/dificultades-del-espanol-para-angloparlantes/>

Martínez, F. S., & González, C. H. (1999). *Kongreßschrift*. Rodopi. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fKprEw68wxAC&oi=fnd&pg=PA23&dq=espa%C3%B1ol+y+las+lenguas+derivadas+del+latin&ots=Ei5PsQyoOa&sig=853675JCzt1kGLpoOZbJSYZlme4#v=onepage&q=espa%C3%B1ol%20y%20las%20lenguas%20derivadas%20de%20latin&f=false>

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español a italiano. *redELE – Revista electrónica de didáctica ELE* (1). Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. ISSN 1571-4667.

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285&orden=0&info=link>

Yener, E. (2017). *Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1967-8401-1-PB.pdf>

Martín, J. M. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*.

Universidad de Sevilla. Recuperado de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=T3WTKaB93FcC&oi=fnd&pg=PA13&dq=efectos+de+la+lengua+nativa&ots=vZeOIKzbSu&sig=Ih0LZaPWUbT-hdB7SpbBkbCSM-A#v=onepage&q=efectos%20de%20la%20lengua%20n>

Tymofyeyeva, D. O. (2011). ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES AMERICANOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Los problemas más comunes de los ingleses al aprender español. (2016). Recuperado de

<https://espanolenespana.es/sin-categorizar/los-problemas-mas-comunes-de-los-ingleses-al-aprender-espanol/>

Cervantes, C. C. V. (s.f.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Diccionario.

Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

García González, J. E. (s.f.) *ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PAPEL DE LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2: PRINCIPALES APORTACIONES TEÓRICAS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX*. Recuperado de

http://institucional.us.es/revistas/philologia/12_1/art_12.pdf

Vargas Viquez, S. (2012). *LA ADQUISICIÓN DE LOS RECURSOS GRAMATICALES DE REFERENCIA POR ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL NIVEL PRINCIPIANTE*. Recuperado de

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/16299/15798>

López Rodríguez, S. (2007). El tratamiento del error en la clase de E/LE. En *Didáctica*

de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007, 2007, ISBN 84-611-8316-9, págs. 75-82 (pp. 75–82). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341059>

Fernández García, S. (2012). *EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ANGLOHABLANTES: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA*

PRONUNCIACIÓN. Universidad de Oviedo. Recuperado de

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM_SergioFernandez.pdf

Borobio, V. (s.f.). *Unidad modelo*. ELE ACTUAL. CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS. Recuperado de

<http://www.sm->

[ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/ELE%20ACTUAL/Unidad%20modelo%20ELE.pdf](http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/ELE%20ACTUAL/Unidad%20modelo%20ELE.pdf)

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16. Recuperado de

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-espa%C3%B1ol-como-lengua-extranjera>

Martinez Vazquez, M. (1996). *Gramática Contrastiva Inglés-Español*. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/303523958_Gramatica_Contrastiva_Ingles-Espanol

Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Europa, Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya: *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. (2002). Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Martín Sánchez, M. A. (2008). EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE. *OGIGIA-Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41. Universidad de Extremadura. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>

Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (2016). *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA).

Royano Gutiérrez, L. (1994). LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA LOURDES ROYANO GUTIÉRREZ. *En ASELE Actas IV* (pp. 335-348). Universidad de Cantabria.

Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0335.pdf

Belda Torrijos, M. (2015). *ERRORES DEL USO DEL ESPAÑOL EN ESTUDIANTES EXTRANJEROS: CREACIÓN DE UNA TAXONOMÍA Y SU ETIQUETADO*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València. Valencia. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Keith_Stuart2/publication/299210135_The_sis_supervised_3/links/56efbba08aed17d09f884b9/Thesis-supervised-3.pdf

Manchón Ruiz, R.M. (s.f.) Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. Pastor Cesteros, S., y Salazar

García, V. (Eds), *TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS*. Recuperado de

<https://dfelg.ua.es/estudios-linguistica/menu/anexos.html>

Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los

Angloamericanos. En A. Romero et al.: *Educación lingüística y literaria en el ámbito*

Escolar (pp. 609-623). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Errores%20Americanos.pdf>

Díaz, M. J. (2016). *El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus*

implicancias pedagógicas. Universidad nacional de Córdoba. Recuperado de

<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4194>

Níkleva, D. G (2014). ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Diacrítica do*

centro de estudos humanísticos, 28 (1), 219-242. Recuperado de

http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34409/6/Nikleva_ErroresExpresionEscrita1.pdf

Paquet, P. L. (2011). *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en Análisis de Errores*. Universidad de

Alicante. Recuperado de

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24460/1/Pierre-Luc%20Paquet.pdf>

Lapiente Rueda, S. (2014). ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNADO

ANGLÓFONO. Universidad del País Vasco. Recuperado de

<http://docplayer.es/15090863-Ensenanza-de-espanol-a-alumnado-anglofono.html>

9. Anexos

Estándares del Marco Común de Referencia Europea	
Nivel A1 (Acceso)	Es el nivel más bajo. El alumno puede interactuar de forma sencilla y responde a temas muy cotidianos.
Nivel A2	Se enfoca en las funciones sociales. Se da prioridad a las funciones más necesarias para la comunicación y comprensión de distintos tipos de texto.
Nivel A2+	Sobresale la participación más activa en conversaciones.
Una vez superados los niveles expuestos anteriormente, se considera que el estudiante tiene un dominio básico del idioma.	
Nivel B1	Se incide en la capacidad de mantener una interacción y de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos.
Nivel B2	El alumno adquiere un nuevo grado de consciencia de la lengua: es capaz de corregir equivocaciones, realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos...Tiene la capacidad de argumentar eficazmente y de desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social con naturalidad, fluidez y eficacia.
Nivel B2+	Se centra en la argumentación y en el discurso de carácter social (prestando atención a la coherencia y la cohesión).
Una vez completados los niveles expuestos anteriormente, se considera que el estudiante tiene un dominio intermedio del idioma.	
Nivel C1	Se caracteriza por un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida, espontánea y estructurada.
Nivel C2	No implica una competencia de hablante nativo, sino que se caracteriza por el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.
Una vez superados estos niveles, se declara que el estudiante tiene un dominio nativo del idioma.	

Error	Reconstrucción	Clasificación: tipo de error	Descripción y Causa/Origen del error
(Yo) tuvo la cena con mis amigas	Tuve la cena con mis amigas	EG: paradigma verbal	Conjugación errónea
Esta noticia hable sobre las consecuencias del estrés	Esta noticia habla sobre las consecuencias del estrés	EG: paradigma.	Conjugación errónea
Demostraron que la vida de este ciudad se está...	Demostraron que la vida de esta ciudad se está...	EG: concordancia de género	Preferencia del masculino frente al femenino
El ONU habla de los 100000 muertos	La ONU habla de los 100000 muertos	EG: concordancia de género	Preferencia del masculino frente al femenino
Es mejor hacer las cosas con mucho más tranquilidad	Es mejor hacer las cosas con mucha más tranquilidad	EG: concordancia de género	Preferencia del masculino frente al femenino
Esta semestre	Este semestre	EG: concordancia género	Error de concordancia en género del pronombre demostrativo "este"
La agua es frío	El agua está fría	EG: Uso del artículo femenino	Uso erróneo del artículo ya que ante un sustantivo femenino cuyo primer fonema es una /a/ tónica se utiliza "el"
La comida es riquísimo	La comida es riquísima	EG: concordancia género	Error de concordancia en género del adjetivo calificativo "riquísima" con el sustantivo "comida"
Progresos económico	Progresos económicos	EG: concordancia de número	Los alumnos tienden a utilizar la forma del singular frente a la del plural.
En 2004 la gente de Venecia empezaron a construir un dique	En 2004 la gente de Venecia empezó a construir un dique	EG: concordancia de persona	Equivocación el sustantivo gente ya que no saben si lleva plural o singular
Me alegre que viaje mucho	Me gusta viajar mucho	EG: concordancia de persona	Concordancia en persona. Conjunción "que" innecesaria
Me encanto mi familia aquí mucho	Me encanta la familia con la que estoy viviendo aquí.	EG: Concordancia en persona. Estructura de la oración: omisión de elementos.	Concordancia en persona. Omisión de preposición.

La más grande parte	La parte más grande	EG: Valores y usos de la categoría Adjetivo.	Error en apocope
Ella dijo a el	Le dijo	EG: Valores y usos de la categoría Pronombres personales.	Sujeto innecesario
Haz lo	Hazlo	EG: Valores y usos de la categoría Pronombres personales	Pronombres enclíticos
Quedó pensativo	Se quedó pensativo	EG: Valores y usos de la categoría Pronombres personales	Omisión de <i>se</i> en verbo pronominal
Pidió a los niños	Preguntó a los niños	EG: Valores y usos de la categoría Verbo Error interlingual	Verbo inadecuado al contexto. Interlingual, traducción literal del verbo <i>asked</i> erróneamente.
Parta la tarta	Parte la tarta	EG: Valores y usos de la categoría Verbo	Uso inadecuado del imperativo
La fruta fue podrida	La fruta estaba podrida	EG: Valores y usos de la categoría Verbo	Confusión entre ser estar
Está muy fresco	Es muy fresco	EG: Valores y usos de la categoría Verbo.	Confusión entre ser/estar estaba podrida
Aquel hombre está congresista norteamericano.	Aquel hombre es congresista norteamericano.	EG: Valores y usos de la categoría Verbo	Confusión entre ser/estar. Gutiérrez Aráus (1991: 318-319) mencionaba que uno de los mayores puntos de fricción entre el inglés y el español en la oposición ser/estar se encuentra en los atributos como sintagmas adjetivales como en este caso.
Ahora estoy leyendo un libro sobre la historia.	Ahora estoy leyendo un libro sobre historia.	EG: Valores y usos de la categoría artículo.	Adición del artículo determinado.

Me gusta sangría	Me gusta la sangría	EG: Valores y usos de la categoría artículo.	Omisión del artículo determinado.
Tío Germán	El tío Germán	EG: Valores y usos de la categoría artículo.	Omisión del artículo en contextos donde se debe usar
Espera el momento	Espera un momento	EG: Valores y usos de la categoría artículo.	Confusión entre el artículo determinado e indeterminado
Respecto a este se han hecho unos estudios que comprobaron la teoría	Respecto a ese se han hecho unos estudios que comprobaron la teoría	EG: Valores y usos de la categoría demostrativo.	Uso incorrecto de “este” por “aquel/ese”. (Según el contexto del estudio).
Persona que ha hecho esto tipo de experiencia...	Persona que ha hecho este tipo de experiencia...	EG: Valores y usos de la categoría demostrativo.	Uso de <i>esto</i> en lugar de <i>este</i> .
Yo espero que la nuestra amistad va a perdurar	Yo espero que nuestra amistad va a perdurar	EG: Valores y usos de la categoría posesivo.	Uso redundante del artículo + posesivo:
A la playa, nadé en el mar	En la playa nadé en el mar	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones	Uso erróneo de la preposición “a” en lugar de la preposición “en” para expresar ubicación espacial.
Hoy por la mañana mi novio se fue en Francia	Hoy por la mañana mi novio se fue a Francia	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “en” en lugar de la preposición “a”.
Comprar bombillas con bajo consumo energético	Comprar bombillas de bajo consumo energético	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “con” en lugar de la preposición “de” para expresar el material, la característica.
Evitaremos de comer en Mac Donald	Evitaremos comer en Mac Donald	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones. Error interlingual	Uso erróneo de la preposición “de” en lugar de omisión de la preposición. Error interlingual por interferencia de la LM pues en inglés la expresión es <i>avoid to</i> y se usa una preposición.
Una vuelta en la ciudad	Una vuelta por la ciudad	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “en” en

			lugar de la preposición “por”.
Dos veces en la semana (el lunes y el miércoles)	Dos veces por la semana (el lunes y el miércoles)	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.”	Uso erróneo de la preposición “en” en lugar de la preposición “por”.
No tengo ganas para estudiar	No tengo ganas de estudiar	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “para” en lugar de la preposición “de”.
Por terminar, los países...	Por terminar, los países...	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “por” en lugar de la preposición “para”.
A las 7 por la tarde cociné patatas fritas	A las 7 por la tarde cociné patatas fritas	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “por” en lugar de la preposición “para”.
Les invitó para tomar algo	Les invitó a tomar algo	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones.	Uso erróneo de la preposición “para” en lugar de la preposición “a”.
¡Compré un regalo por tú!	¡Compré un regalo para ti!	EG: Valores y usos de la categoría preposiciones. Paradigma de pronombres personales (Flexión de caso)	Uso erróneo de la preposición “por” en lugar de “para” para expresar el sentido de destinatario. Uso erróneo del pronombre “tu” (variante de la 2p del pronombre personal) después de una preposición. La variante correcta en este caso es “ti” correspondiente al caso oblicuo/preposicional.
Yo estudiando en Santander	Estoy estudiando en Santander	EG: uso de las formas verbales	Omisión del verbo estar en la perífrasis “estar + gerundio”
Tambien, verano pasado yo fui a Argentina por seis semanas estudiar español	También el verano pasado fui seis semanas a Argentina para estudiar español	EG: uso/omisión del artículo. Estructura de la oración: elemento sobrante; orden de palabras. Valores propios de preposiciones y uso de la categoría	Omisión de artículo determinado. Elemento sobrante: no es necesario poner el pronombre sujeto “yo” en esta oración. Uso erróneo de la preposición “por” en

			“fui por seis meses”. Omisión de la preposición “para” en el Complemento circunstancia de finalidad: “para estudiar español”
Me recuerdo también que como niño en Inglaterra...	Recuerdo también que como niño en Inglaterra...	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de adición	Adición del pronombre personal <i>me</i>
Me gusta Atlanta porque lo tiene muchas cosas	Me gusta Atlanta porque tiene muchas cosas.	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de adición	Pronombre átono en la posición de sujeto cuando este sujeto debería ser tácito.
pero ya lo se que	pero ya sé que	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de adición	Duplicaciones erróneas
A mí parece que la gente de Madrid...	A mí me parece que la gente de Madrid...	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de omisión	Omisión del pronombre personal <i>me</i>
Ashlee gusta cantar	A Ashlee le gusta cantar	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de omisión	La combinación pronombre átono + verbo se enseña como un trozo de lengua
Antonio y Salma encantan ir a la playa	A Antonio y a salma les encanta ir a la playa	Errores del criterio de estrategias superficiales: Errores de omisión	la combinación pronombre átono + verbo se enseña como un trozo de lengua
Me deporte favorito es el baloncesto.	Mi deporte favorito es el baloncesto.	Errores del criterio de estrategias superficiales: errores de selección	Uso de un pronombre átono en lugar de un posesivo. <i>Me</i> se emplea en el lugar de los determinativos posesivos <i>mi</i> o <i>mis</i> .
Nadamos en el lago con nos amigos.	Nadamos en el lago con nuestros amigos.	Errores del criterio de estrategias superficiales: errores de selección de palabra	hallamos <i>nos</i> cuando deberían aparecer los determinativos posesivos <i>nuestro(s)/nuestra(s)</i> : Confusión entre un determinativo posesivo y el pronombre átono de

			la misma persona gramatical.
Quiero mostrarlos que no es un desecho.	Quiero mostrarles que no es un desecho.	Errores del criterio de estrategias superficiales: errores de selección de clítico	Empleo de clíticos de empleos de acusativos como dativos.
...nosotros nos siempre divertimos	...nosotros siempre nos divertimos	Errores del criterio de estrategias superficiales: errores de posición	El error de posición radica en la inserción de un adverbio entre el pronombre y el verbo pronominal.
...y me no gusta caliente.	... y no me gusta caliente.	Errores del criterio de estrategias superficiales: errores de posición	El error de posición radica en la inserción de un adverbio entre el pronombre y el verbo pronominal.
Está muy calor aquí.	Hace mucho calor aquí.	EG: Valores y usos de la categoría adjetivo.	Desconocimiento de la locución verbal "hace calor". Interferencia de L1 a L2: "It is very hot here".
Fui a la playa en viernes	Fui a la playa el viernes	EG: Estructura de la oración EG: Valores y usos de la categoría Artículo	Interferencia de L1 a L2: "on Friday. Omisión del artículo determinado "el" ante el nombre del día de la semana "viernes"
Mi madre es muy increíble porque ella cocina mucha y la comida es bien	Mi madre es increíble: cocina mucho y su comida es muy buena	Préstamo EG: Valores y usos de la categoría Adjetivo. EG: estructura de oración. EG: Paradigma de adverbio	Interferencia de L1 a L2: uso de la palabra increíble como préstamo adaptado de la palabra inglesa "incredible". Elemento innecesario: uso del cuantificador "muy" delante del adjetivo "increíble". Este adjetivo pertenece a la categoría de adjetivos de grado extremos: Interferencia de L1 a L2: very/most incredible. Adverbio cuantificador

			<p>“mucho” que tiene forma invariable en esta función.</p> <p>Interferencia de L1 a L2: “is good.</p>
El último país que nos visitamos.	El último país que visitamos.	Interlingual: Interferencia de la L1.	<p>Interferencia de la L1: la teoría del parámetro del sujeto nulo (pro-drop⁵⁹).</p> <p>Inclusión de un pronombre átono en la posición de sujeto (porque se requiera un sujeto explícito en las oraciones declarativas en inglés).</p>
...y la region Me vivo en es calante.	... y la región donde/en la que vivo es calurosa.	Interlingual: Traducción literal	<p>Traducción de: and the region I live in is.</p> <p>Esta estructura es diferente en los dos idiomas.</p>
El chofer nos manejó al centro.	El chofer manejó al centro.	Interlingual: Interferencia de la L1	<p>Interferencia de LM: interferencia del pronombre objeto us (nos) de la contraparte en inglés he drove us. En otras palabras, el error radica en equiparar el patrón de drive (que puede funcionar como transitivo con objeto de persona y significa, en ese caso, llevar a alguien en auto) al equivalente semántico manejar (que, con el significado acorde al contexto del ejemplo, es intransitivo) en español, cuando en este contexto se debiera utilizar el verbo llevar con un pronombre átono oblicuo: nos llevó para proveer un</p>

			significado equivalente.
En el año 1993, se llovía mucho.	En el año 1993, llovió mucho.	Interlingual: Interferencia de la L1	Interferencia de la LM: el español no cuenta con pronombres explícitos que funcionen como expletivos (como el it/there del inglés), de modo que nunca se materializa un sujeto en estas construcciones. *
Yo solo tengo uno hermano.	Yo solo tengo un hermano.	Interlingual: Interferencia de la L1.	Interferencia de la LM: En inglés los sustantivos con determinante indefinido: a (como artículo) y one (como cuantificador), pero en español una sola forma contiene los dos significados.