

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas,

Lógica y Filosofía de la Ciencia, T^a. de la Literatura

y Literatura Comparada



**LA EXPRESIÓN ORAL EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA:
INTERLENGUA Y ANÁLISIS DE ERRORES BASADO EN CORPUS**

Leonardo Campillos Llanos

**Tesis doctoral dirigida por el
Dr. Antonio Moreno Sandoval
y la Dra. Paula Gozalo Gómez**

2012

Esta investigación ha sido financiada con un contrato de personal investigador de apoyo de la Comunidad de Madrid (convocatoria de 2008), en el marco de las ayudas concedidas por la Consejería de Educación y el Fondo Social Europeo.

Índice

| | |
|---|-------------|
| Índice de figuras | V |
| Índice de tablas | VIII |
| Siglas y abreviaturas utilizadas | XI |
| Agradecimientos | 1 |
| Introducción | 2 |
| Parte I - Teoría y explicación del estudio | 5 |
| 1. Planteamientos teóricos | 7 |
| 1.1. Paradigmas de investigación y análisis de la interlengua de los estudiantes..... | 7 |
| 1.1.1. Análisis contrastivo | 7 |
| 1.1.2. Análisis de la actuación y análisis de la interlengua o de frecuencia | 8 |
| 1.1.3. Análisis del discurso y análisis de la conversación | 11 |
| 1.1.4. Análisis de errores | 16 |
| 1.2. La Lingüística de corpus..... | 17 |
| 1.2.1. El diseño de corpus para análisis de errores o estudio de la interlengua..... | 19 |
| 1.3. Tendiendo puentes entre la lingüística de corpus, el análisis de errores y la adquisición del español como L2/LE | 20 |
| 1.3.1. Panorama de corpus de errores y de interlengua | 21 |
| 2. Presentación de la investigación | 27 |
| 2.1 Diseño del corpus | 27 |
| 2.1.1. Participantes..... | 27 |
| 2.1.2. La cuestión del nivel..... | 29 |
| 2.2. Consideraciones para el análisis ante la variabilidad de la interlengua..... | 30 |
| 2.2.1. Lapsus y fallo | 31 |
| 2.2.2. Error..... | 32 |
| 2.3. Identificación del error | 33 |
| 2.3.1. Un modelo de corrección para el español oral | 34 |
| 2.4. Clasificación del error | 40 |
| 2.5. Tipología de errores..... | 41 |
| 2.6. Criterios de clasificación de errores | 71 |
| 2.7. Criterios para el recuento de errores..... | 74 |
| 3. Metodología | 77 |
| 3.1. Compilación del corpus | 77 |
| 3.1.1. La grabación | 77 |
| 3.1.2. Diseño y partes de la entrevista oral..... | 78 |
| 3.2. La fase de transcripción..... | 81 |
| 3.2.1. Convenciones de transcripción | 82 |
| 3.2.2. Problemas de transcripción registrados | 110 |
| 3.3. Sincronización de la transcripción con el sonido | 113 |
| 3.3.1. Criterios de sincronización | 113 |
| 3.4. Conversión de archivos a lenguaje XML | 116 |
| 3.5. Procesamiento y segmentación de las grabaciones | 116 |
| 3.6. Etiquetado de errores | 117 |
| 3.6.1. El formato XML para las etiquetas..... | 117 |
| 3.6.2. Diseño de las etiquetas XML para los contenidos y los metadatos..... | 118 |
| 3.6.3. Diseño de las etiquetas XML para la codificación de errores | 120 |
| 3.7. Anotación morfológica | 123 |
| 3.7.1. Procesamiento previo | 123 |

| | |
|---|------------|
| 3.7.2. GRAMPAL..... | 123 |
| 3.7.3. Etiquetas | 126 |
| 3.7.4. Criterios de lematización y anotación morfosintáctica..... | 128 |
| Parte II – Análisis | 77 |
| 4. Análisis cualitativo y formal de las entrevistas | 133 |
| 4.1. Análisis cualitativo | 133 |
| 4.1.1. Perfil de los participantes | 133 |
| 4.1.2. Desarrollo de las pruebas..... | 137 |
| 4.2. Análisis formal | 142 |
| 4.2.1. Recuento de palabras y unidades léxicas..... | 142 |
| 4.2.2. Categorías más utilizadas | 148 |
| 4.2.3. Riqueza léxica..... | 151 |
| 4.2.4. Vocabulario más frecuente | 156 |
| Análisis de errores | 159 |
| Método de análisis | 159 |
| Tipos de errores | 160 |
| Recuento global | 162 |
| 5. Errores léxicos | 165 |
| 5.1. Errores léxicos de forma..... | 167 |
| 5.1.1. Malapropismo | 168 |
| 5.1.2. Asignación de género erróneo | 169 |
| 5.1.3. Asignación de número erróneo..... | 173 |
| 5.1.4. Extranjerismos | 174 |
| 5.1.5. Calcos estructurales | 178 |
| 5.1.6. Formaciones no atestiguadas en español | 179 |
| 5.1.7. Otros errores formales | 185 |
| 5.2. Errores léxicos semánticos | 186 |
| 5.2.1. Relación semántica | 186 |
| 5.2.2. Confusión entre palabras derivadas de la misma raíz..... | 191 |
| 5.2.3. Perífrasis léxica..... | 193 |
| 5.2.4. Colocaciones..... | 195 |
| 5.2.5. Falsos amigos | 196 |
| 5.2.6. Calcos semánticos..... | 197 |
| 5.2.7. Registro..... | 197 |
| 5.2.8. Otros errores semánticos | 198 |
| 6. Errores gramaticales | 201 |
| 6.1. Formación del género | 203 |
| 6.2. Formación del número..... | 203 |
| 6.3. Conjugación..... | 203 |
| 6.4. Concordancia de género | 207 |
| 6.5. Concordancia de número | 212 |
| 6.6. Concordancia de persona..... | 215 |
| 6.7. Asignación de número gramatical | 220 |
| 6.8. Artículos | 225 |
| 6.8.1. Omisión del artículo | 228 |
| 6.8.2. Uso innecesario del artículo | 232 |
| 6.8.3. Confusión <i>el/un</i> | 233 |
| 6.8.4. Confusiones con el neutro <i>lo</i> | 234 |
| 6.8.5. Deformación de <i>al/del</i> y otros errores | 234 |
| 6.9. Demostrativos..... | 235 |

| | |
|---|------------|
| 6.10. Posesivos | 237 |
| 6.11. Cuantificadores | 239 |
| 6.11.1. Numerales | 239 |
| 6.11.2. Indefinidos | 240 |
| 6.12. Pronombres personales | 242 |
| 6.12.1. Pronombres personales con función plena | 243 |
| 6.12.2. <i>Se</i> lexicalizado o gramaticalizado | 251 |
| 6.13. Interrogativos y exclamativos | 257 |
| 6.14. Verbos | 258 |
| 6.14.1. Tiempos de pasado | 258 |
| 6.14.2. Futuro | 273 |
| 6.14.3. Condicional | 275 |
| 6.14.4. Indicativo/subjuntivo | 277 |
| 6.14.5. Imperativo | 279 |
| 6.14.6. Perífrasis verbal | 279 |
| 6.14.7. Pasiva | 282 |
| 6.14.8. <i>Ser/estar</i> | 284 |
| 6.14.9. <i>Haber</i> | 288 |
| 6.14.10. Formas no personales del verbo | 290 |
| 6.14.11. Otros errores verbales | 294 |
| 6.15. Adjetivos | 294 |
| 6.16. Adverbios | 295 |
| 6.17. Preposiciones | 297 |
| 6.17.1. Valores propios | 302 |
| 6.17.2. Valores idiomáticos | 315 |
| 6.18. Estructura de la oración | 323 |
| 6.18.1. Orden de palabras | 325 |
| 6.18.2. Omisión de palabras | 329 |
| 6.18.3. Repetición o uso innecesario de palabras | 334 |
| 6.18.4. Cambios de función | 336 |
| 6.18.5. Negación | 337 |
| 6.18.6. Mezclas | 337 |
| 6.18.7. Otros | 338 |
| 6.19. Coordinación | 339 |
| 6.20. Subordinación | 341 |
| 6.20.1. Subordinación sustantiva | 342 |
| 6.20.2. Subordinación adjetiva | 349 |
| 6.20.3. Subordinación circunstancial | 354 |
| 7. Errores de pronunciación | 363 |
| 7.1. Vocales | 367 |
| 7.1.1. Timbre y tensión | 367 |
| 7.1.2. Nasalización | 373 |
| 7.1.3. Inserción de vocales | 374 |
| 7.1.4. Pérdida de vocales | 375 |
| 7.1.5. Diptongos e hiatos | 376 |
| 7.1.6. Fonotáctica | 377 |
| 7.2. Consonantes | 378 |
| 7.2.1. Cambios en el punto o modo de articulación | 378 |
| 7.2.2. Inserción de consonantes | 393 |
| 7.2.3. Pérdida de consonantes | 393 |
| 7.2.4. Metátesis | 395 |
| 7.3. Acento | 395 |
| 7.4. Entonación | 399 |

| | |
|---|------------|
| 7.5. Ritmo | 400 |
| 8. Errores pragmático-discursivos | 402 |
| 8.1. Errores discursivos | 403 |
| 8.1.1. Cohesión | 404 |
| 8.1.2. Coherencia | 421 |
| 8.2. Errores pragmáticos | 424 |
| 8.3. Otros errores pragmático-discursivos | 425 |
| Conclusiones..... | 427 |
| Summary of the dissertation..... | 429 |
| Introduction | 429 |
| 1. Theoretical approaches | 431 |
| 1.1. Research paradigms and learners' interlanguage analysis | 431 |
| 1.2. Corpus linguistics | 433 |
| 1.3. Building bridges between the Corpus linguistics, the Error Analysis and the Spanish as a Second Language Acquisition research..... | 433 |
| 2. Presentation of the research | 434 |
| 2.1 Corpus design | 434 |
| 2.2. Error identification | 436 |
| 2.3. Error typology | 437 |
| 2.4. Ambiguous errors and criteria to classify the errors..... | 438 |
| 3. Methodology..... | 439 |
| 3.1. Corpus collection..... | 439 |
| 3.2. Transcription of the recordings. Transcription marks and conventions | 440 |
| 3.3. Text and sound synchronization | 441 |
| 3.4. Conversion to XML format | 441 |
| 3.5. Processing the recordings | 441 |
| 3.6. Error tagging..... | 441 |
| 3.7. Part-of-Speech tagging | 444 |
| 4. Qualitative and formal analysis | 445 |
| 4.1. Word count and number of lexical units in each L1 group | 445 |
| 4.2. Lexical richness | 446 |
| 4.3. Most frequent vocabulary | 447 |
| Error Analysis..... | 448 |
| Global error count..... | 449 |
| 5. Lexical errors | 451 |
| 6. Grammar errors..... | 454 |
| 7. Pronunciation errors | 457 |
| 8. Pragmatic-Discourse errors | 459 |
| Conclusions | 460 |
| Bibliografía..... | 462 |
| Apéndice 1. Algoritmo de decisión para transcribir palabras erróneas | 493 |
| Apéndice 2. Tablas de equivalencia de los símbolos UNICODE..... | 494 |
| Apéndice 3. Lista de etiquetas para el marcado de errores..... | 496 |
| Apéndice 4. Lista de lemas por frecuencia | 498 |
| Apéndice 5. Tablas resumen de errores por grupos de lengua materna..... | 516 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Filiación genética de las lenguas maternas de los informantes del estudio ... | 27 |
| Figura 2. Etapas de progreso en la interlengua | 30 |
| Figura 3. Algoritmo para el análisis de errores | 32 |
| Figura 4. Fases y metodología del proyecto | 77 |
| Figura 5. Ejemplo de permiso de grabación | 78 |
| Figura 6. Ilustraciones para la prueba narrativa (1)..... | 79 |
| Figura 7. Ilustraciones para la prueba narrativa (2)..... | 80 |
| Figura 8. Fotografías para la prueba descriptiva | 80 |
| Figura 9. Captura de pantalla del programa Transana© para la transcripción..... | 81 |
| Figura 10. Oscilograma y espectrograma de una muestra de sonido | 108 |
| Figura 11. Carta de formantes de las vocales cardinales primarias y secundarias | 108 |
| Figura 12. Oscilograma y contorno de intensidad de una muestra de sonido | 109 |
| Figura 13. Etiquetas XML de la cabecera para la información sobre el aprendiz..... | 118 |
| Figura 14. Etiquetas XML para codificar la unidad de segmentación | 119 |
| Figura 15. Árbol de etiquetas XML para la codificación de la transcripción | 119 |
| Figura 16. Árbol de etiquetas XML para la codificación de errores | 121 |
| Figura 17. Código XML para descripción y marcado de errores | 122 |
| Figura 18. Interfaz para la anotación morfológica de textos y la revisión | 124 |
| Figura 19. Interfaz de GRAMPAL para la revisión de la anotación morfológica | 124 |
| Figura 20. Muestra de un fragmento de archivo anotado con GRAMPAL | 125 |
| Figura 21. Edad de los informantes | 133 |
| Figura 22. Sexo de los informantes | 133 |
| Figura 23. Áreas de estudio universitario de los informantes | 134 |
| Figura 24. Media de lenguas habladas por grupos de L1 | 134 |
| Tabla 9 y Figura 25. Lenguas habladas por los alumnos | 135 |
| Figura 26. Tiempo de estudio de español por grupos de L1 | 136 |
| Tabla 11 y Figura 27. Tiempo de estancia en país hispanohablante por grupo de L1 | 136 |
| Tabla 12 y Figura 28. Motivos de estudiar español..... | 137 |
| Figura 29. Palabras imitadas del entrevistador por grupos de L1 | 144 |
| Figura 30. Palabras imitadas del entrevistador por niveles de competencia | 145 |
| Figuras 31 y 32. Recuento de palabras en bruto..... | 147 |
| Figuras 33 y 34. Recuento de unidades léxicas..... | 147 |
| Figura 35. Palabras en bruto por nivel y en nativos | 148 |
| Figura 36. Unidades léxicas por nivel y en nativos..... | 148 |
| Figura 37. Uso de cats. léx. y gramat. (nativos y no nativos, vals. absolutos)..... | 149 |
| Figura 38. Uso de cats. léx. y gramat. (nativos y no nativos, % unds. léxicas) | 150 |
| Figura 39. Riqueza léxica de nativos y de no nativos | 153 |
| Figura 40. Riqueza léxica de nativos y de no nativos (estimación con ajuste) | 153 |
| Figura 41. Comparación entre la riqueza léxica del grupo de A2 y de B1 | 153 |
| Figura 42. Cantidad de lemas léxicos distintos (<i>types</i>) por L1 (valores absolutos). ... | 154 |
| Figura 43. Proporción <i>type/token</i> de lemas de categorías léxicas por L1. | 154 |
| Figura 44. Proporción <i>type/token</i> de lemas de categorías léxicas por nivel..... | 155 |
| Figura 45. Frecuencia relativa (% sobre el total de <i>types</i> de categorías léxicas) de <i>types</i> de categorías léxicas por nivel..... | 155 |
| Tabla 26 y Figura 46. Recuento y frec. relativa de cada tipo de error ambiguo | 161 |
| Figura 47. Errores ambiguos y no ambiguos..... | 162 |
| Figura 48. Frecuencia relativa de errores por nivel (<i>MCER</i>) | 163 |
| Figura 49. Tasa de error por unidad léxica por nivel | 163 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 30 y Figura 50. Etiología estimada de los errores | 164 |
| Figura 51. Etiología de errores (no ambiguos y ambiguos) por nivel | 164 |
| Figura 52. Frecuencia relativa de errores léxicos por nivel (% de total de errores).... | 165 |
| Figura 53. Tasa de errores léxicos por unidades léxicas (% de unidades del nivel) ... | 165 |
| Figura 54. Errores léxicos por grupos de L1 (% tasa sobre unidades léxicas)..... | 166 |
| Figura 55. Tipos de errores léxicos (forma y significado) por nivel | 167 |
| Figura 56. Distribución de errores léxicos de forma no ambiguos | 168 |
| Figura 57. Frecuencia de errores de género por nivel | 170 |
| Figura 58. Frecuencia de errores de número por nivel | 173 |
| Figura 59. Frecuencia de extranjerismos por nivel | 175 |
| Figura 60. Frecuencia de errores de formación no atestiguada | 180 |
| Figura 61. Distribución de errores léxicos semánticos no ambiguos | 186 |
| Figura 62. Frecuencia de confusiones entre palabras por relación semántica..... | 187 |
| Figura 63. Distribución de errores por confusión entre derivados de la misma raíz... | 192 |
| Figura 64. Distribución de errores de perífrasis léxica por nivel | 193 |
| Figura 65. Frecuencia relativa (%) de colocaciones erróneas por nivel..... | 195 |
| Figura 66. Distribución de errores gramaticales por nivel (% sobre total de errores). | 201 |
| Figura 67. Distribución de errores gramaticales por nivel (tasa en % de unids. léxs) | 201 |
| Figura 68. Distribución de errores gramaticales por grupo de L1 (% de unids. léx.) . | 202 |
| Figura 69. Errores de conjugación por nivel | 204 |
| Figura 70. Errores de concordancia de género por nivel..... | 208 |
| Figura 71. Errores de concordancia de número por nivel | 212 |
| Figura 72. Errores de concordancia de persona por nivel | 216 |
| Figura 73. Errores de número gramatical en sustantivos | 221 |
| Figura 74. Producción de artículos por grupos de L1 y en nativos | 226 |
| Figura 75. Errores en artículos (% de errores sobre total de unidades léxicas)..... | 226 |
| Figura 76. Errores en artículos por L1 (% de errores de unidades léxicas)..... | 227 |
| Figura 77. Errores en demostrativos por nivel | 236 |
| Figura 78. Errores en posesivos por nivel | 238 |
| Figura 79. Errores en numerales por nivel | 239 |
| Figura 80. Errores en indefinidos por nivel..... | 240 |
| Figura 81. Producción de prons. pers. por nivel y en nativos | 242 |
| Figura 82. Errores en pronombres personales con función plena | 244 |
| Figura 83. Errores en verbos pronominales por nivel | 252 |
| Figura 84. Errores en construcciones con <i>se</i> por nivel..... | 254 |
| Figura 85. Producción de tiempos de pasado por nivel..... | 260 |
| Figura 86. Errores en pasados por nivel | 261 |
| Figura 87. Uso del pretérito imperfecto y perfecto simple..... | 262 |
| Figura 88. Distribución de confusiones entre pretérito imperfecto y perfecto simple | 263 |
| Figura 89. Aparición de cada tipo de confusión entre p. imperfecto y perf. simple ... | 265 |
| Figura 90. Distribución de errores por cambios entre presente y pasado..... | 269 |
| Figura 91. Uso del futuro y de <i>ir a</i> + infinitivo (en cada nivel y en nativos)..... | 274 |
| Figura 92. Uso del condicional por niveles y comparación con nativos..... | 276 |
| Figura 93. Distribución por niveles de errores relacionados con el condicional..... | 276 |
| Figura 94. Uso del subjuntivo por niveles y comparación con nativos..... | 277 |
| Figura 95. Errores relacionados con el subjuntivo por niveles | 278 |
| Figura 96. Uso del imperativo por niveles y comparación con nativos | 279 |
| Figura 97. Uso de perífrasis verbales por nivel y en nativos | 280 |
| Figura 98. Errores en perífrasis verbales por nivel | 281 |
| Figura 99. Uso de pasiva perifrástica por nivel y en nativos | 283 |

| | |
|--|-----|
| Figura 100. Errores de pasiva perifrástica por nivel | 283 |
| Figura 101. Errores de <i>ser/estar</i> por nivel | 285 |
| Figura 102. Errores en <i>haber</i> por nivel | 289 |
| Figura 103. Producción de formas no personales por nivel y en nativos | 290 |
| Figura 104. Uso de cada tipo de forma no personal por nivel y en nativos | 291 |
| Figura 105. Errores relacionados con las formas no personales por niveles | 292 |
| Figura 106. Producción de preposiciones por nivel y en nativos | 297 |
| Figura 107. Producción de preposiciones por grupos de L1 y en nativos | 298 |
| Figura 108. Errores en preposiciones por nivel (% sobre preps. en cada nivel) | 300 |
| Figura 109. Errores en preposiciones por grupos de L1 (% de preps. del grupo) | 301 |
| Figura 110. Errores totales en cada preposición (valores absolutos) | 302 |
| Figura 111. Errores no ambiguos en cada preposición (tasa en % de preps.) | 302 |
| Figura 112. Errores de estructura de la oración por nivel | 324 |
| Figura 113. Errores de orden de palabras por nivel | 325 |
| Figura 114. Errores de omisión de palabras por nivel | 329 |
| Figura 115. Errores por elementos sobrantes por nivel | 335 |
| Figura 116. Errores por cambios de función por nivel | 336 |
| Figura 117. Errores de subordinación por nivel | 341 |
| Figura 118. Errores en subordinación sustantiva por nivel (% sobre unids. léxs.) | 342 |
| Figura 119. Producción de relativos por niveles y comparación con nativos | 349 |
| Figura 120. Producción de relativos por grupos de L1 y en nativos | 350 |
| Figura 121. Errores en subordinadas adjetivas por nivel | 350 |
| Figura 122. Errores en subordinadas circunstanciales por nivel | 354 |
| Tabla 102 y Figs. 123 y 124. Err. pronunciación por nivel (vals. absolutos y en %) | 366 |
| Figura 125. Uso de conjunciones y marcadores discursivos por nivel y en nativos ... | 404 |
| Figura 126. Conjunciones y marc. discurso por nivel y en nativos (vals. absolutos) .. | 405 |
| Figura 127. Conjunciones y marc. del discurso por L1 y en nativos (% und. léx.) ... | 405 |
| Figura 128. Errores en marcadores discursivos por niveles (% de marcadores) | 406 |
| Figure 129. Genetic relation of the learners' mother tongue | 434 |
| Figure 130. Methodology and stages of the project | 439 |
| Figure 131. XML tags for the metadata and the information about the learner | 442 |
| Figure 132. Sample of the XML code for a segmentation unit | 443 |
| Figure 133. Sample of the XML code for the error tags | 444 |
| Figure 134. Sample of file ENGWA2 POS-tagged with GRAMPAL | 444 |
| Figure 135 and 136. Lexical units; abs. frequency, mean, and plot of deviation | 446 |
| Figure 137. Lexical richness in native speakers and learners | 447 |
| Figure 138. Lex. richness, estimated production in native speakers and learners | 447 |
| Table 108, Fig. 139. Abs. and rel. frequency (%) of each ambiguous error type | 448 |
| Figure 140. Ambiguous and non-ambiguous errors | 449 |
| Figure 141. Relative frequency of errors in each level (% out of total errors) | 450 |
| Figure 142. Error ratio per lexical unit in each level (% out of total lex. uns.) | 450 |
| Figure 143. Relative frequency of lexical errors (% of the total of errors) | 451 |
| Figure 144. Ratio of lexical errors per lexical units (% of lexical units) | 451 |
| Figure 145. Lexical errors per L1 (ratio per lex. units in each group, in %) | 452 |
| Figure 146. Distribution of grammar errors in each level (% out of total errors) | 454 |
| Figure 147. Distribution of grammar errors in each level (ratio per lex. uns., in %) .. | 454 |
| Figure 148. Distribution of grammar errors per L1 (% out of lex. uns. in the group) .. | 455 |
| Table 116, Figs. 149 and 150. Pronunciation errors (absolute and relat. frequency) .. | 457 |
| Figure 151. Conjunctions and discourse markers in each L1 group and in native speakers (ratio per lexical units, expressed in %) | 459 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Datos de los participantes en el corpus..... | 28 |
| Tabla 2. Descripción de las competencias de los alumnos de A2 y B1 (<i>MCER</i>)..... | 29 |
| Tabla 3. Resumen de la tipología de errores con ejemplos | 69 |
| Tabla 4. Lista de categorías y rasgos morfológicos para la anotación del corpus..... | 127 |
| Tabla 5. Edad de los informantes | 133 |
| Tabla 6. Sexo de los informantes..... | 133 |
| Tabla 7. Áreas de estudio universitario de los informantes..... | 134 |
| Tabla 8. Número de lenguas habladas por los participantes por grupos de L1 | 134 |
| Tabla 9 y Figura 25. Lenguas habladas por los alumnos | 135 |
| Tabla 10. Tiempo de estudio de español por grupos de L1 | 135 |
| Tabla 11 y Figura 27. Tiempo de estancia en país hispanohablante por grupo de L1 | 136 |
| Tabla 12 y Figura 28. Motivos de estudiar español..... | 137 |
| Tabla 13. Palabras imitadas del entrevistador por grupos de L1 | 144 |
| Tabla 14. Palabras imitadas del entrevistador por niveles de competencia..... | 145 |
| Tabla 15. Número de palabras (recuento en bruto) y unids. léxs. por grupos de L1 ... | 146 |
| Tabla 16. Recuento de palabras en bruto y unidades léxicas por nivel | 147 |
| Tabla 17. Distribución de unidades léxicas por categorías en cada grupo de L1 | 148 |
| Tabla 18. Frecuencia absoluta y relativa de categorías léxicas y gramaticales (nativos y no nativos) | 149 |
| Tabla 19. Frecuencia absoluta y relativa (%) de categorías léxicas por grupos de L1 y en nativos..... | 150 |
| Tabla 20. Frecuencia absoluta y relativa (%) de ocurrencias de categorías léxicas por nivel y en nativos..... | 151 |
| Tabla 21. Comparación entre la riqueza léxica de nativos y de no nativos..... | 152 |
| Tabla 22. Comparación entre la riqueza léxica del grupo de A1 y de B1 | 153 |
| Tabla 23. Proporción de lemas de categorías léxicas distintas (<i>types</i>) por L1 | 154 |
| Tabla 24. Proporción de lemas de categorías léxicas distintos (<i>types</i>) sobre el total de lemas de categorías léxicas (<i>tokens</i>) por nivel..... | 155 |
| Tabla 25. Frecuencia absoluta y relativa (% sobre el total de <i>types</i> de cats. léxicas) de <i>types</i> de cats. léx. | 155 |
| Tabla 26 y Figura 46. Recuento y frecuencia relativa (%) de cada tipo de error ambiguo | 161 |
| Tabla 27. Frec. relativa (%) de errores no ambiguos y ambiguos por nivel lingüístico | 162 |
| Tabla 28. Frecuencia de errores no ambiguos y ambiguos de acuerdo al nivel | 162 |
| Tabla 29. Frecuencia relativa de errores y proporción por unidad léxica del nivel | 163 |
| Tabla 30 y Figura 50. Etiología estimada de los errores | 164 |
| Tabla 31. Distribución de errores por nivel según la etiología..... | 164 |
| Tabla 32. Frecuencia de errores léxicos (no ambiguos y ambiguos) según el nivel ... | 165 |
| Tabla 33. Frecuencia relativa de errores léxicos y tasa sobre unids. léx. del nivel | 165 |
| Tabla 34. Distribución de errores léxicos por niveles (forma, significado y otros) | 167 |
| Tabla 35. Distribución por nivel de errores léxicos de forma y significado | 167 |
| Tabla 36. Distribución de errores léxicos de forma no ambiguos | 168 |
| Tabla 37. Distribución por niveles de errores de género | 170 |
| Tabla 38. Distribución por niveles de errores de número..... | 173 |
| Tabla 39. Distribución por niveles de extranjerismos | 174 |
| Tabla 40. Distribución en niveles de errores por formación no atestiguada | 179 |
| Tabla 41. Distribución de errores léxicos semánticos | 186 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 42. Distribución de errores de confusión entre palabras con semas comunes... | 187 |
| Tabla 43. Errores por confusión entre palabras derivadas de la misma raíz | 192 |
| Tabla 44. Errores de perífrasis léxica por niveles | 193 |
| Tabla 45. Errores de colocaciones por niveles | 195 |
| Tabla 46. Frecuencia de errores gramaticales según el nivel | 201 |
| Tabla 47. Frecuencia relativa de errores gramaticales y tasa sobre unids. léxs..... | 201 |
| Tabla 48. Errores de conjugación | 204 |
| Tabla 49. Errores de concordancia de género..... | 208 |
| Tabla 50. Errores de concordancia de número | 212 |
| Tabla 51. Errores de concordancia de persona | 216 |
| Tabla 52. Errores de asignación de número gramatical..... | 220 |
| Tabla 53. Producción de artículos por grupos de L1 y en nativos | 226 |
| Tabla 54. Errores en artículos..... | 226 |
| Tabla 55. Errores en demostrativos | 236 |
| Tabla 56. Errores en posesivos | 238 |
| Tabla 57. Errores en numerales | 239 |
| Tabla 58. Errores en indefinidos..... | 240 |
| Tabla 59. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de pronombres personales | 242 |
| Tabla 60. Errores en pronombres personales plenos | 243 |
| Tabla 61. Errores en verbos pronominales | 252 |
| Tabla 62. Errores en construcciones con <i>se</i> | 254 |
| Tabla 63. Uso de presentes y pasados en nativos y no nativos | 259 |
| Tabla 64. Distribución por niveles de tiempos pasados (indicativo y subjuntivo) (frecuencia absoluta) | 259 |
| Tabla 65. Producción de tiempos pasados (indicativo y subjuntivo) por nivel (frecuencia relativa en porcentaje sobre el total de pretéritos en cada nivel)..... | 259 |
| Tabla 66. Errores en tiempos de pasado | 260 |
| Tabla 67. Producción del pretérito imperfecto y el perfecto simple (indicativo y subjuntivo) por grupos de L1 y en nativos (frecuencia absoluta) | 262 |
| Tabla 68. Errores por confusión entre pretérito imperfecto y perfecto simple..... | 263 |
| Tabla 69. Tipo de error por confusión entre imperfecto y perfecto simple por nivel.. | 265 |
| Tabla 70. Errores no ambiguos por cambios entre presente y pasado..... | 269 |
| Tabla 71. Uso del futuro y la perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo | 274 |
| Tabla 72. Distribución por nivel y comparación con nativos de uso del condicional. | 276 |
| Tabla 73. Errores relacionados con el condicional..... | 276 |
| Tabla 74. Distribución por nivel y comparación con nativos de uso del subjuntivo... | 277 |
| Tabla 75. Distribución por niveles de errores sobre el subjuntivo | 278 |
| Tabla 76. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso imperativo.... | 279 |
| Tabla 77. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de perífrasis verbales..... | 280 |
| Tabla 78. Distribución por niveles de errores de perífrasis verbal | 281 |
| Tabla 79. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de pasiva perifrástica (<i>ser</i> + participio)..... | 283 |
| Tabla 80. Distribución por nivel de errores de pasiva perifrástica (<i>ser</i> + participio).. | 283 |
| Tabla 81. Distribución por niveles de errores de <i>ser/estar</i> | 285 |
| Tabla 82. Distribución por niveles de errores en <i>haber</i> | 289 |
| Tabla 83. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de formas no personales | 290 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 84. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de cada tipo de forma no personal | 291 |
| Tabla 85. Distribución por niveles de errores en formas no personales..... | 292 |
| Tabla 86. Distribución por nivel y comparación con nativos del uso de preposiciones | 297 |
| Tabla 87. Uso de preposiciones por grupos de L1 y en nativos | 298 |
| Tabla 88. Distribución por niveles de errores en preposiciones..... | 299 |
| Tabla 89. Errores en preposiciones (valores generales e idiomáticos) por grupos de L1 | 301 |
| Tabla 90. Errores no ambiguos en cada preposición | 302 |
| Tabla 91. Errores en la estructura de la oración | 324 |
| Tabla 92. Errores de orden de palabras | 325 |
| Tabla 93. Errores por omisión de elementos | 329 |
| Tabla 94. Errores por elementos sobrantes..... | 335 |
| Tabla 95. Errores por cambios de función..... | 336 |
| Tabla 96. Errores en la subordinación | 341 |
| Tabla 97. Errores en subordinadas sustantivas | 342 |
| Tabla 98. Distribución por nivel y comparación con nativos del uso de relativos..... | 349 |
| Tabla 99. Producción de relativos por grupos de L1 y en nativos..... | 350 |
| Tabla 100. Errores en subordinadas adjetivas | 350 |
| Tabla 101. Errores en subordinadas adverbiales | 354 |
| Tabla 102 y Figuras 123 y 124. Errores de pronunciación por nivel | 366 |
| Tabla 103. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de conjunciones y marcadores discursivos..... | 404 |
| Tabla 104. Producción de conjunciones y de marcadores discursivos en nativos y en no nativos (por grupos de L1) | 405 |
| Tabla 105. Distribución por niveles de errores en marcadores discursivos | 406 |
| Table 106. Data of the participants in the corpus | 435 |
| Table 107. Raw word count and number of lexical units in each L1 group..... | 445 |
| Table 108, Fig. 139. Abs. and rel. frequency (%) of each ambiguous error type..... | 448 |
| Table 109. Relative frequency (%) of errors in each level linguistic | 449 |
| Table 110. Absol. frequency of non-ambiguous and ambiguous errors in each level. | 449 |
| Table 111. Relat. frequency of errors and ratio per lex. un. in each level (%)..... | 450 |
| Table 112. Absolute frequency of lexical errors (non ambiguous and ambiguous) | 451 |
| Table 113. Relative frequency of lexical errors and ratio per lexical unit..... | 451 |
| Table 114. Absolute frequency of grammar errors (non-ambiguous and ambiguous) | 454 |
| Table 115. Relative frequency of grammar errors and ratio per lexical units | 454 |
| Table 116, Figs. 149 and 150. Pronunciation errors in each level (absolute and relative frequency, expressed in %). | 457 |

Siglas y abreviaturas utilizadas

AE: Análisis de errores.

AFI: Alfabeto Fonético Internacional

CHILDES: Child Language Data Exchange System.

C-ORAL-ROM: Corpus Oral de Lenguas Romances (John Benjamins, 2005).

DPD: *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2006).

ELE: español lengua extranjera (en este trabajo nos referimos con el mismo término para aludir a *español como lengua segunda*).

FLLOC: French Learner Language Oral Corpus (Universidad de Southampton).

GDLE: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999).

GEN: *Gramática Española por Niveles* (2008).

IPA: International Phonetic Alphabet

ICALL: Intelligent Computer Assisted Language Learning ('sistema inteligente de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador').

L1: lengua materna.

L2: lengua segunda (en este trabajo no la diferenciamos de *extranjera*) o lengua meta.

L3: tercera lengua.

LLI-UAM: Laboratorio de Lingüística Informática (Universidad Autónoma de Madrid).

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

NGLE: *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009).

OD: objeto directo.

OI: objeto indirecto.

OPI: Oral Proficiency Interview, entrevista para la evaluación de la competencia oral de la Asociación American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Edelsa, 2006).

SPLLOC: Spanish Learner Language Oral Corpus (Universidad de Southampton).

XML: eXtended Markup Language ('lenguaje de marcado extendido') (World Wide Web consortium, W3C).

XSLT: XML Stylesheets Language for Transformation ('lenguaje de transformación basado en hojas de estilo') (World Wide Web consortium, W3C).

«Lo peor no es cometer un error, sino tratar de justificarlo, en vez de aprovecharlo como aviso de nuestra ligereza o nuestra ignorancia».

Santiago Ramón y Cajal

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible llevarlo a cabo sin la ayuda de varias personas. En primer lugar, mis directores de tesis, el Dr. Antonio Moreno Sandoval y la Dra. Paula Gozalo Gómez, por sus constantes apreciaciones sobre la investigación, y por haberme enriquecido con sus conocimientos, su sentido de la profesionalidad y su valor humano.

Debo también un agradecimiento a los alumnos de español que han participado: del Servicio de idiomas de la Universidad Autónoma –con los que contacté gracias a María Martín y Beatriz Monreal– como de la Universidad Complutense –con los que me pusieron en contacto los compañeros de José María Lahoz (a quien además debo valiosos comentarios sobre la corrección de errores de pronunciación)–. Gracias también a las personas que desinteresadamente fueron grabadas para el grupo de control.

Asimismo, agradezco a la Universidad Autónoma de Madrid la posibilidad de haber realizado dos estancias de formación en el extranjero que me han ayudado a perfeccionar este proyecto. También debo un agradecimiento al Dr. Luiz Amaral de la Universidad de Massachusetts Amherst por haberme acogido en su grupo de investigación en adquisición de lenguas (Language Acquisition Research Group); y al equipo investigador de Rosamond Mitchell de la Universidad de Southampton (Reino Unido), por la invitación a participar en enero de 2008 en el seminario de SPLLOC.

Respecto a la parte informática, tengo que mencionar a varias personas: del grupo del Laboratorio de Lingüística Informática (UAM), al Dr. José María Guirao, por su continua disponibilidad ante la resolución de problemas, y a Concepción Bueno. Así mismo, debo mencionar a la Dra. Monica Ward, del grupo ICALL del National Center for Language Technology (School of Computing, Dublin City University, DCU), quien supervisó mi estancia de investigación en Irlanda en otoño de 2010. El diseño de la interfaz de consulta se ha beneficiado de sus conocimientos, así como de los consejos de otras personas de DCU (Dr. Gerard Marks, Dra. Jennifer Foster y Dra. Lamia Tounsi). También agradezco la ayuda técnica recibida durante el desarrollo de la interfaz por parte del personal de DCU: Dr. Antonio Toral, Dr. Ji Jiang, Dr. A. Ceausu, y J. Popelka.

Debo un agradecimiento a las personas que revisaron las transcripciones (Ana Valverde y Miriam J. Bernal), y a quienes resolvieron mis dudas sobre errores de las lenguas tratadas: Manuel Alcántara, Simone Belli, Ozlem Cetinoglu, Sarah Ebling, Chieko Kimura, Kengo Matsui, Laura Messi, Carlota Nicolás, Ryo Tsutahara y Dong Yang.

También he de dar las gracias a muchas personas de las que he aprendido y que han supuesto un continuo estímulo compartiendo intereses científicos, especialmente a Jean-Michel Davière. A Pedro Navarro Serrano le debo acertados consejos para la entrevista; y a los compañeros del laboratorio (Alicia, Susana, Carlos), la buena convivencia diaria.

Por último, quiero dedicar este trabajo a mi familia, especialmente a mis padres, Leonardo y Aurora, y a mi hermana Mónica, porque me han ayudado mucho desde el plano personal, por el apoyo logístico (resolver papeleos, comidas...) y por su continuo apoyo y comprensión.

Como se suele decir en estos casos, son todos los que están, pero no están todos los que son. Me gustaría que se sintieran incluidos todos los demás amigos y familiares que no menciono por cuestión de espacio; cada uno, a su manera, me ha aportado algo especial. A todos ellos va dedicada esta tesis.

Introducción

El presente trabajo se titula *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*, y pretende contribuir al conocimiento del habla de diferentes grupos de aprendices extranjeros. Para ello se ha analizado su lengua en desarrollo (*interlengua*), atendiendo a las categorías empleadas y los errores cometidos durante una entrevista. Las grabaciones fueron transcritas y conforman un banco de datos (*corpus*) de la producción oral de 40 alumnos cuya lengua materna es principalmente portugués, italiano, francés, inglés, neerlandés, alemán, polaco, chino y japonés.

Justificación del proyecto

¿Por qué un estudio sobre el habla de los extranjeros que aprenden español? Para explicar las motivaciones, tenemos que abordar los tres ejes en torno a los que gira esta investigación: el social, el tecnológico y el científico.

Respecto al plano social, es preciso citar el informe *Valor económico del español* (2011, Fund. Telefónica), según el cual el primer destino escogido por los participantes del programa Erasmus es España, con unos 35.000 universitarios cada curso. No nos adentraremos en los motivos de esta elección, que varían entre el auténtico interés por la cultura o la lengua hasta otros asociados a estereotipos que no vienen al caso. Pero sin duda las razones profesionales también condicionan esta preferencia, considerando el peso demográfico del español: se trata de la segunda lengua en el mundo en número de hablantes (cerca de 450 millones), por detrás del chino, y la segunda en Internet, a la zaga del inglés. Dicho esto, no existe un volumen de investigaciones en adquisición del español proporcional a su presencia mundial, ni tampoco una disponibilidad amplia de recursos lingüísticos especializados (como corpus de datos de estudiantes). La primera motivación es, por tanto, la necesidad de más estudios de rigor sobre la adquisición del español, especialmente en niveles de los que existen menos datos (como A2 o B1, los que suelen exigirse para el programa Erasmus y que son los que aquí se abordan).

El factor tecnológico se relaciona con la falta de recursos lingüísticos. Nuestro trabajo se ha realizado en un entorno de colaboración interdisciplinar con informáticos, ingenieros de telecomunicación y lingüistas. En el área de la Lingüística computacional o las Tecnologías del lenguaje, es fundamental contar con amplitud de recursos como corpus de grabaciones transcritas. Este proyecto, pues, pretende suplir la carencia de bancos de datos obtenidos a partir de no nativos, de los cuales parece existir un vacío. El corpus de habla recogido podría servir para el diseño o el entrenamiento de un sistema de reconocimiento de voz para la evaluación o la práctica de la pronunciación o expresión oral. Incluso, los resultados del análisis de errores podrían aprovecharse para diseñar los contenidos lingüísticos más adecuados para un corrector automático de errores de nivel inicial, integrado en un sistema inteligente de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (Intelligent Computer Assisted Language Learning o ICALL).

El aspecto científico parte de la propia curiosidad que, a fin de cuentas, es fundamento de toda investigación básica. Cualquier aprendiz de lenguas ha experimentado la tendencia a repetir ciertos errores al adquirir otro idioma, la sensación de no progresar en determinados puntos, o los mayores obstáculos en la expresión oral que en la comprensión auditiva. Los resultados de este trabajo pretenden concretar los aspectos más espinosos de la adquisición del español en los grupos de estudiantes considerados, a fin de mejorar la didáctica o los materiales de enseñanza del nivel intermedio-bajo.

Cuando iniciamos el proyecto, planteamos cuestiones de investigación que quizá eran demasiado ambiciosas: ¿Cuáles son los errores más frecuentes del proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el grado de influencia de la lengua materna en la adquisición? Habiendo constatado la influencia del formato de obtención de datos en los resultados y la dificultad de diagnosticar el error, reformulamos las preguntas del siguiente modo:

- ¿En qué medida ciertos contenidos del aprendizaje del español causan dificultades a todos los alumnos en la expresión oral?
- ¿Por qué en el habla ciertos grupos de alumnos presentan más problemas que otros en determinados puntos? ¿Cuáles son esos contenidos y en qué grado?

Desde el principio, decidimos analizar todos los niveles lingüísticos (gramática, léxico, pronunciación y pragmática-discurso), y no ignoramos el hecho de que quizá hemos querido abarcar demasiado empleando únicamente un mismo formato de obtención de datos –lo cual ha limitado el análisis completo o riguroso de ciertos aspectos, especialmente la pronunciación o el nivel pragmático-discursivo–. También hemos optado por un enfoque global, en lugar de limitarnos a estudiar en profundidad un solo punto (p. ej., la adquisición de los clíticos). Es cierto que, actuando así y teniendo en cuenta el volumen de nuestro corpus, la generalización de los resultados puede ser limitada, pero preferimos abordar todas las áreas a fin de aproximarnos a la adquisición del español desde diferentes perspectivas, reparando en la interacción entre niveles, lo cual que creemos que enriquece los resultados aportando una visión de conjunto.

Respecto al enfoque y el paradigma de investigación, nuestro trabajo se enmarca en la encrucijada de diferentes áreas y metodologías: los estudios de adquisición en segundas lenguas, la didáctica del español para extranjeros, el análisis de errores asistido por ordenador (Computer-aided Error Analysis, Dagneaux, 1998; Barlow, 2006) y la lingüística de corpus –para la cual nos hemos beneficiado de la experiencia del Laboratorio de Lingüística Informática de la UAM en la recogida y procesamiento de bancos de datos–. Confiamos en que el eclecticismo de paradigmas y métodos redunde en beneficio del estudio. También conviene realizar algunas precisiones terminológicas. Si bien se distinguen ambos conceptos, en este trabajo usamos los términos *español lengua extranjera* y *español como segunda lengua* para referirnos indistintamente al proceso de adquisición/aprendizaje en el país donde se habla la lengua que se adquiere.

Por último, cabe destacar el carácter aplicado de esta tesis, que ha intentado estrechar la distancia entre la investigación básica y la práctica docente. Uno de los resultados del proyecto ha sido el desarrollo de una interfaz de consulta para el corpus oral de errores, que además de haber facilitado el análisis, se piensa destinar a la formación de profesionales de la enseñanza (aunque también se podría adaptar al uso con alumnos).

Objetivos

En breve, las metas de la investigación y de la tesis son las siguientes:

- Diseñar, compilar, transcribir y procesar informáticamente un corpus de entrevistas con estudiantes de español como lengua extranjera.
- Analizar la producción oral y los errores cometidos por los alumnos, clasificando, describiendo y corrigiendo las incorrecciones.
- Desarrollar una interfaz de consulta de los datos para el análisis de errores y con futuros fines pedagógicos.

Estaríamos satisfechos si nuestras aportaciones fueran provechosas en al menos uno de los niveles mencionados: en el plano de la investigación básica, haber planteado nuevas incógnitas o haber explorado nuevos aspectos de la adquisición del español que merecen ser confirmados; en el plano de la ingeniería lingüística, contribuir con un recurso novedoso y útil para la comunidad investigadora en las tecnologías del lenguaje; y en el plano pedagógico, aportar resultados (tecnológicos y de investigación) que mejoren la didáctica o la formación docente en español lengua extranjera.

Estructura de la tesis

El estudio se organiza en una primera parte con los contenidos teóricos y metodológicos (capítulos 1, 2 y 3), y en una segunda parte de análisis y resultados (capítulos 4, 5, 6, 7 y 8), de la manera como se expone a continuación.

El capítulo 1 aborda los planteamientos teóricos: los antecedentes de la investigación (el análisis contrastivo, el análisis de la actuación, el análisis del discurso y el análisis de errores) y el marco teórico y metodológico que seguimos (la lingüística de corpus, los corpus de datos de estudiantes y el análisis de errores asistido por ordenador).

El capítulo 2 realiza una presentación de la investigación, explica el diseño del corpus, concreta la noción de error y el modelo de corrección para el español oral, y expone la tipología de errores con ejemplos, así como los criterios de clasificación y de recuento.

El capítulo 3 explica la metodología seguida y los criterios y convenciones de cada fase: la grabación y entrevista de los alumnos, la transcripción, la sincronización entre texto y grabación, la conversión al formato XML, el procesamiento y segmentación de los sonidos, el etiquetado y análisis de errores, y la anotación morfológica.

El capítulo 4 expone el análisis cualitativo y formal de las entrevistas: se describe el perfil académico y lingüístico de los alumnos, se expone cómo los participantes realizaron las pruebas, y se analiza la producción oral (recuento de palabras y unidades léxicas, riqueza léxica, categorías más utilizadas, y vocabulario más frecuente).

El capítulo 5 desarrolla los errores de nivel léxico-semántico: por una parte, los que afectan a la forma (p. ej. calcos, formaciones no atestiguadas o extranjerismos, etc.), y por otra, los que afectan al significado (por relación semántica, falsos amigos, etc.).

El capítulo 6 aborda los errores gramaticales, partiendo de los que afectan a los paradigmas (p. ej., la conjugación), las concordancias (p. ej. de género), los usos de las categorías (p. ej., artículos) hasta llegar a los errores oracionales (p. ej. subordinación).

El capítulo 7 recoge los errores de pronunciación, primero del nivel segmental (vocales y consonantes), y luego del nivel suprasegmental (acento, entonación y ritmo).

El capítulo 8 reúne las incorrecciones pragmático-discursivas: primero se exponen las que afectan a la construcción del discurso (coherencia y cohesión); después, los errores pragmáticos; y por último, los malentendidos o errores de comprensión.

La tesis concluye con el resumen de los puntos destacados del análisis, y con la inclusión de unos apéndices con información técnica (el procedimiento de transcripción ante ambigüedades, los símbolos UNICODE para los archivos XML o las etiquetas de errores), además de la lista de lemas por frecuencia y unas tablas de errores por L1.

PARTE I - TEORÍA Y EXPLICACIÓN DEL ESTUDIO

1. Planteamientos teóricos

En esta sección, primero repasamos de manera concisa los paradigmas desde los que se ha estudiado la adquisición del español como lengua segunda o extranjera (en adelante, L2 o LE, respectivamente), centrándonos después en el marco teórico que seguimos (el Análisis de errores asistido por ordenador). A continuación abordaremos la metodología de la Lingüística de corpus, apuntando nociones básicas de la misma. En último lugar, exponemos los trabajos que han emprendido una aproximación unificada a la investigación de esta área mediante corpus de producciones para el análisis de errores.

1.1. Paradigmas de investigación y análisis de la interlengua de los estudiantes

El concepto de la *interlengua* (según el término forjado por L. Selinker, 1972) hace referencia al sistema lingüístico de los aprendices en su proceso de adquisición, y viene siendo referido por otras denominaciones como *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971) o *sistema aproximado* (Nemser, 1971). Las investigaciones sobre la adquisición de L2s o LEs han abordado la interlengua desde diferentes paradigmas, que se exponen con detalle en manuales como el de Larsen-Freeman y Long (1991[1994]), Mackey y Gass (2005) o el de Ellis y Barkhuizen (2005). Entre ellos, pueden destacarse los siguientes:

1. Análisis contrastivo
2. Análisis de la actuación y análisis de la interlengua o de frecuencia
3. Análisis del discurso
4. Análisis de errores

Ciertos enfoques se encuadran en un marco de investigación más cuantitativo (como el análisis de errores, o el análisis de la actuación o de la interlengua) frente a otros de carácter más cualitativo (el análisis del discurso); en todo caso, estamos de acuerdo con Dörnyei (2007) en que un equilibrio entre la aproximación cuantitativa y la cualitativa suele ofrecer mejores resultados. A continuación exponemos de forma concisa los estudios emprendidos en cada paradigma. Por razones de espacio y relación con los objetivos de la tesis, solo citamos los que parten de datos orales (total o parcialmente); un panorama completo sobre la investigación en la adquisición del español como LE/L2 se puede consultar en Lafford y Salaberry (2003). Téngase en cuenta que muchos de los trabajos no se pueden encuadrar en un único enfoque, y se citarán en distintas secciones.

1.1.1. Análisis contrastivo

El Análisis Contrastivo fue desarrollado entre los años 1940 y 1960, siendo sus iniciadores los lingüistas Charles Fries y Robert Lado. Este paradigma parte de las teorías conductistas de la adquisición de lenguas, que consideran que el lenguaje se adquiere de forma mecánica, mediante la formación de hábitos. La piedra angular de este constructo teórico es la denominada Hipótesis del Análisis Contrastivo, que propugna que los elementos que son similares entre la lengua materna (L1, en adelante) y la lengua que se aprende serán más sencillos de aprender (puesto que se produce transferencia positiva de los elementos de la L1 a la L2); y a la inversa, los elementos que divergen entre los dos idiomas serán más difíciles de adquirir (ya que existe transferencia negativa de elementos de la lengua nativa a la lengua meta). El objetivo de la investigación pedagógica será, pues, estudiar los contrastes lingüísticos entre las lenguas para predecir las futuras dificultades de aprendizaje.

Este paradigma ha sido criticado y bastante refutado por los datos empíricos de las producciones (orales y escritas) de los estudiantes de lenguas extranjeras. En efecto, no siempre los elementos de las lenguas más próximas tipológicamente son más fáciles de adquirir; cualquier profesor de E/LE conoce los abundantes errores en hablantes italianos o portugueses (y su tendencia a la fosilización), en contraste con los aprendices de otras lenguas no románicas. No obstante, el Análisis contrastivo ha permitido, en la metodología del Análisis de errores, explicar a posteriori la causa de muchos errores de actuación que se deben a la interferencia de la L1 (errores interlingüísticos). Investigadores como Sylviane Granger (1996) han propuesto como alternativa el Modelo Contrastivo Integrado (*Integrated Contrastive Model*) o el Análisis Contrastivo de la Interlengua (*Contrastive Interlanguage Analysis*), que se explica en §1.3.

Con todo, la investigación resultante ha sido fecunda para la producción de estudios entre el español y otras lenguas, dando lugar a materiales didácticos específicos para estudiantes de lenguas maternas determinadas (alemán, inglés, portugués peninsular y brasileño, francés, japonés, italiano, polaco, ruso, árabe marroquí, entre otros). Por cuestión de brevedad, no citamos aquí los trabajos de lingüística contrastiva existentes respecto al español, aunque existen amplias bibliografías sobre el tema (por ejemplo, en los números 51 y 52 de la revista *Carabela*).

1.1.2. Análisis de la actuación y análisis de la interlengua o de frecuencia

El paradigma del análisis de la producción o actuación (*Performance Analysis*) trata de estudiar las producciones lingüísticas de los aprendices de una L2/LE, tanto de las correctas como de las incorrectas; en este sentido, el análisis de errores se puede considerar como un subtipo de metodología en este marco teórico (Ellis y Barkhuizen, 2005: 73). En su inicio se desarrolló con el fin de investigar el desarrollo de la lengua materna, tanto con estudios longitudinales como transversales. Posteriormente, en la década de 1970, la metodología fue transferida al campo de la lingüística adquisicional, dando lugar, por ejemplo, a los estudios sobre los morfemas. Las investigaciones de este paradigma intentan estudiar el orden de adquisición de un determinado elemento (por ejemplo, los clíticos del español o los usos de los tiempos de pretérito), o profundizar en los efectos de la instrucción en la adquisición de un contenido lingüístico concreto. En cualquier caso, se establece como término de comparación la lengua meta y no se considera el estudio de la interlengua en sí misma, como fenómeno en desarrollo que se presta a la variabilidad. A menudo se emplean pruebas escritas u orales (por ejemplo la narración de una historia a partir de viñetas) y se comparan individuos que han aprendido la lengua de distintas formas (en instrucción formal o en un contexto natural).

El llamado análisis de la interlengua (*Interlanguage Analysis*) o análisis de frecuencia (*Frequency Analysis*) se enfoca al estudio de un contenido gramatical o comunicativo determinado para dar cuenta de su variabilidad en la lengua del aprendiz. En este marco teórico es importante la consideración de la variabilidad de la interlengua: el hablante está progresando hacia la adquisición de la lengua meta, por lo cual se comprende que producirá errores en ciertas ocasiones y en otras no (de manera semejante al hecho de que también varía la lengua de los hablantes nativos, aunque a otra escala). De este modo, si se identifican las variantes que emplean los aprendices en el uso de una estructura, se puede describir apropiadamente la variabilidad de su interlengua y profundizar en la secuencia de adquisición de dicho elemento lingüístico. Las investigaciones de este paradigma son de carácter longitudinal, empleando con

frecuencia una entrevista espontánea para obtener los datos, aunque dadas las dificultades que conlleva esta metodología, a menudo se realizan los denominados *estudios seudolongitudinales*, comparando sujetos de diferentes niveles. Su carácter es plenamente descriptivo (por ello se emplea a menudo una metodología estadística), y no tanto explicativo sobre las causas de los errores producidos.

Estos paradigmas suelen partir de dos perspectivas teóricas: generativas y cognitivas:

- Muchas investigaciones parten del enfoque de la Gramática generativa, asentada en la teoría de la Gramática Universal y desde una visión predominantemente teórica, ajena a aplicaciones pedagógicas. A grandes rasgos, los temas más estudiados son los elementos nulos (como el pronombre sujeto), los clíticos, el orden de palabras o la estructura argumental del predicado. En el Language Acquisition Research Lab de la Universidad de Ottawa, dirigido por Juana Muñoz Licerias, se desarrollaron muchos de ellos; entre los que tomaron datos orales (de manera parcial o completa), podemos señalar los de Licerias (1985), Licerias *et al.* (1997), Licerias y Díaz (1998), Licerias, Díaz y Maxwell (1999), Licerias y Díaz, (1999), Licerias, Valenzuela y Díaz (1999), Al-Kasey y Pérez-Léroux (1998), Sánchez (1996), Sánchez y T. Al-Kasey (1999) o Montrul (2002) (más referencias en Sánchez y Toribio, 2003).
- Los trabajos basados en enfoques cognitivos profundizan en cuestiones como la variabilidad de la interlengua en contextos de adquisición frente a aprendizaje, la influencia del tipo de instrucción recibida, el efecto de estancia en un país hispanohablante o aspectos psicolingüísticos del procesamiento sintáctico (Dussias, 2003). Algunos ejemplos son los estudios de Ryan y Lafford (1992), Guntermann (1992a y b), Lafford y Collentine (1987) o DeKeyser (1990, 1991).

A continuación exponemos algunas de las cuestiones abordadas dentro del análisis de la actuación o la interlengua y que se basaron (en mayor o menor grado) en datos orales.

Respecto al nivel fonético-fonológico, se recogen muchas referencias en Elliot (2003: 34-37) y en Fonseca Oliveira (2007), donde se citan estudios sobre análisis de la interlengua fónica junto a otros sobre errores y fonética contrastiva. Aunque la mayoría se centran en aspectos segmentales (la adquisición de fonemas concretos), otros abordan la mejora global de la pronunciación (Elliot, 1995a, 1995b, 1997) o aspectos suprasegmentales como la entonación (Henriksen, Geeslin y Willis, 2010).

En cuanto a la concordancia (de género, número o persona), además de los trabajos de Finnemann (1990) y de Licerias, Valenzuela y Díaz (1999), destacan los de L. White *et al.* (2004) y los estudios de McCarthy (2006, 2008).

La adquisición de los pronombres del español también ha sido una cuestión ampliamente abordada, y muchos estudios han hecho uso de pruebas orales. Por lo que respecta a los clíticos, existen los trabajos de Klee (1989), de VanPatten y Sanz (1995), de Zyzik (2006), de Arche y Domínguez (2008; 2011, en el proyecto SPLLOC que se explica más adelante) y en la tesis de Salgado Robles (2011, sobre el leísmo y la adquisición de la competencia sociolingüística). Desde el marco de la Gramática generativa, los trabajos Licerias (1985), de Camacho, Paredes y Sánchez (1997), Licerias *et al.* (1997) y de Sánchez y Al-Kasey. (1999). La adquisición de los pronombres sujeto se ha abordado, entre otros, en los trabajos de Al-Kasey y Pérez-Léroux (1998), Licerias, Díaz y Maxwell (1999), Licerias y Díaz (1999) o Isabelli (2004).

Multitud de estudios se han centrado en la adquisición del aspecto verbal de pasado (Andersen, 1986, y 1991; Ramsay, 1990; Guntermann, 1995; Hernández, 1995; Lafford, 1996; Liskin-Gasparro, 1997, 2000; Cadierno, 2000; Salaberry, 2000; Camps, 2002, donde se ofrecen más referencias; Montrul, 2002). Respecto al uso del aspecto progresivo, existe el trabajo reciente de Geeslin y Fafulas (2012).

Asimismo, se ha estudiado la adquisición de la diferencia entre *ser/estar* en los trabajos de Van Naerssen (1980), VanPatten (1985), Ryan y Lafford (1992), Guntermann (1992a, 1995), Geeslin (2000, 2006), Cheng (2002), Geeslin y Gudmestad (2008); y de manera relacionada, existe el trabajo de Finnemann (1990) sobre la adquisición de la cópula.

Respecto al modo indicativo y subjuntivo, existen los trabajos de Terrell, Baycroft y Perrone (1987), Stokes (1988), Collentine (1995), Woodson (1997), Lubbers Quesada (1998), Kornuc (2004), Isabelli y Nishida (2005) o Geeslin y Gudmestad (2008).

Otras cuestiones gramaticales que se han estudiado son la diferencia entre *por/para* Guntermann (1992b, 1995; Lafford y Ryan, 1995), el aprendizaje del artículo definido (Said-Mohand, 2007), la elipsis verbal (Schmidt, 1980), la transferencia del orden de palabras (Sánchez, 1996, donde también analizó otras cuestiones; Gracia, 2007, donde también analizó la flexión verbal), la expresión de modo y movimiento (Navarro y Nicoladis, 2005; Larrañaga *et al.*, 2011) o las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas (Gracia, Crous y Garganta, 2008).

En otros estudios se ha abordado de manera más general el desarrollo de la gramática (DeKeyser 1990, 1991) o morfosintáctico, como el de Collentine (2004), Isabelli (2004) o Toribio (2001), quien estudió la competencia de los aprendices y el grado de pérdida de influencia de su L1 cuando su uso del español está en retroceso (cuestión en la que también se adentran los trabajos de Sorace, 2000, o Toribio, 2003).

En cuanto al léxico, podemos mencionar el estudio de Lafford y Collentine (1987; trabajo que Collentine amplió en 2004), o el de Marsden y David (2008).

Por último, otros trabajos se han centrado en la medida de la fluidez, como el de García-Amaya (2009; en este artículo se ofrecen más referencias sobre el tema).

Respecto a la metodología empleada, multitud de investigaciones en este paradigma son de tipo longitudinal (Andersen, 1986, 1991; VanPatten, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Borrego Ledesma, 2001; Hernández, Villalba, Aguirre y Najt, 2008; Licerias, 2008; García-Amaya, 2009; Henriksen, Geeslin y Willis, 2010; Salgado-Robles, 2011). Algunas se han llevado a cabo para estudiar otras cuestiones como la influencia de la estancia en el país donde se habla la lengua que se aprende, comparando las producciones orales de estudiantes que viajan al extranjero con las de quienes reciben instrucción en su propio país (antes y después de la estancia). Este es el caso de los estudios de Guntermann (1992a, 1992b, 1995), Finnemann (1990), DeKeyser (1990, 1991), Ryan y Lafford (1992), Isabelli (2004), Segalowitz *et al.* (2004) o Isabelli y Nishida (2005). En otros casos, se ha analizado la influencia del tipo de instrucción recibida (a veces con una metodología longitudinal, pero no siempre). Por ejemplo, se ha analizado el efecto de la instrucción formal (en los estudios de Elliot, 1995a, 1995b, 1999; o en el de González Bueno, 1997), el método comunicativo (Elliot, 1997), el

enfoque natural o *Natural Approach* (en el artículo de Van Naerssen, 1980), o la llamada *instrucción de procesamiento* (*Processing Instruction*), en los trabajos de VanPatten y Sanz (1995), de Woodson (1997) o de Cheng (2002).

En muchos trabajos se han utilizado como método de obtención de datos las pruebas de evaluación, especialmente la Entrevista de Competencia Oral (*Oral Proficiency Interview*, en adelante *OPI*): Guntermann (1992a, 1992b, 1995), Lafford y Ryan (1995), Liskin-Gasparro (1996), Bearden (1998), Koike (1998), Collentine (2004) o Segalowitz *et al.* (2004). Con este tipo de prueba no solamente se ha analizado la adquisición de contenidos gramaticales, sino también la validez de enfoques discursivos de evaluación (por ejemplo, en Koike e Hinojosa, 1998), o se han comparado los resultados de las pruebas orales frente a las escritas (en Geeslin y Gudmestad, 2008).

Aunque la mayoría de estudios se han realizado en un contexto académico (especialmente universitario), otros investigadores parten de entrevistas con inmigrantes, como el estudio longitudinal del equipo de Aguirre, Hernández, Najt y Villalba, llevado a cabo entre los años 1996-1997. Algunos de sus resultados (con datos de una aprendiz búlgara) se ofrecen en Hernández, Villalba, Aguirre y Najt (2008) o en Liceras (2008). Asimismo, Gràcia (2007), utilizando el sistema CHILDES de transcripción y codificación, ha estudiado la influencia de la lengua materna en la adquisición del español y del catalán por aprendices cuyas lenguas maternas eran el rumano, el punjabi y el chino, y en estudiantes chinos, marroquíes y rumanos (Gràcia, Crous y Garganta, 2008). Esta investigadora ha realizado otros estudios previos de adquisición que se indican en la bibliografía de los citados trabajos. Finalmente, podemos señalar el trabajo de García Parejo (2005) como ejemplo de análisis de la producción oral de inmigrantes (cuatro sujetos de origen checheno, pakistání, angoleño y camerunés) desde un enfoque más general (aborda la presencia y omisión de determinantes o verbos, la flexión verbal o la construcción de oraciones complejas).

Quizá una de las críticas que se pueden realizar a ciertos estudios dentro del análisis de la actuación o de la interlengua concierne a la metodología de obtención de datos. Algunos trabajos solamente se centran en una modalidad de lengua (p. ej., oral frente a escrita); en efecto, la mayoría de los trabajos que hemos citado se centran únicamente en la oralidad, aunque una excepción es la tesis de Salgado Robles (2011). Este hecho dificulta la descripción de la variabilidad de la interlengua en diferentes contextos, como apunta Dussias (2003: 237). No obstante, la investigación en estos enfoques ha sido fructífera, como prueba la cantidad de trabajos expuestos.

1.1.3. Análisis del discurso y análisis de la conversación

El *análisis del discurso* ha proporcionado un enfoque que considera el lenguaje como *uso*, poniendo en relación los enunciados con el contexto o la situación comunicativa en que se producen. Su objeto de análisis se sitúa en el nivel discursivo, por encima de la palabra o la oración. Dentro de este marco teórico, destaca el *análisis de la conversación* y el *análisis interaccional*, pero existen otros marcos de investigación que aquí hemos agrupado con este paradigma (y que consideran aparte Ellis y Barkhuizen, 2005: 11-ss.): el *análisis funcional* (*Functional analysis*), el *análisis de actos de habla* y el *análisis sociocultural*.

El *análisis de la conversación* hunde sus raíces en la disciplina de la Sociología (consúltense para el español el manual de Tusón, 1997). Su metodología es más de corte etnográfico y cualitativo, no cuantitativo, centrandose su análisis en la manera como se produce el aprendizaje cuando los hablantes interactúan e intervienen en la sociedad. Sus datos de trabajo son principalmente las transcripciones de conversaciones grabadas, y sus intereses se han centrado en la toma de turnos, la organización de secuencias discursivas o las autocorrecciones. Respecto a la adquisición del español, entre otros, existen los estudios de Makara (1991), un breve trabajo de Hervás y Llobera (1992), de Carrera de la Red (1998), de Pérez Ruiz (2010 y 2011, a partir del material perteneciente al Corpus Oral del Español en Taiwán, Rubio Lastra, 2009) y Pascual Escagedo (2012). Al igual que en el paradigma de análisis de la interlengua, existen trabajos de corte longitudinal, como el de Lynch (1998, trabajo donde se citan estudios previos semejantes), o se han empleado entrevistas de tipo *OPI* (Bearden, 1998, quien estudió, entre otros, los mecanismos de cohesión o las estrategias de interacción).

Otros estudios se pueden enmarcar en lo que Ellis y Barkhuizen (2005: 166) denominan *análisis interaccional*, que se interesa en describir las formas de interacción de los aprendices de una lengua extranjera, centrándose especialmente en el estudio de la *negociación del significado* y de las *estrategias de comunicación*. Así, se han estudiado las peticiones de clarificación, como en el estudio de Batlle Rodríguez (2009), basado en grabaciones de clases con 10 estudiantes; aunque sobre todo se han abordado las estrategias de comunicación (véase sobre este punto el apartado más adelante).

En otro tipo de trabajos se ha empleado el análisis de las interacciones desde una perspectiva sociocultural, que parte de los presupuestos teóricos del psicólogo L. S. Vygotsky. Desde un enfoque global y cualitativo, menos centrado en el análisis de la forma, los enfoques socioculturales tratan de demostrar cómo el diálogo y las interacciones comunicativas construyen el aprendizaje lingüístico. Por una parte, estos estudios se han centrado en el «habla privada» (*private speech*), recogiendo las producciones intrapersonales de los aprendices cuando están practicando o interiorizando las nuevas reglas que aprenden; un ejemplo es el trabajo de Lantolf (2003). Por otra parte, los trabajos de este enfoque han investigado los efectos del aprendizaje colaborativo mediante el análisis de las interacciones entre los estudiantes. Los estudios de Brooks y Donato (1994), Brooks *et al.* (1997), DiCamilla y Antón (1997), Antón y DiCamilla (1998), entre otros, han analizado el discurso de aprendices de español durante la realización de actividades de clase, para estudiar, por ejemplo, el uso de metalenguaje o de su L1 (léanse más referencias en Antón *et al.*, 2003: 262-ss). Podemos también incluir aquí estudios como el de Hall (2004) acerca del progreso de participación en actividades comunicativas de clase por estudiantes preuniversitarios. Finalmente, el denominado análisis de la interacción (*interaction analysis*) centra su interés en el estudio de la interacción en el aula entre los alumnos y el docente, y que ha de distinguirse del análisis interaccional. La tesis doctoral de Bes Izuel (2006) versó sobre este tema, a partir de transcripciones de las clases de nivel principiante grabadas en vídeo y audio, considerando tanto la comunicación verbal como no verbal.

Como se ha comentado, en el análisis del discurso el lenguaje se considera tanto forma como función, lo cual se relaciona con el paradigma investigador del análisis funcional. Dentro del mismo se ha estudiado, entre otros, el uso de determinados actos ilocutivos por parte de los aprendices y el grado de interferencia de su lengua materna. Sin embargo, respecto al nivel pragmático, el volumen de investigaciones sobre la

adquisición del español es menor. Galindo Merino (2005) indica algunos trabajos sobre la transferencia pragmática; no obstante, ninguno parte de datos orales. Lo mismo sucede en los estudios sobre actos de habla y errores pragmáticos en la oralidad de Koike (1989, sobre las peticiones; 1996, sobre las sugerencias) y de Lorenzo-Dus (2001, sobre los cumplidos). Ambas investigadoras (centradas en estudiantes cuya L1 es el inglés) se basaron en pruebas de comprensión auditiva o cuestionarios de producción escrita, lo cual no arroja mucha luz sobre la adquisición de la destreza oral. En cambio, sí se ha estudiado desde un enfoque discursivo la evaluación de la competencia oral; por ejemplo, Lorenzo-Dus y Meara (2004) analizaron el uso del juego teatral (*role-play*). Sin embargo, sí se ha realizado un estudio sobre la atenuación y otras estrategias de cortesía negativa en la expresión oral de la opinión (Medina, 2012).

Sobre los marcadores discursivos, existe el estudio de Díez Domínguez (2008) a partir de tres entrevistas a extranjeros de nivel superior (C1, *MCER*). Asimismo, Nogueira (2011) estudió los marcadores empleados en la oralidad por 26 estudiantes de nivel B2 de distintas regiones de Brasil. Desde otra perspectiva, De la Fuente (2009) analizó la influencia del tipo de instrucción (enfoque en la forma explícito e implícito) en la adquisición de ciertos marcadores, estudiando dos grupos de alumnos anglófonos (con datos orales y escritos); sus resultados sugieren la combinación de ambos tipos de instrucción para facilitar el aprendizaje. Por su parte, Hernández (2008, 2011) llevó a cabo investigaciones similares para dilucidar la influencia del tipo de instrucción en la adquisición de marcadores por parte de aprendices norteamericanos (mediante una tarea narrativa). Su primer estudio (2008), a partir de 19 estudiantes, fue ampliado con datos de 91 aprendices (2011); los resultados de ambos también revelan la influencia positiva de la instrucción explícita de estos marcadores. Próximo al nivel pragmático (aunque desde un enfoque sintáctico) es el trabajo de Domenech (2008) sobre la conectividad (coordinante y subordinante) en alumnos arabófonos mediante pruebas orales y escritas.

Otros estudios en el marco de la pragmática interlingüística han empleado datos grabados en vídeo para recoger también las estrategias paralingüísticas de comunicación (por ejemplo, los gestos). Uno de ellos, dentro de lo que puede considerarse pragmática intercultural, fue elaborado por Hightower (2001) acerca de las pautas de cortesía; y otro trabajo similar, en el marco del análisis sociocultural, lo realizó Ortí Teruel (2002) sobre las interacciones comunicativas con inmigrantes árabes. A este respecto, cabe referir las transcripciones de las interacciones comunicativas con inmigrantes, grabadas en vídeo y llevadas a cabo en el proyecto de investigación intercultural CRIT (Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales) de la Universidad Jaime I. Actualmente se han recogido datos de inmigrantes de China, Senegal, Ghana, el Magreb, Palestina, de países de Europa del este o Pakistán, entre otros. No obstante, también existen otros trabajos centrados en inmigrantes que han hecho uso simplemente de grabaciones en magnetófono; por ejemplo, García Parejo (2003, 2004) ha analizado el discurso de las narraciones de inmigrantes (tres de Angola, Chechenia y Liberia, en el estudio de 2003; y tres de China, Marruecos y Liberia, en el de 2004).

Las principales críticas que se han hecho a los estudios de estos paradigmas provienen de investigadores de un perfil más de tipo cuantitativo, que los acusan de falta de rigor derivado de la metodología cualitativa, quizá más interpretativa que empírica. Hay que considerar también la dificultad de delimitar, por ejemplo, cada acto de habla o estrategia de comunicación, algunos de límites borrosos. En realidad, la combinación de análisis de ambos tipos posiblemente redundaría en un enriquecimiento mutuo.

Estudios sobre las estrategias de comunicación en la expresión oral

La investigación sobre la interlengua también se ha centrado en las estrategias de comunicación, que se definen como las estrategias compensatorias que usan los no nativos cuando carecen de recursos en la L2 (por ejemplo, si ignoran un vocablo). Según Tardo Fernández (2005), los marcos teóricos desde los que se han abordado son la investigación sociolingüística (Tarone, 1977), que las considera recursos colaborativos dirigidos a la interacción social; la investigación psicolingüística (Faerch y Kasper, 1984), que las trata como fenómenos psicológicos, propios de las estructuras cognitivas para procesar el lenguaje; y la orientación procesual (Bialystok, 1990), desde un enfoque cognitivo que considera el uso y la adquisición de la L1 para conformar el sistema lingüístico que se aprende (otro de los estudios sobre estas estrategias –que fueron denominadas *estrategias de compensación*– es el proyecto Nijmegen; Poullisse, 1990). Las diferentes tipologías de estrategias comunicativas (Tarone, 1980a; Poullisse, 1990; Liang y Llobera, 1996; Pinilla, 2000; Rubio, 2005; Faerch y Kasper, 1984, quienes solo distinguen entre *estrategias de logro* y *de evitación*) las agrupan así:

- Las *estrategias de paráfrasis* (Tarone, 1980a), *de análisis del concepto* (Liang y Llobera, 1996; Pinilla, 2000), *analíticas* o *archiestrategias conceptuales* (Poullisse, 1990), que corresponderían a la descripción y aproximación.
- La *archiestrategia lingüística* (Poullisse, 1990), como la extranjerización o acuñación, el calco, el préstamo o el cambio de código; la mayoría de los investigadores incluyen estas junto a las llamadas *estrategias directas* o *de interacción* (Rubio, 2005), como la petición de ayuda o la mímica, en un conjunto mayor designado como *estrategias de transferencia* (Tarone, 1980a), *de control del código* (Liang y Llobera, 1996; Pinilla, 2000) o *basadas en la L1* (Rubio, 2005).
- Las *estrategias de evitación* (Tarone, 1980a; Faerch y Kasper, 1984), como la evitación del tema y el abandono del mensaje.

Las estrategias más comunes son las siguientes (ofrecemos ejemplos de nuestro corpus):

1. **Paráfrasis:** también denominada *perífrasis* (Fernández, 1997: 45), *circunloquio* o *circunlocución* (Rubio: 2005; Liang y Llobera, 1996). Puede diferenciarse entre:

a. **Aproximaciones:** se utiliza un sinónimo, antónimo, hiperónimo o hipónimo de lo que se comunica (Liang y Llobera, 1996: 295; James, 1998: 187):

*NUN: puenes@c no@por → un [/] como un &tabl [/] **tablero** // no sé &m [/] <en xxx xxx>

*ENT: [<] <&mm> [...] ¿ una &ga [/] **bandeja** / <para servirlo> ?

*NUN: [<] <si numa@por bandeja@g> /// (PORMA2)

b. **Descripciones:** se emplean varios términos para describir las propiedades de un objeto o concepto, en lugar del término preciso que lo designa:

*MAR: podemos ir a → / la **tienda de hamburguesa** ('hamburguesería') (JAPWB1_2)

2. **Acuñaciones léxicas:** creación de palabras inexistentes en la L2; pueden ser:

a. **Basadas en la L1 (o en otra L3):** denominada también *extranjerización* (Liang y Llobera, 1996: 295; Rubio, 2005: 548) o *acuñación* ('coinage',

James, 1998: 188), consiste en la invención de un término a partir de una raíz de la L1/L3 con mecanismos derivativos o flexivos de la L2 (o al revés):

*ALE: ¬ **cetriolas@n** / y → / queso también ('pepinillos', italiano 'cetriolo') (ITAMA2)

*JUS: y → acabo no **hacendo@c** / las refeições@por / xxx (PORWA2_2)
(raíz del español *hacer* y desinencia del portugués *fazendo*)

b. **Basadas en la lengua meta:** se puede producir una creación por mezcla:

*JAS: ¿color de castaño? &mm sí ... <xxx si **maraña@n** sí> ('marrón y castaño', FINWA2)

3. **Traducción directa:** también denominada *calco* (James, 1998: 150), consiste en volcar directamente de la L1 a la L2 un término o una expresión:

*ADC: [<] <con un [/] con> **frutas** de → [/] &eh **del mar** /// ('marisco') (POLMB1)

4. **Usos** (voluntarios o no) de L1 (o L3), sin adaptarse a la L2; pueden dividirse en:

a. **Préstamo:** se utiliza un término de la L1 o de otra lengua que se domina:

*ALE: ahora no me [/] no me **souviens@fre** = (ITAMB1)

b. **Cambio de código:** se formula una secuencia de constituyentes en la L1/L3:

*JUL: porque / tengo [///] yo sé que no es muy igual &eh [///] en Portugal se llama máster [/]

*ENT: <sí> ///

*JUL: ¬ [<] ¿ <master's@eng> **degree@eng** ? // **I@eng have@eng the@eng**
(PORWA2_1)

5. **Peticiones de ayuda al interlocutor:**

a. **Directa** o petición de una palabra desconocida:

*ALE: y luego la → [/] hhh {%act: click} // ¿ **cómo se dice** ? // la tumbo /// la → ...
*ENT: la extiendes /// (ITAMA2)

b. **Indirecta:**

*DAN: <verduras / sí y> &pa [/] ¿ **paris@n** ? // ¿ **parismo@n** ? // ¿ **marisco** ?
*ENT: <marisco / marisco> /// (CHIWB1)

c. **Control de autocorrección o petición de confirmación:**

*ROS: de &v [/] eso es un pimiento {%com: syllabification: pimien-to} <¿no?>
*ENT: [<] <muy bien> (GERWB1_2)

*REM: ¬ y → // ¿ los tocinos ? // ¿ **se dice <tocino>** ?
*ENT: [<] <el> tocino /// (FREMB1)

6. **Recursos no verbales:** gestos, sonidos, dibujos...

*SOR: es con agua y un [/] un → / **piccolo@ita** → ...
*ENT: un → / &s [///] ¿ con una verdura ? con <los> +
*SOR: [<] <no> /// es &eh # {%com: **SOR is drawing what she is trying to describe**}
*ENT: ¡ah! con → [///] ¿ le <pones una pastilla>
*SOR: [<] <es> ...
*ENT: ¬ de caldo ?
*SOR: ¡ sí ! (ENGWB1_2)

*MAR: y / hhh {%act: onomatopoeia} {%com: MAR simulates to stir up the food} ... <y> +
*ENT: [<] <y remueves> /// (JAPWB1_2)

7. **Autocorrección:** el hablante se da cuenta de un error y lo corrige de inmediato:

*MAR: añadido / &mui [/] &mui [/] mucha [/] muchos [/] muchas hierbas (POLWB1)

8. **Reelaboración o reestructuración:** el enunciado se construye de nuevo:

*THO: y creo que → cocinar [///] si [/] si cocinas tú mismo → es mejor (GERMA2)

9. **Evasión:** se acaba bruscamente el enunciado por no ser capaz de construirlo:

*ALE: y el camarero / creo &ah = no es fácil de explicar <los dibujo / pero sí>... (ITAMB1)

Nuestro trabajo no pretende analizar dichas estrategias porque estos recursos comunicativos ya se han estudiado a partir de datos orales de estudiantes de español; con todo, algunas de ellas se asimilan en determinados tipos de incorrecciones (por ejemplo, los extranjerismos; §2.5). Existen dos tesis doctorales sobre esta cuestión: la de Pinilla Gómez (1997), que analizó conversaciones con 8 hablantes no nativos (algunas propuestas didácticas se exponen en otros trabajos suyos, de 1994 y 2000); y la de Muñoz Benito (2002). Otro estudio sobre el tema fue realizado por Liang y Llobera (1996) a partir de nueve conversaciones con estudiantes cuya L1 era chino mandarín.

Otras investigaciones sobre las estrategias de comunicación usaron una metodología longitudinal o las relacionaron con el contexto de aprendizaje (en inmersión lingüística, con o sin instrucción formal, etc.). Como ejemplos, podemos citar el trabajo de Lafford (2004), el de Segalowitz *et al.* (2004, que consideró otras cuestiones además de dichas estrategias y usó el formato de entrevista *OPI*), el de DeKeyser (1990, 1991) o el de Rubio (2005, mediante entrevistas a tres grupos alumnos: los que estudiaron español en un programa de inmersión, los que solo recibieron instrucción formal en su país, y los hablantes de herencia o *heritage learners*, en cuyas familias se hablaba esta lengua).

1.1.4. Análisis de errores

Este paradigma surge en la década de 1970 como evolución del Análisis contrastivo: tras comprobar que sus premisas no tenían el carácter predictivo que se les otorgó, el interés pasó a investigar con datos empíricos la producción de los hablantes. P. Corder (1971[1991]) establece diferentes pasos en la metodología del Análisis de Errores:

1. Identificación del error.
2. Descripción y clasificación del error: se tiende a señalar el nivel lingüístico en que se produce y el mecanismo de cambio que lo causa (p. ej. el orden de palabras).
3. Explicación del error: se diagnostica si se debe a interferencia (interlingüístico), si es de desarrollo (intra lingüístico) o se explica por otros factores.
4. Valoración de la importancia del error para la comunicación.

Uno de los principales reproches hacia el análisis de errores es que no permite describir completamente la competencia lingüística de los aprendices, puesto que se centra únicamente en aquello en lo que se equivocan. Dado que los hablantes pueden emplear

estrategias como la *evitación* de un término o una estructura lingüística que les resulta difícil, puede resultar opaco esclarecer las áreas de dificultad de los aprendices. Por otro lado, a diferencia de otros paradigmas, en el análisis de errores sí se intenta explicar la causa del error (de hecho, muchos estudios se han centrado en la influencia de la L1), pese a que no resulta fácil establecer de manera unívoca la causa de cada uno. Todas estas críticas no han llevado al abandono del análisis de errores, sino a su incorporación a la metodología del *análisis de la producción* (Larsen-Freeman y Long, 1991).

Un panorama del análisis de errores en estudiantes de español se aborda en §1.3.1. Antes, exponemos las nociones básicas de la metodología de la Lingüística de corpus.

1.2. La Lingüística de corpus

Un *corpus* se puede definir como un conjunto de textos auténticos, procesados informáticamente y escogidos según un criterio para una investigación. Rara vez se trata de documentos al azar, sino que reúnen ciertas características para un propósito determinado de estudio; en consecuencia, la etapa de diseño es crucial en la lingüística de corpus, pues en ese momento se plantean y definen cuestiones como las siguientes (McEnery, Xiao y Tono, 2006: 4-ss.; Granger, 2008: 261-263):

- **Representatividad**: si bien ningún corpus puede reunir todas las producciones lingüísticas, el tamaño de la muestra ha de ser equilibrado y proporcional respecto a la población que representa. Dependiendo de los objetivos del corpus, algunos de los puntos que abordar serán:
 - Tamaño de la muestra: número de participantes o de textos.
 - Lengua oral o escrita.
 - Metodología de obtención de datos: longitudinal (recogida en varias etapas en un mismo tipo de población) o transversal (recogida en un mismo momento de tiempo a una población muy amplia y diversa).
 - Inmediatez de uso: un corpus creado con fines pedagógicos para la utilización inmediata (p. ej., por un profesor en una clase) o un corpus con fines de uso pedagógico retardado, que requiere un diseño más cuidado y no se usa necesariamente como material de enseñanza, sino para investigación.
- **Procesamiento informático**: se trata de un requisito imprescindible para la divulgación y reutilización de los datos; por otra parte, según los objetivos variará la cantidad de información almacenada en y acerca del corpus:
 - Metadatos: marcan y describen las características de los documentos respecto a los participantes, la fecha, el tema, el género discursivo, el recuento de palabras o la duración (si se trata de un corpus oral), etc.
 - Etiquetado o anotación: supone una fase avanzada –y en cierto modo, de interpretación de los datos– con la que se enriquece el corpus; típicamente, se añade anotación morfosintáctica (a veces también semántica o pragmática, o incluso de referencia anafórica) y etiquetado de errores (en corpus de aprendices).
- **Disponibilidad**: el acceso a los datos está condicionado por factores como el tipo de contenidos (p. ej., discursos confidenciales o de medios de comunicación), los participantes, el uso al que se destina (comercial o público) o la posibilidad de su mantenimiento por parte de una institución (Marcos Marín, 1994).

Dependiendo de estos y otros puntos se distinguen varios tipos de corpus (Marcos Marín, 1994; Garrote Salazar, 2008: 22; McEnery, Tono y Xiao, 2006: 59), entre otros:

- De habla, oral o escrito: mientras que los corpus escritos recogen datos textuales (periódicos, libros, redacciones, etc.), respecto a las grabaciones se diferencia entre corpus oral (*speech corpus*) –de producción más controlada y destinado a la experimentación en tecnologías del habla– y corpus de habla (*spoken corpus*) –de carácter más espontáneo y con propósito de investigación lingüística–.
- General o especializado: un corpus general se recopila con fines variados de estudio lingüístico (vocabulario, gramática, semántica, etc.), y un corpus especializado se destina a usos específicos (p. ej., el léxico de la Medicina).
- Diacrónico o sincrónico: un corpus diacrónico contiene datos de diferentes años o etapas históricas y es idóneo para el estudio de la variación lingüística; y un corpus sincrónico recoge textos de varios tipos en un mismo periodo de tiempo.
- Monolingüe o multilingüe: son monolingües los corpus de referencia (p. ej., el CREA para el español); y bilingües o multilingües, los corpus comparables o los corpus paralelos –en estos últimos, los textos son traducción exacta unos de otros–.
- De errores o de desarrollo: un corpus de errores o de interlengua recoge las producciones de aprendices de una L2 o LE; y un corpus de desarrollo (*developmental corpus*) recopila el habla de niños de diferentes edades para estudiar la adquisición de su L1.
- Monitor: se trata de un corpus que aumenta constantemente de tamaño (y de manera proporcional en cada tipo de texto) con nuevos datos.
- Multimodal: un corpus multimodal recoge información en diferentes formatos, generalmente texto, sonido y vídeo, permitiendo estudiar más aspectos de la comunicación lingüística (p. ej., el lenguaje gestual).

Respecto a la anotación lingüística del corpus, se ha planteado la conveniencia de disponerla en cada archivo correspondiente (*embedded annotation* o ‘incrustada’) o mantenerla ajena en otro documento independiente (*stand-alone annotation*), para preservar los datos originales y permitir que otros investigadores realicen su propio etiquetado sin condicionarles su interpretación. Los pros y contras de cada tipo se abordan en McEnery *et al.* (2006: 34-ss.). En nuestro trabajo realizamos la anotación en el propio archivo, para facilitar el procesamiento informático y el análisis de errores.

Otra discusión acerca de la Lingüística de corpus es de si se trata de una metodología o de una rama de la Lingüística en sí misma (más detalles en Garrote Salazar, 2008: 15). Nuestro criterio sigue los planteamientos de McEnery, Xiao y Tono (2006: 7), según los cuales la Lingüística de corpus es más bien una metodología que se puede aplicar al estudio de distintos aspectos del lenguaje, pero no una disciplina por sí misma como la gramática o la fonética.

Tognini-Bonelli (2001) diferencia 2 enfoques de trabajo en la lingüística de corpus:

- Basado en corpus (*Corpus-based approach*): tiene como objetivo probar o confirmar hipótesis con datos empíricos, y es la metodología preferida por la lingüística experimental o adquisicional, especialmente la de corte generativo.
- Dirigido por corpus (*Corpus-driven approach*): parte de los datos sin teorías preconcebidas y a partir de ellos plantea nuevas hipótesis; es la metodología preferida por la lingüística de corpus y usa listas de frecuencias o palabras clave.

En la práctica, la distinción entre los dos no es tan clara: todo lingüista que se enfrenta a los datos de un corpus no puede dejar de lado ni sus intuiciones ni sus concepciones previas acerca de la gramática, como tampoco un investigador de corte más teórico puede soslayar las evidencias que aportan las listas de frecuencias de palabras (McEnery, Xiao y Tono, 2006: 8-11). En nuestro trabajo, hemos pretendido reunir ambas metodologías, intentando confirmar las dificultades planteadas por la Lingüística contrastiva en las producciones reales de los estudiantes, y al mismo tiempo, a partir de estos datos empíricos, abrir nuevas hipótesis que explorar en la investigación sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Sobra decir que la metodología de trabajo con corpus ha impregnado la práctica totalidad de áreas de investigación en Lingüística. En los volúmenes editados por Lüdeling y Kytö (2008) y O’Keeffe y McCarthy (2010), así como los libros de McEnery, Xiao y Tono (2006), Teubert y Čermáková (2007) y McEnery y Hardie (2012), se recogen con profusión los ámbitos y procedimientos de aplicación, así como perspectivas históricas, de modo que no nos adentraremos en estos puntos.

1.2.1. El diseño de corpus para análisis de errores o estudio de la interlengua

El diseño de un corpus de interlengua ha de cuidarse para obtener resultados experimentales adecuados, y viene determinado por cuestiones como los objetivos de estudio, la metodología de análisis de datos o los factores que considerar en el mismo. De las variables que intervienen (que habrán de codificarse necesariamente como metadatos), Barlow (2005: 337) y Granger (2008: 263-ss.) diferencian entre:

- VARIABLES DE CONTEXTO O TAREA: las cuales incluyen:
 - Procedimiento de obtención de datos: puede ser un cuestionario, una redacción, una prueba de descripción de fotos o un vídeo, etc.
 - Interlocutor o tipo de audiencia: si interactúa con el investigador, si es una presentación de clase, etc.
 - Condiciones: por ejemplo, si existe limitación de tiempo, si ha tenido un tiempo previo para preparar la tarea, si emplea un diccionario, etc.
 - Tipo o género discursivo: entrevista, monólogo, presentación pública, etc.

- VARIABLES RELACIONADAS CON EL APRENDIZ: entre otras, se pueden considerar:
 - Edad
 - Sexo
 - Educación o nivel de estudios
 - Procedencia
 - Lengua materna
 - Conocimiento de otras lenguas
 - Nivel de dominio de la L2
 - Contexto de aprendizaje de la L2
 - Tiempo de estudio de la L2
 - Tiempo de estancia en el país de la L2

En algunos corpus compilados no se ha recogido información sobre todos estos factores, lo cual impide comparar resultados entre diferentes proyectos. Igualmente, no hay que desdeñar la dificultad de conseguir descriptores altamente fiables, dada la variabilidad que puede existir dentro de categorías como el nivel de estudios o el nivel de competencia, difíciles de unificar entre distintas instituciones o países (Barlow, 2005: 337).

1.3. Tendiendo puentes entre la lingüística de corpus, el análisis de errores y la adquisición del español como L2/LE

La investigación con corpus de estudiantes (*Learner Corpus Research*) hunde sus raíces en cuatro áreas: la Lingüística de corpus, la Enseñanza de lenguas extranjeras, la Adquisición de segundas lenguas y la teoría lingüística (Granger, 2009: 15). Los análisis realizados han venido empleando con más frecuencia dos métodos:

- Análisis contrastivo de la interlengua (*Contrastive Interlanguage Analysis*): realiza bien un análisis contrastivo entre producciones lingüísticas de nativos y de no nativos –para analizar, por ejemplo, el uso excesivo o limitado de una estructura por los aprendices–, o bien entre las producciones de no nativos de diferentes L1 –para estudiar el grado de interferencia lingüística– (Gilquin, 2008). Este método no precisa de etiquetado de errores, aunque en algunos proyectos sí se ha realizado la anotación morfológica para comparar la variación en el uso de categorías entre nativos y no nativos. No obstante, la comparación de la interlengua con la lengua nativa ha sido criticada por causar falacia comparativa (*comparative fallacy*) (Bley-Vroman, 1983), ya que no analizaría las características de la interlengua en sí misma (Granger, 2009: 18), propia de hablantes con unas características particulares –y no «nativos fallidos», en la línea que defiende Cook (1999)–.
- Análisis de errores asistido por ordenador (*Computer-aided error analysis*): se fundamenta en la metodología del análisis de errores, y a las fases del análisis establecidas por Corder (1971) se le añade una etapa más, que sería el etiquetado de errores a partir de su descripción y explicación. Mediante las etiquetas para cada incorrección y técnicas de la lingüística de corpus se pueden recuperar las incorrecciones según criterios de búsqueda y extraer frecuencia de errores (Dagneaux *et al.*, 1998). Dada la dificultad y el tiempo que conlleva, escasea el número de investigaciones con este método; además, el etiquetado de errores no está exento de subjetividad. Dicho esto, sus aplicaciones han sido provechosas en el ámbito de la evaluación o la lexicografía (los diccionarios de estudiante con indicaciones de errores más comunes) (Granger, 2008: 270-ss).

Como indica Myles (2005: 378), cada método tiene sus partidarios concretos: el análisis de errores asistido por ordenador ha interesado a los profesores de idiomas, pero no a los investigadores en adquisición de lenguas, quienes prefieren no centrarse en las incorrecciones de los aprendices. En nuestra opinión, creemos que la combinación de ambas metodologías resulta muy positiva, pues como apunta Barlow (2005: 357), una de las limitaciones del análisis de errores –el hecho de no reflejar las construcciones evitadas por los aprendices– se puede paliar comparando producciones de nativos y no nativos obtenidas en un contexto similar. Por ello, hemos intentado aplicar ambos enfoques en este trabajo. En cualquier caso, los métodos expuestos serían más costosos de realizar sin corpus, los cuales, como señala Lu (2010: 190), también han permitido estudiar el orden de adquisición de determinadas estructuras o el índice de desarrollo de la interlengua de los estudiantes (a partir de medidas de precisión, fluidez o complejidad lingüística; Granger, 2009: 23-27). Tanto en una como en otra aproximación, los datos extraídos automáticamente por ordenador han de complementarse con análisis manuales, por lo que podríamos decir que el análisis de corpus de estudiantes tiene más algo de arte que de técnica. Con todo, sus resultados pueden resultar sugerentes, siempre y cuando se consideren de manera realista, sin esperar que respondan a todos los perfiles interesados en el aprendizaje de lenguas (Ife, 2004: 102), y teniendo en

cuenta el riesgo de aplicarlos directamente a la enseñanza, como han advertido algunos investigadores (Myles, 2005: 381; Granger, 2009: 19).

A continuación repasamos brevemente las investigaciones basadas en corpus de errores y de interlengua para el estudio de la adquisición de otras lenguas, y luego nos centramos en los análisis de errores de habla y en los corpus de alumnos de español.

1.3.1. Panorama de corpus de errores y de interlengua

La investigación a partir de corpus de aprendices de una L2 se ha desarrollado en mayor medida para el inglés y para la modalidad de lengua escrita. En su mayoría, abundan los estudios transversales frente a los longitudinales, de ahí la necesidad de más corpus de este tipo para dar cuenta de la variabilidad de la interlengua (Barlow, 2005: 349; Myles, 2005: 388; o Granger, 2009: 28). No obstante, también existen otros de tipo ‘cuasilongitudinal’ –de aprendices de multitud de niveles en un mismo punto de tiempo– o que combinan ambas aproximaciones con acierto (por ejemplo, el trabajo de Housen, 2002, sobre la adquisición del sistema verbal del inglés a partir de datos orales). En este apartado no nos adentraremos en las investigaciones dentro del marco del análisis de errores ajenas a la lengua española, para lo cual existen exhaustivas bibliografías de tipo general (como la realizada por Palmberg en 1980); en su lugar, abordaremos trabajos más recientes o que se relacionan más directamente con nuestra metodología de análisis de errores y de la interlengua asistido por ordenador.

Corpus de errores y de interlengua de otras lenguas

En primer lugar exponemos los proyectos enmarcados en la metodología del análisis de errores asistido por ordenador, que conllevan el etiquetado manual de las incorrecciones. Entre los proyectos para el inglés, destaca el Internation Corpus of Learner English (ICLE), dirigido por la investigadora Sylviane Granger. Se trata de una recopilación, digitalización y procesamiento informático de composiciones escritas de estudiantes universitarios de inglés de más de 21 lenguas maternas. Por otro lado, de naturaleza privada y con fines comerciales existen el Cambridge Learners’ Corpus, un banco de datos de las composiciones escritas en inglés de aprendices de más de 130 lenguas maternas y niveles diferentes; y el Longman Learner Corpus, que comprende textos producidos por estudiantes de todos los niveles de enseñanza del inglés, reuniendo más de 10 millones de palabras. Otras referencias y detalles se presentan en los trabajos de Tono (2003), Barlow (2005: 339) y Valverde Mateos (2012, especialmente para el francés), y una exhaustiva recopilación de proyectos, en la página Learner corpora around the world, de la Université Catholique de Louvain¹.

Respecto al inglés oral, sobresale el proyecto de recopilación del corpus Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI). Se compone de las transcripciones ortográficas del habla de estudiantes de inglés, de nivel universitario y lenguas maternas diferentes (hasta el momento, francés, holandés, búlgaro, chino, alemán, griego, italiano, japonés, polaco, español y sueco). El método de obtención de datos era una entrevista de 15 minutos, con una pequeña prueba de narración a partir de unas viñetas.

¹ <<http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcWorld.html>> [05/07/2012]

Podemos citar aquí otros corpus de interlengua diferentes a los anteriores. Uno es el Italian and German Spoken Learners' English (ISLE), que se enfoca más bien para las tecnologías del habla y no tanto para la investigación en la adquisición de segundas lenguas. En el proyecto se llevaron a cabo grabaciones de estudiantes de inglés cuya lengua materna era el italiano y el alemán. El objetivo era describir la interlengua fonética de dichos hablantes y establecer un conjunto de reglas que modelaban la producción de los no nativos, considerando los procesos de interferencia de su L1 (Bonaventura, Herron y Menzel, 2000). Otro de ellos es el corpus del Learner Language Project emprendido en la University of West England (Bristol), que ha permitido conocer la variación léxica de hablantes bilingües de inglés, francés y español. Asimismo, para el estudio del francés oral como L2 se ha recogido el French Learner Language Oral Corpus (FLLOC), a partir de estudiantes anglófonos, en el marco del proyecto dirigido por F. Myles y R. Mitchell desde el año 2001; y recientemente, contando con los datos de estudiantes españoles, se ha realizado el análisis de errores de 30 entrevistas en 6 niveles de proficiencia, desde A2 a C2 (Valverde Mateos, 2012).

Análisis de errores y corpus de interlengua de ELE

Respecto al análisis de errores para el español, el volumen de trabajos es menor que para el inglés, pero aún así bastante considerable. Ainciburu (2009), en un número de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) dedicado a este tema, presenta un resumen reciente del panorama investigador en esta área, mientras que Santos Gargallo (2004) ofrece un conjunto de referencias junto a un resumen de los principios metodológicos del análisis de errores. También existen bibliografías específicas sobre el análisis de errores y la interlengua del español en portales de Internet como RedELE, ELENet o la Bibliografía de Didáctica del Centro Virtual Cervantes. A continuación exponemos someramente los trabajos dedicados a la lengua escrita, y después a la lengua oral (desde el análisis de errores hasta el análisis de corpus de interlengua oral).

Lengua escrita

Los estudios fundacionales del Análisis de errores para el español se basaron en redacciones. Es el caso de la tesis doctoral de Sonsoles Fernández (1990), que analizó textos producidos por alumnos japoneses, árabes, alemanes y franceses; o de la tesis de Isabel Santos Gargallo (1991), a partir de composiciones de serbocroatas. Igualmente, Graciela Vázquez (1991) analizó también textos (aunque incorporando también material oral) de estudiantes universitarios de español cuya lengua materna era el alemán.

Posteriormente se recopilaron otros corpus de textos. Uno es el Anglia Polytechnic University (APU) Learner Spanish Corpus, que se compone de redacciones recogidas durante un periodo de 4 años (incluyendo 5 niveles de competencia y un total de 120.000 palabras). Dado que los participantes fueron 207 estudiantes Erasmus, la L1 de los alumnos no solamente es el inglés, sino también el francés, el italiano o el alemán, entre otras. Con estos datos se han investigado cuestiones como la adquisición de los verbos *ser/estar/haber* (Ife, 2004). Otro corpus está siendo recopilado desde el año 2007 en el proyecto CEDEL2 en la Universidad Autónoma de Madrid, y se compone de redacciones de estudiantes de español de diferentes niveles (en abril del 2009 ya superaba las 600.000 palabras; Lozano, 2009a). Dicho banco de datos ha permitido profundizar en cuestiones diversas; por ejemplo, el uso discursivo de los pronombres (Lozano, 2009b).

Existen otros corpus escritos cuyos resultados de investigación desconocemos. Es el caso del Corpus para el Análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE), elaborado en la Universidad de Alcalá por el equipo de Ana M^a. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez, y distribuido recientemente en formato de CD-ROM (Cestero y Penadés, 2009). Se trata de una recopilación de más de novecientas composiciones escritas de estudiantes de español de niveles A2, B1, B2 y C1, con 24 lenguas maternas distintas en conjunto y algunos de ellos bilingües (Cestero Mancera *et al.*, 2001; Penadés Martínez, 2005). Finalmente, cabe reseñar el Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE; H. Lu, 2010), con más de 1900 composiciones y por encima de las 300000 palabras; y el subcorpus de producciones escritas de aprendices de español, que forma parte del USP Multilingual Learner Corpus (Tagnin, 2003), de menor tamaño que los ya expuestos.

Lengua oral

En lo que concierne a la oralidad, las investigaciones son más escasas o se reducen a pocos informantes o lenguas, dada la dificultad y la carga de trabajo que supone la obtención de este tipo de datos. En cualquier caso, suelen centrarse en el estudio de una cuestión concreta del nivel gramatical, pragmático o discursivo, o de un ámbito comunicativo determinado; en estos casos, lo más frecuente es que un investigador desarrolle su propio banco de datos para el análisis. Como consecuencia, a menudo los datos resultan escasos, no son fácilmente accesibles o no pueden ser comparados entre sí, lo que resulta agravado por el hecho de que, en ocasiones, las convenciones de codificación, transcripción o etiquetado tampoco se comparten entre diferentes investigadores, o resultan poco intuitivas para el no especialista (Granger, 2009: 28). No obstante las limitaciones y carencias enunciadas, ya se han comenzado a emprender proyectos con un diseño de corpus más cuidado y convenciones de transcripción unificadas (por ejemplo, el formato CHAT), con el objeto de poner a disposición de la comunidad investigadora los datos de trabajo y poder replicar los análisis o adentrarse con ellos en nuevas cuestiones de investigación.

En los apartados siguientes exponemos, por una parte, los trabajos de análisis de errores de habla, y por otra parte, los corpus de interlengua oral.

Análisis de errores

El profesor José Manuel Bustos Gisbert, de la Universidad de Salamanca, lideró un proyecto de investigación para el estudio de la interlengua oral de los hablantes casi nativos, con el objetivo de esclarecer los procesos de fosilización en los sujetos casi bilingües. El procedimiento se basaba en una entrevista oral semiespontánea con el investigador y en el análisis de errores de habla. Sus resultados se resumen en el volumen editado por Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2006).

Cada vez son más las memorias de máster dedicadas al análisis de errores de la interlengua oral, como la de Martín del Rey, que estudió los errores de habla en estudiantes italianos (2004) a partir de las entrevistas (transcritas ortográficamente) realizadas a cinco Erasmus italianos. Sobre la interlengua oral de aprendices brasileños de español, existe el trabajo de Otero Brabo Cruz (2004); la tesis doctoral de Arcos Pavón (2008), quien empleó un cuestionario para obtener datos escritos y orales de 10 informantes de cada nivel de lengua (inicial, intermedio y avanzado) con el fin de

estudiar el régimen verbal preposicional. La tesis doctoral de Nogueira (2011) analizó los marcadores discursivos en el habla de alumnos brasileños a partir de sus narraciones orales, con el fin de compararlos con los que se muestran en los libros de texto.

Otros trabajos individuales de diferente alcance se han presentado en revistas o congresos. Por ejemplo, el de Cuesta Estévez (1997), quien analizó las conversaciones entre adultos de nivel intermedio cuyas lenguas maternas eran el alemán, el noruego, el inglés, el francés y el japonés; sus datos le permitieron comentar brevemente errores morfosintácticos. Sánchez Barrera (2009) empleó las pruebas de expresión oral del D.E.L.E. inicial de 13 universitarios japoneses para analizar los errores de habla de distintos niveles (gramática, léxico, etc.). Pérez Ruiz (2011), desde el marco del análisis de errores y de la conversación, aborda la interacción oral de cuarenta estudiantes universitarios taiwaneses. Finalmente, conocemos por el trabajo de Fernández Silva (1996) la existencia de una investigación sobre la creación léxica en la interlengua oral de los estudiantes de ELE, pero ignoramos si las entrevistas del corpus son accesibles.

Para el nivel fonético-fonológico, Fonseca Oliveira (2007) recoge una exhaustiva revisión de trabajos sobre análisis de la interlengua fónica, estudios sobre errores y fonética contrastiva; muchos de estos fueron elaborados por investigadores en el laboratorio de fonética de la Universidad de Barcelona: Tapada Bertelli (1992), sobre aprendices germanos; Iruela (1993) y Casbas Peters (2006), ambos sobre la pronunciación de alumnos holandeses de español; Perdigó (1998), sobre la interlengua de hablantes magrebíes; Pérez Solas (1998), sobre los aprendices franceses; Cortés Moreno, sobre la pronunciación de chinos y taiwaneses (1999, 2003), etc. Otros estudios sobre la interlengua fonética (que se encuadran menos en el Análisis de errores) se han realizado con nativos de sueco (Moreno Fernández y Sohrman, 1997), y sobre todo de inglés (Hammerly, 1982; Zampini, 1994; Elliot, 1995a, 1995b, 1997, 1999; González-Bueno, 1997; Reeder, 1998; Díaz Campos, 2004 y 2006; Face y Menke, 2009 y 2010; véanse también otras referencias en Elliot, 2003: 30-ss).

Pocos trabajos se han centrado en el nivel suprasegmental, y la mayoría han estudiado la entonación: además del realizado por Cortés Moreno en 1999 sobre estudiantes chinos, existe otro sobre el habla de taiwaneses (Liu y Cantero, 2002), brasileños (Pinto, 2006) y norteamericanos (Henriksen, Geeslin y Willis, 2010). Existen otras investigaciones más alejadas del análisis de errores fonéticos, como la de Arbulu Barturen, quien dedicó su tesis doctoral (1997) al estudio del sistema vocálico de aprendices de español de lenguas maternas tipológicamente distintas (georgiano, portugués brasileño, rumano, sueco y serbocroata). El método de obtención de datos era la entrevista semiespontánea y la lectura controlada de una lista de palabras, para estudiar la variación estilística debida a las diferentes situaciones comunicativas (Arbulu Barturen, 2000; Arbulu Barturen, 1998, presenta un estudio de caso sobre un nativo de georgiano). Finalmente, resulta interesante para futuros experimentos sobre problemas de pronunciación el protocolo de análisis contrastivo que ofrecen Ferriz *et al.* (2008), limitado a los errores fonéticos segmentales. Se pueden consultar más referencias en la bibliografía «Adquisición del sistema fonético» de Joaquim Llisterri.

Finalmente, otros estudios se han centrado en un ámbito específico de uso de la lengua oral. Santiago Vigón Artos (2006) analizó la interlengua de un buen número de profesionales del turismo en Portugal, los cuales, pese a que no habían estudiado el español, lo utilizaban para su trabajo.

Corpus de interlengua oral

Existen otras investigaciones sobre la interlengua que se desmarcan del análisis de errores y que han compilado corpus de producciones orales de estudiantes.

Entre los trabajos de menor escala, podemos incluir el de Marta García, que elaboró entre los años 2002 y 2004 el Corpus de Conversaciones en Español como Lengua Extranjera, a partir de las grabaciones de 11 estudiantes universitarios de español de nivel intermedio-alto, avanzado y superior. La lengua materna de los informantes era principalmente el alemán, aunque también el italiano, el francés o el serbio. Los discursos, de naturaleza bastante informal y espontánea, fueron transcritos ortográficamente según las convenciones del corpus PRESEEA-Alcalá (García García: 2005); dicho banco de datos ha permitido estudiar la competencia conversacional de los aprendices de ELE (García García, 2009). La misma metodología y tipo de convenciones aplicó Miguel Rubio Lastra, quien recogió textos orales en español para elaborar el Corpus Oral del Español en Taiwán (COET); algunas de sus transcripciones pueden consultarse en Rubio Lastra (2009). Otros estudios a partir de datos orales ya han sido citados en otros apartados (§1.1.2.).

Otras iniciativas se han concretado en proyectos de mayor rango o de carácter más sistemático por parte la comunidad investigadora, mediante la elaboración de corpus orales de amplio alcance respecto al número de lenguas o de hablantes implicados.

Desde el marco teórico de la Gramática Generativa, el proyecto *Beyond parameters* (1995-1996) de la Universidad de Ottawa recogió entrevistas (de dos tipos, espontánea y dirigida) para un estudio longitudinal con adolescentes y adultos. Los hablantes tenían que contar una historia a partir de unos dibujos y sus producciones fueron grabadas. Estos datos permitieron estudiar el uso de los sujetos nulos y de los pronombres clíticos de aprendices de español como L2 de nivel casi inicial (hablantes nativos o bilingües de francés, aunque muchos también hablaban el inglés, el árabe, el italiano, el árabe o el portugués; Licerias et al., 1997). En Licerias y Díaz (1998) se presenta otro estudio sobre el papel de la morfología verbal en la adquisición de los rasgos de persona, número y tiempo que condiciona el uso u omisión de sujetos en la oración. Para ello se tomaron datos orales espontáneos de aprendices de español de nivel inicial (su L1 era el danés, el inglés, el sueco o el japonés, y otros participantes eran bilingües en inglés y francés) y de nivel avanzado (que tenían como L1 el inglés o el japonés, o que eran bilingües en inglés y francés). En otro estudio sobre el uso de los sujetos nulos en español (Licerias, Díaz y Maxwell, 1999; Licerias y Díaz, 1999) se analizó el habla de aprendices de español de nivel intermedio-avanzado incorporando otras L1 (inglés, francés, alemán, chino, japonés o coreano). Dichos datos se compararon con otros obtenidos en el estudio del desarrollo de la lengua materna en niños; por ejemplo, para analizar la adquisición de la concordancia de número en el nivel morfosintáctico (Licerias, Valenzuela y Díaz, 1999). Esta es una línea de trabajo que puede ser de interés para obtener nuevos resultados de investigación, según apunta Licerias (2008).

Siguiendo el modelo de la prueba oral del proyecto citado, la lingüista Lourdes Díaz Rodríguez (que lidera el grupo de investigación GrALA de la Universidad Pompeu Fabra) recogió también entre 1996 y 2003 entrevistas con aprendices de español (incluidas en un corpus más amplio llamado LUIS-L2/LE, *Language Use In Spanish L2/LE*). También se trata de un estudio longitudinal, estudiando en intervalos de tiempo

(en torno a uno y dos meses) a los mismos informantes (cuya L1 era el alemán, el sueco el islandés, el chino y el coreano). El volumen editado por Díaz (2007) explica los detalles de la entrevista, ofrece las transcripciones y presenta una bibliografía de investigaciones resultado del proyecto. Esta lingüista también ha recogido datos orales de 37 estudiantes de español que tenían lenguas maternas tipológicamente diferentes: anglo-germánicas, románicas (francés y portugués), eslavas (polaco), asiáticas (coreano y japonés) e indoeuropeas (griego). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, y posteriormente se codificaron según el formato CHAT (Díaz y Bekiou, 2006). El objetivo de la prueba era estudiar la adquisición del aspecto verbal del español considerando la distancia tipológica entre la lenguas maternas de los alumnos.

Heredando la misma metodología del análisis del francés como L2 en el citado proyecto FLLOC, las investigadoras F. Myles y R. Mitchell recogieron el Spanish Learner Language Oral Corpus (SPLLOC). Se trata de un amplio corpus de habla de aprendices anglohablantes de español como lengua extranjera, cuyos niveles de educación varían desde la educación secundaria a la universidad (estudiantes aún sin título universitario); además, los datos se complementan con grabaciones de nativos como grupo de control. La metodología es bastante rigurosa y detallada, y consta de cuatro experimentos para cada informante (uno de ellos variaba según el nivel de español del grupo de informantes): prueba de elicitación de clíticos, narración a partir de unos dibujos o de un fragmento de película, discusión en pareja, y entrevista semidirigida mediante unas fotos. El objetivo del proyecto es profundizar en la adquisición del español del nivel morfosintáctico (los clíticos), discursivo (foco y orden de palabras) y léxico. Los datos fueron transcritos y codificados con el formato CHILDES (véase un resumen en Mitchell *et al.*, 2008). El portal web del proyecto permite consultar las grabaciones y las transcripciones en formato de texto y en lenguaje XML.

En la misma línea metodológica está avanzando el citado Learner Language Project, aunque en menor escala y para varias lenguas (inglés, francés y español). A partir de sus estudios se ha profundizado en la evaluación de la riqueza léxica en estudiantes bilingües, y en concreto para el español, se han recogido muestras de habla de aprendices anglosajones de tres niveles de proficiencia, lo que ha permitido estudiar, entre otros aspectos, la expresión del modo (Larrañaga *et al.*, 2011).

Finalmente, podemos incluir aquí el único corpus multimodal del que tenemos noticia. La profesora Dale Koike (2007) ha dirigido el desarrollo de la página Spanish Proficiency Level Training (SPT)² de la Universidad de Austin (Texas), donde se presentan grabaciones en vídeo de entrevistas a estudiantes de ELE norteamericanos hablando de diferentes temas (deportes, familia, política...). La transcripción realizada es muy sencilla porque el objetivo del recurso no es tanto analizar la interlengua, sino formar a los profesores en la evaluación de la oralidad mediante ejercicios prácticos. En efecto, sobre cada entrevista se realizan preguntas acerca del vocabulario, la fluidez, el control de la conversación, la corrección gramatical del discurso, si el aprendiz corrige o no sus errores, etc.; y el usuario ha de clasificar la producción oral del alumno en un nivel de proficiencia (en la escala del American Council on the Teaching of Foreign Languages). Indudablemente, los corpus multimodales de aprendices resultarán una línea prometedora de estudio debido a la mayor riqueza de información que incluyen.

² Accesible en la dirección: <<http://www.laits.utexas.edu/spt/intro>> [05/07/2012]

2. Presentación de la investigación

2.1 Diseño del corpus

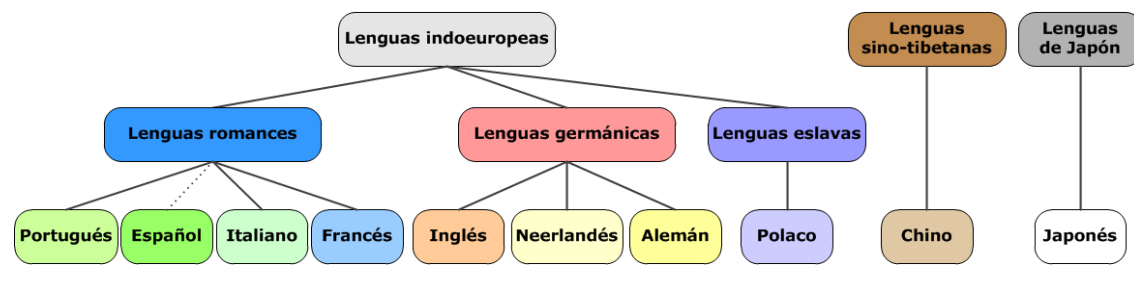
Desde el principio del proyecto, el objetivo fue construir un banco de datos oral de propósito general y multilingüe. Este requisito suponía elaborar un recurso complementario respecto a otros corpus restringidos a estudiantes con una misma lengua materna (p. ej., anglófonos, como en SPLLOC; Mitchell *et al.*, 2008). Asimismo, obteniendo datos de la producción oral, abordamos una modalidad de comunicación que ha sido menos tratada en los trabajos de Análisis de errores debido a las mayores dificultades que conlleva (metodológicas y de abordaje técnico).

Por otro lado, en aras del rigor del análisis cuantitativo, se imponía una cuidada selección de los participantes, tanto respecto al nivel de competencia como a su origen lingüístico. Dados los escasos estudios en niveles bajos, nos concentramos en estudiar la adquisición del español en estudiantes de nivel inicial plataforma (A2) e intermedio bajo o umbral (B1). A fin de lograr resultados comparables, buscamos la misma cifra de informantes por nivel ($N = 20$), e igual procedimos respecto al número de sujetos de cada lengua materna, que se fijó entre 4 y 5. Debido a la disponibilidad de los alumnos, la cifra por grupo de L1 se redujo a 4; tampoco se pudo lograr en todos los grupos un equilibrio en cuanto al nivel (solo se obtuvieron 2 participantes de A2 y 2 de B1 en los grupos italiano, francés, alemán, polaco, chino y el grupo mixto). Finalmente, reunimos datos de 9 grupos homogéneos respecto a cada L1, más un grupo heterogéneo.

2.1.1. Participantes

Se entrevistó a cuarenta ($N = 40$) aprendices extranjeros matriculados en niveles A2 y B1 (MCER), algunos estudiantes internacionales del programa ERASMUS, y otros, alumnos de intercambio por otros convenios con universidades extranjeras. Treinta y uno de los cuarenta alumnos entrevistados recibían instrucción formal en la Universidad Autónoma de Madrid, mientras que ocho estudiaban en la Universidad Complutense y otro estaba matriculado en una academia privada. Su perfil de lingüístico y académico se describe con detalle en el capítulo 4. La figura 1 ilustra las familias lingüísticas a las que pertenecen las lenguas maternas de cada grupo de estudiantes³.

Figura 1. Filiación genética de las lenguas maternas de los participantes en el estudio



³ Es discutida la filiación genética del japonés, al igual que la del coreano, lengua con la que se encuentra emparentado. Mientras que algunos lingüistas las incluyen en la macrofamilia altaica (a la que también pertenece el turco), otros las relacionan con la familia austronesia (junto al tagalo o lenguas de indonesia); no obstante, en muchas ocasiones se citan como lenguas aisladas (Moreno Cabrera, 1990: 83). No incluimos en la figura la filiación de la L1 de los participantes del grupo heterogéneo, que tampoco es siempre clara: si bien el finés y el húngaro se agrupan en la familia fino-ugria, el turco se relaciona con las lenguas uralo-altaicas, y el coreano se ha asociado al grupo altaico (o incluso se considera lengua aislada).

La tabla que figura a continuación resume los datos de las grabaciones realizadas a todos los participantes: sexo (H, hombre, o M, mujer), lengua materna, nivel (*MCER*), duración de la grabación (respecto a cada informante y a todas las del grupo), y número total de turnos de habla de cada entrevista. Incluimos también los datos relativos al grupo de control (hablantes nativos).

| | Archivo | Sexo | L1 | Nivel (<i>MCER</i>) | Duración (mm : ss) | Duración grupo L1 | Nº de turnos |
|------------------------|----------|------|-----------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------|
| Lenguas romances | PORMA2 | H | Portugués | A2 | 25:10 | 1:26:52 | 524 |
| | PORWA2_1 | M | | A2 | 20:09 | | 328 |
| | PORWA2_2 | M | Portugués (brasileño) | A2 | 19:51 | 1:26:52 | 462 |
| | PORWB1 | M | | B1 | 21:42 | | 496 |
| | ITAMA2 | H | Italiano | A2 | 20:45 | 1:13:25 | 540 |
| | ITAWA2 | M | | A2 | 13:09 | | 304 |
| | ITAMB1 | H | | B1 | 23:16 | | 436 |
| | ITAWB1 | M | | B1 | 16:15 | | 280 |
| | FREMA2 | H | Francés | A2 | 24:08 | 1:23:17 | 584 |
| | FREWA2 | M | | A2 | 20:31 | | 250 |
| | FREMB1 | H | | B1 | 21:56 | | 566 |
| | FREWB1 | M | | B1 | 16:46 | | 522 |
| Lenguas germánicas | ENGWA2 | M | Inglés | A2 | 15:04 | 1:20:39 | 348 |
| | ENGB1 | H | | B1 | 18:44 | | 436 |
| | ENGWB1_1 | M | | B1 | 18:02 | | 347 |
| | ENGWB1_2 | M | | B1 | 28:49 | | 733 |
| | DUTMA2 | H | Neerlandés | A2 | 18:19 | 1:16:46 | 454 |
| | DUTWA2_1 | M | | A2 | 17:33 | | 180 |
| | DUTWA2_2 | M | | A2 | 23:05 | | 582 |
| | DUTWB1 | M | | B1 | 17:49 | | 370 |
| | GERMA2 | H | Alemán | A2 | 18:23 | 1:13:24 | 306 |
| | GERWA2 | M | | A2 | 19:45 | | 526 |
| | GERWB1_1 | M | | B1 | 15:35 | | 284 |
| | GERWB1_2 | M | | B1 | 19:41 | | 336 |
| Lenguas eslavas | POLMA2_1 | H | Polaco | A2 | 22:20 | 1:32:25 | 510 |
| | POLMA2_2 | H | | A2 | 30:28 | | 656 |
| | POLMB1 | H | | B1 | 26:46 | | 443 |
| | POLWB1 | M | | B1 | 12:51 | | 268 |
| Lenguas sino-tibetanas | CHIWA2_1 | M | Chino | A2 | 18:48 | 1:17:27 | 478 |
| | CHIWA2_2 | M | | A2 | 18:45 | | 450 |
| | CHIMB1 | H | | B1 | 18:56 | | 425 |
| | CHIWB1 | M | | B1 | 20:58 | | 449 |
| Lengua japonesa | JAPWA2 | M | Japonés | A2 | 28:52 | 1:32:41 | 552 |
| | JAPWB1_1 | M | | B1 | 16:28 | | 466 |
| | JAPWB1_2 | M | | B1 | 20:59 | | 498 |
| | JAPWB1_3 | M | | B1 | 26:22 | | 679 |
| Otras lenguas | FINWA2 | M | Finés | A2 | 20:27 | 1:19:05 | 544 |
| | HUNWA2 | M | Húngaro | A2 | 21:28 | | 164 |
| | KORWB1 | M | Coreano | B1 | 21:14 | | 462 |
| | TURWB1 | M | Turco | B1 | 15:56 | | 288 |
| Grupo de control | SPAM_1 | H | Español | - | 18:57 | 1:22:29 | 401 |
| | SPAM_2 | H | | - | 26:47 | | 626 |
| | SPAW_1 | M | | - | 16:49 | | 307 |
| | SPAW_2 | M | | - | 19:56 | | 333 |

Tabla 1. Datos de los participantes en el corpus

2.1.2. La cuestión del nivel

Los descriptores de las competencias de los alumnos de A2 y B1 (tabla 2) definen un dominio de la lengua que permite desenvolverse en situaciones próximas a sus intereses (conversaciones familiares o situaciones cotidianas). Generalizando, se podría afirmar que la diferencia de los aprendices de B1 respecto a A2 es una mayor desenvoltura en contextos públicos (de trabajo o estudio), que requieren breves explicaciones de planes o justificación de opiniones. En el aspecto lingüístico, ello ya implica, entre otros, un cierto dominio de estructuras subordinadas sencillas y recursos de cohesión discursiva.

Tabla 2. Descripción de las competencias de los alumnos de niveles A2 y B1 según el *MCER*

| | |
|------------------------|---|
| A2 (usuario básico) | <ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). -Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. -Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| B1 (us. independiente) | <ul style="list-style-type: none"> -Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. -Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. -Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. -Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |

Cabe realizar unas advertencias acerca de la nivelación de los participantes. La evaluación de la expresión oral posee sus limitaciones (puede variar según el tipo de prueba, influye la ansiedad que crea en ciertos alumnos, etc.) y es inevitable un cierto riesgo de subjetividad (Bordón, 2004, 2010). Además, la clasificación en niveles se suele realizar mediante pruebas que evalúan distintas destrezas (expresión oral, gramática, etc.); sin embargo, los alumnos presentan variabilidad en el dominio de cada una. Así, la nivelación no refleja el mismo nivel para todas las destrezas, y los aprendices de nuestro estudio de A2 o B1 no necesariamente han de reflejar este nivel en el habla.

Por otra parte, aunque la mayoría procedían del Servicio de Idiomas de la UAM, ocho estudiaban en los cursos de español de la UCM, y otro en un centro diferente. Dado que los criterios de nivelación varían de una institución a otra, es difícil lograr una homogeneidad entre los alumnos de cada nivel. Es posible que cierto aprendiz de A2 en una institución posea un nivel cercano a B1 (A2+), y a la inversa, que una alumna de otro centro apenas alcance tal nivel (A1+). Además, las entrevistas se realizaron en distintas fases del curso académico, lo cual también causa variabilidad. Por ejemplo, los alumnos de B1 entrevistados al comienzo de su curso revelarían un nivel más próximo a A2; en cambio, los entrevistados tras haberlo completado ya mostrarían un nivel B1.

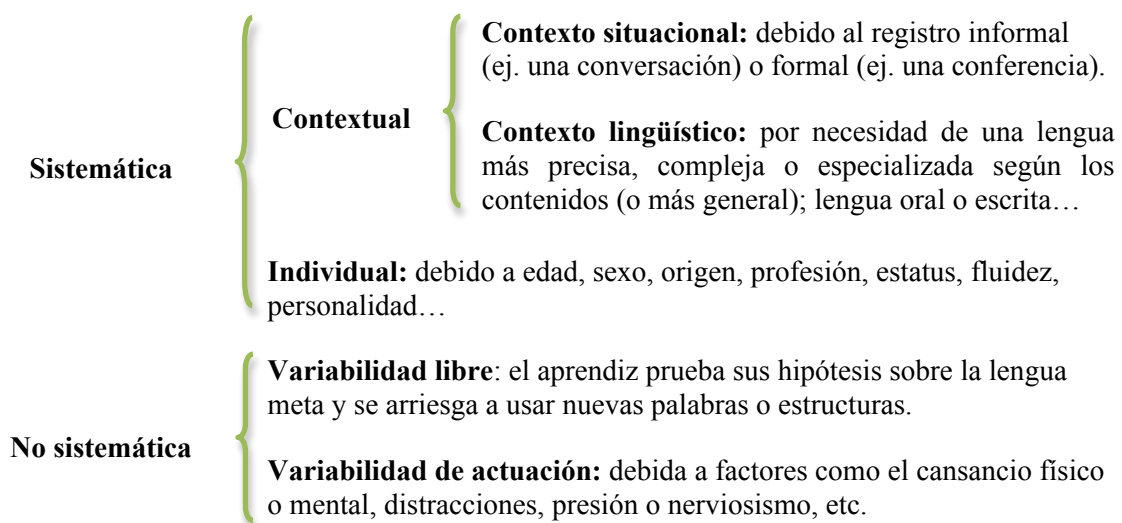
Por todo ello, pueden existir problemas de nivelación que afectarían a ciertos resultados (ej., la riqueza léxica, §4.2.3). Hubiera sido necesario un control más riguroso del nivel, por ejemplo mediante un test previo a la entrevista (Valverde, 2012: 210), pero la disponibilidad de tiempo y de los alumnos condicionó la ausencia dicho test. De modo que no es posible generalizar las conclusiones del contraste entre los alumnos de cada nivel, ya que se requieren futuros análisis que confirmen nuestros datos.

2.2. Consideraciones para el análisis ante la variabilidad de la interlengua

La interlengua es un sistema lingüístico particular de cada aprendiz, cuyos rasgos son:

- Dinamicidad (en evolución permanente, tanto progresiva como regresiva).
- Permeabilidad (influido por exposición a la lengua meta y por la interferencia).
- Autonomía (posee unas reglas propias, aunque no sean gramaticales).
- Sistemática (sus reglas de funcionamiento tienen cierta lógica y consistencia).
- Variabilidad (sus reglas no son siempre aplicadas en todos los contextos).

Respecto a este último punto, se han identificado diferentes tipos de variabilidad dependiendo de si es sistemática o no, o del tipo de causa que la motiva (Ellis, 1984; Griffin, 2005; Durão, 2007):



El progreso de la interlengua sigue unas fases que parten de la prueba aleatoria y experimental de construcciones hasta la sistematización de reglas (figura 2, basada en Griffin, 2005: 196), y pasa necesariamente por la variabilidad. La progresión es gradual, nunca repentina, y supone la automatización del uso lingüístico en cada situación comunicativa y en todos los registros (formal e informal).

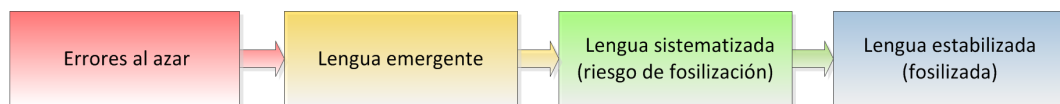


Figura 2. Etapas de progreso en la interlengua

Al analizar la interlengua, es importante tener en mente que las fases del progreso de este *sistema transitorio* no se realizan en etapas delimitadas ni siempre en una dirección de avance (Griffin, 2005: 104). No solamente existe alternancia en la producción de ciertos errores (se cometen en unas ocasiones y no en otras), sino que el propio hablante puede corregirlos (son fallos de actuación). Por este motivo, los expertos en Análisis de errores suelen diferenciar entre *lapsus*, *fallos* y *errores* (Torijano, 2004: 21-24; Fernández, 1997: 28; James, 1998: 78-83). A continuación abordamos cada tipo y explicamos lo que consideramos *error* en nuestro análisis.

2.2.1. Lapsus y fallo

Los *lapsus* ('slips') se consideran incorrecciones producidas por las circunstancias extralingüísticas de la comunicación: falta de concentración, prisa o falta de cuidado al vocalizar, cansancio, nerviosismo ante una situación comunicativa forzada... Los propios hablantes nativos los producen, de modo que, en el análisis de la interlengua, su importancia debe ser menor que un error en toda regla. Por su parte, se ha denominado *fallo* o *equivocación* a la forma incorrecta de una expresión lingüística, que el hablante alterna con otras construcciones correctas en su discurso. Dicho fenómeno refleja cierta inseguridad o la adquisición no completa de un contenido. Según el criterio de Corder (1971), tanto los lapsus como los fallos pueden ser corregidos por el propio hablante.

Fue P. Corder (1971) quien introdujo la distinción entre *fallos* ('mistakes') y *errores* ('errors'), atendiendo a la diferencia que establece Chomsky entre *competencia* y *actuación lingüística*: los errores se producen en el nivel de la *competencia* (bajo el supuesto de que ningún nativo debería cometer error alguno, ya que conoce correcta y completamente el sistema de su lengua materna), mientras que los fallos se registran en el nivel de la *actuación*. Esta distinción, si bien teóricamente atractiva, no ha sido aceptada completamente (James, 1998: 79-80), dada la dificultad de poder observarla claramente en la práctica (Ellis, 1985: 68). Igualmente, ciertos investigadores rechazan analizar las incorrecciones de manera dicotómica (atribuyendo su causa al conocimiento o a la ignorancia de un contenido lingüístico), y proponen la hipótesis de que el aprendiz posee un *conocimiento parcial* del sistema de la L2 (en ocasiones se equivoca, pero otras acierta). El hecho de que un aprendiz no se autocorrija no significa que no sea consciente del error. Simplemente, la mayoría de los estudiantes de una L2 no tienen por qué enmendar todas y cada una de sus incorrecciones, por la presión de mantener el ritmo de habla en la oralidad espontánea (Fathman, 1980: 80).

Por razones de simplificación del análisis de la interlengua, consideramos por una parte los lapsus y los fallos, diferenciándolos de los errores en los casos en que el hablante se da cuenta de la incorrección. Así, en general, se consideran fallos o lapsus todas las producciones corregidas por el propio hablante (seguidas de la marca [/]):

*LAU: &mm pero es [/] es **un típico** [/] es **una típica** sopa [/] o sopa típica de [/] de Hungría /
pero existe en España <también> /// (HUNWA2)

Este tipo de fenómenos, aunque no se consideren errores, proporcionan información acerca de una determinada dificultad que sigue presentando conflictos al hablante, haciéndole dudar (como el orden de palabras de adjetivo y nombre en el ejemplo). Son, pues, bastante relevantes pese a no haberse contado o etiquetado como errores.

Siguiendo el criterio de Garrote Salazar (2008), marcamos ciertos fallos y lapsus de producción vocálica habituales en el habla (p. ej. la supresión de sonidos por mala articulación, pronunciación relajada o hipercorrección). Dichos fenómenos se han indicado como comentarios, inmediatamente adjuntos a la palabra en que se producen, con la etiqueta *%alt*: entre corchetes. Se indica en la transcripción la forma normativa, y se translitera ortográficamente en el comentario la producción original del hablante:

*ENT: cuando **tengo** {%alt: tieno} [/] <tengo / hambre> ///
*DAN: [<] <&eh / sí sí> /// (CHIWB1)

2.2.2. Error

Un error refleja que una estructura de gramática, léxico o forma de pronunciación no se ha adquirido correctamente. Según Corder (1971), respecto al error hay falta de consciencia de la incorrección, a diferencia del fallo o el lapsus, del que el hablante es más o menos consciente, y puede ser corregido. No obstante, la distinción entre error y fallo tampoco es inmediata ni clara, y algunos autores optan por considerar todo fallo como error (Lüdeling *et al.*, 2005; Granger, 2003: 467, etc.).

En nuestra investigación únicamente marcamos los errores con etiquetas sobre el tipo de incorrección, el nivel en que se produce, el mecanismo de cambio, etc., considerando el resto de incorrecciones como lapsus o fallos. Para diferenciar entre cada tipo, hemos seguido el razonamiento que expone Corder (1981), resumido en el siguiente diagrama:

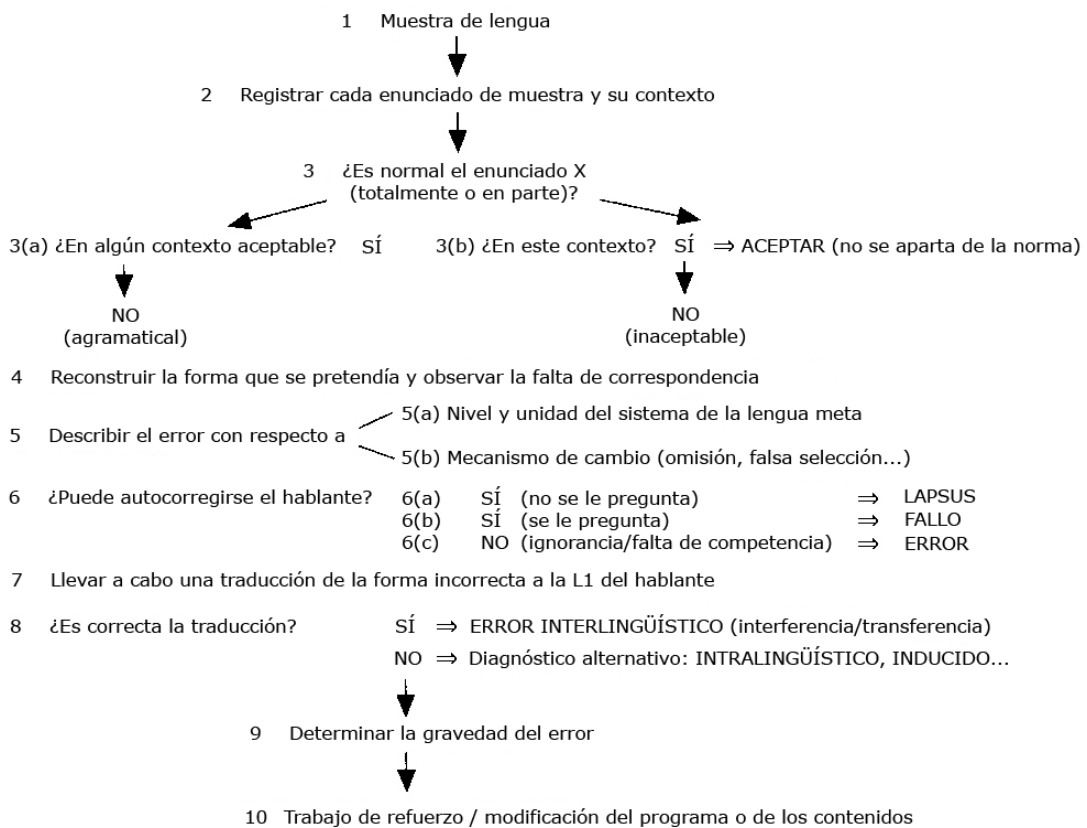


Figura 3. Algoritmo para el análisis de errores (adaptado de Corder: 1981: 23)

Asimismo, cuando se producen reconstrucciones del enunciado, tenemos en cuenta solamente la última producción lingüística del hablante, considerando los elementos reformulados como lapsus o errores; para esta decisión hemos seguido el criterio del proyecto SPLLOC (Arche, 2007) y de Ellis y Barkhuizen (2005: 83) (véase el ejemplo).

*REM: &mm que → no sé con todos los erasmus de España fuimos **aquí** [/] **ahí** y → &mm / bueno para **aprovechar de** [/] **del** buen tiempo ///

En la primera reformulación (*aquí* [/] *ahí*), no consideraremos error el uso de *aquí*, puesto que el hablante se autocorrije. En la segunda (*aprovechar de* [/] *del*) sí se corrige el error léxico por calco al español del término francés *profiter de* ('disfrutar de') y lo tenemos en cuenta en el recuento. Semejante razonamiento hemos seguido en

el caso de los errores léxicos de forma. En el proyecto SPLLOC, aunque no distinguen entre fallo y error, marcan una palabra incorrecta antes de una reformulación:

*P55: ehm es una **fota@n** [//] foto ehm de un playa (P55COG13)

Igualmente, en nuestro trabajo marcamos las palabras formalmente erróneas antes de una reformulación (pese a que no se consideren en el recuento final de errores):

*DAN: &pa [/] ¿ **paris@n** ? // ¿ **parismo@n** ? // ¿ marisco ? (CHIWB1)

2.3. Identificación del error

Una de las primeras cuestiones que se plantean es qué modelo tomar para identificar el error. Conviene traer a colación la manera como P. Lennon lo define (1991: 182):

«a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of productions, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts»

(‘una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, no sería producida, con toda probabilidad, por hablantes nativos homólogos del hablante⁴’)

Esta definición, si bien acertada, resulta bastante abstracta para los fenómenos que encontramos. Específicamente, hemos de considerar las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del español adoptadas en la enseñanza y la corrección, teniendo en cuenta que el ámbito en que se desarrolló el estudio fue una universidad de Madrid:

- Respecto a la variedad dialectal, según plantea Moreno Fernández (2007), el modelo será el **español centro-peninsular**, sin considerar como error las formas que se aparten de ella en cuanto a la pronunciación yeísta o seseante, dado que, aunque en dicha variedad no exista el seseo, gran parte del mundo hispanohablante emplea el fonema /s/ cuando corresponde /θ/, o no distingue entre /ɾ/ y /j/⁵.
- Respecto a la variedad diafásica, consideramos adecuado un **registro informal** de habla, puesto que el modo de obtención de datos es una entrevista entre el investigador y el aprendiz de español, en la cual el objetivo es obtener habla espontánea sobre un tema del ámbito cotidiano como es la comida.
- Respecto a la variedad diastrática, la intención es enseñar la lengua que proporcione mayores posibilidades para acceder a niveles socioculturales variados, siguiendo el criterio de López Morales y como se expone en la siguiente cita (1986: 47; tomado de Carcedo González: 1998a: 87):

«Parece claro que la lengua que se debe enseñar en la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad. Y no sólo porque se trate de un instrumento más rico, más variado, más preciso, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio [...] de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa el acceso a todo esto».

⁴ Traducción propia.

⁵ Tampoco corregimos el uso del sonido [ʃ] para las consonantes y//ll, propia de la variedad rioplatense (Argentina y Uruguay), y que una alumna brasileña tendía a pronunciar (yo [ʃo], PORWB1).

Con todo, no podemos soslayar que nuestros informantes cuentan con un conocimiento *parcial* de la lengua, como corresponde a su nivel, por lo que la corrección según un modelo de lengua *culta* se verá limitada por las posibilidades expresivas de los alumnos.

En los casos de duda acerca de si corregir algún fenómeno, alternamos dos enfoques:

- **Empírico:** mediante la consulta de fenómenos lingüísticos en corpus que recogen la producción espontánea real de cientos de hablantes nativos (C-ORAL-ROM; Cresti y Moneglia, 2005), o de pocos hablantes nativos que realizan la misma prueba que los alumnos (grupo de control) para establecer comparaciones.
- **Normativo-descriptivo:** acudimos a obras de referencia del español como la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, coords., 1999), el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2006), la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009) o el manual *Hablar y escribir correctamente* (Gómez Torrego, 2011), junto a estudios especializados sobre cuestiones puntuales.

2.3.1. Un modelo de corrección para el español oral

La lengua oral constituye en sí misma un «subcódigo definido» o «subsistema gramatical cuyas estructuras no coinciden necesariamente con el de la lengua escrita» (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 33). Además de los fenómenos de producción verbal (reinicios, signos paralingüísticos, titubeos o pausas; §3.2.1), presenta unas estructuras sistemáticas sujetas a restricciones debidas a la inmediatez de la oralidad (anacolutos, concordancias incorrectas, etc.). Las particularidades de dicho código –en el que predominan la expresividad y los elementos afectivos, propios de un uso práctico y social del lenguaje– no permiten corregir los errores orales de la misma forma que en la lengua escrita, en el que la producción no es espontánea o está más controlada.

Siguiendo las descripciones sobre la lengua oral realizadas por García Madrazo *et al.* (1993: 44-47), González Araña y Herrero Aísa (1997: 237-247) y Vígara Tauste (2005), consideramos en la corrección de errores los siguientes rasgos propios de la oralidad:

- La dicción no es precisa ni la vocalización cuidada, debido a factores fisiológicos (problemas de articulación) o situacionales (como nerviosismo); este fenómeno origina lapsus tanto en los nativos como en los aprendices (véanse ejemplos).

*ENT: yo no sé tocar **ningún** {%alt: naingún} instrumento (FREMA2)

*ADC: entonces {%alt: tonse} primera cosa es una → hamburguesa /// (POLMB1)

La cuestión principal respecto al habla no nativa es la consideración de dichas desviaciones como errores (incluyéndolos en el recuento) o como lapsus (juzgando que el hablante conoce la forma correcta). Aunque en algunos casos es imposible afirmar con certeza a qué categoría asignarlos, tendimos a marcar como errores tendencias recurrentes en hablantes con la misma L1 (p. ej, la confusión *e/i*, *r/l*, etc.):

*LIU: sí / **creo** {%pho: ['kəlo]} que sí / muy **pequeño** {%pho: [pe'kiño]} / y [///] **cafetería** {%pho: [kafete'lia]} y la calle ... (CHIWA2_1)

- Uso redundante de los pronombres personales de sujeto (especialmente, *yo* y *tú*): el predominio de la función apelativa y expresiva en la lengua oral, con repetidas referencias al propio hablante y al interlocutor, se refleja en un uso de dichos

pronombres más abundante que en la lengua escrita. Por tanto, no podemos marcar como erróneos todos los usos innecesarios del pronombre sujeto del mismo modo que en otros estudios sobre textos escritos (Fernández, 1990). Nuestro criterio fue no corregir en exceso, sino únicamente los casos acumulados en el mismo enunciado:

*JIY soy de Corea y yo llevo / aquí / casi / nueve meses / y **yo** vuelvo este mes por eso hhh {%act: laugh} ... &ah / este → &mm [/] este curso es / último para mí /// (KORWB1)

*ADZ: yo [/] &mm / he &viv [/] &eh / yo he estudiado / esta lengua por &eh / cinco años //

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*ADZ: ¬ [<] <y español> &ah // que **yo** / estudio desde {%com: syllabification: de-sde} / un año y / &do [/] dos meses (POLMA2_1)

- El empleo frecuente de la 2ª y 3ª persona singular para aludir al *yo* de manera impersonal. Los extranjeros son conscientes de ello, pero suelen presentar problemas en la expresión de la impersonalidad, omitiendo elementos o mezclando estructuras, y los enunciados carecen de una clara referencia de la persona gramatical:

*ADC: fácilmente **se puede hacer** lleno hhh {%act: laugh} <de esto xxx>

*ENT: [<] <sí ¿no? hhh {%act: laugh}> ///

*ADC: ¬ que no puedes comer más /// ('uno se puede quedar lleno') (POLMB1)

- Vocabulario expresivo o propio del registro coloquial para dotar de mayor énfasis o interés a la comunicación oral. Así, no juzgaremos como errores los coloquialismos siempre que el hablante muestre consciencia de que su uso se restringe a cierto registro en particular; por ejemplo, en este caso, el aprendiz alterna *hombre* y *tío*:

*FAN: el **hombre** dice vale / ponme también una [///] póngame también una / botella de vino ///

*ENT: muy bien /// ¿ qué tipo de vino es ?

*FAN: vino tinto ///

*ENT: muy bien /// hhh {%act: assent} ///

*FAN: y → [/] y ya /// parece feliz **el tío** <hhh {%act: laugh}> /// (FREWB1)

Los usos creativos del lenguaje (p. ej., la ironía o ciertas formas de ponderación) nos hacen plantearnos en qué medida existe error, como indica Conrad (2010: 237)⁶. Por ejemplo, en el siguiente caso interpretamos un sentido expresivo y no consideramos un error semántico ('estaba un poquito gordo'), para evitar la hipercorrección:

*REM: llevaron mi → [/] mi hermano cuando → tenía siete años / al McDonald's // comer fritas //

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*REM: ¬ [<] <y era> un poquito **enorme** /// (FREMB1)

- El orden de los elementos obedece no solamente a un criterio subjetivo mediante el cual el hablante focaliza cierta información que quiere destacar (el *tema*), desplazándola al principio del enunciado; también se debe a la espontaneidad de la oralidad, en que la planificación y la producción del mensaje se realizan casi al mismo tiempo. Esto es lo Manuel Seco denominó *tendencia centrífuga* de la oralidad (1973; en Gutiérrez Araña, 1997: 241): los enunciados tienden a sucederse y acumularse unos tras otros sin un plan estructurado en torno a un núcleo discursivo.

⁶ «Speakers and writers are also creative with language (...) if a rare choice is attested in a corpus, how are we to determine whether it is just a rare choice or an error?».

Este fenómeno puede crear ambigüedad respecto a si se debe valorar como error un enunciado con un orden inesperado o extraño. Si bien los enunciados de los nativos también presentan elementos desordenados, entre los aprendices esto puede ser causa de interferencia o de falta de correspondencia de estructuras sintácticas en su L1:

*THO: **no realmente saben** por qué (‘realmente no saben’) (GERMA2)

- Los anacolutos o modificaciones inesperadas de la estructura del mensaje son habituales porque el habla se produce por impulsos, con reformulaciones y reinicios, conforme al hablante se le van ocurriendo nuevas formas de expresar su idea inicial. En consonancia, los elementos presentan discordancias debido a la «concordancia improvisada» que señala A. M^a. Vigara (2005: 213) en el habla coloquial, y que afectan tanto al género o al número como a la persona verbal⁷. En el habla de los estudiantes estos fenómenos también aparecen, pero nos encontramos ante la disyuntiva de si descartarlos (considerando que también ocurre entre nativos), o si juzgarlos erróneos (desconfiando de la competencia gramatical de los aprendices o intuyendo la interferencia de mecanismos de su L1). Nuestra opción ha sido esta última, valorando como erróneos enunciados que presentan concordancias anómalas:

*YTO: el hamburguesa / es [/] **tienen** → hhh {%act: click} / &eh / tomate (‘tiene’) (JAPWB1_3)

Solamente exceptuamos los casos de *concordancia según el sentido (ad sensum)* que se consideran correctos; por ejemplo, con sustantivos cuantificadores como *la mayoría de* + sustantivo, que pueden concordar con el verbo en singular o en plural⁸.

*AMA: [<] <sí la [/] la &mayor [/] **la mayoría**> **de las comidas** que compro en supermercados **son** → congelados (PORWB1)

- La elipsis o eliminación de elementos que pueden ser inferidos según el contexto es muy común en la oralidad. No obstante, en el discurso de los aprendices de español, aunque algunos casos sean ambiguos, hemos preferido marcar como erróneos todas las elipsis no justificables por el discurso y que pueden deberse a la simplificación del sistema o el efecto negativo de la lengua materna. Un caso típico es la omisión del artículo entre los aprendices polacos, o de supresión de cópula entre los chinos:

*ADC: es una ciudad con / &eh / dos mil &c [/] &eh doscientos {%com: syllabification: doscientos} / mil habitantes // &eh Ø ciudad muy histórica / medieval (‘una’) (POLMB1)

*LIU: también / Ø español Ø muy / difícil (‘el español es...’) (CHIWA2_1)

Igualmente, en la oralidad de los nativos es frecuente la elipsis de preposición *de* en el complemento de un sustantivo (como en *un bocadillo calamares*; Vigara Tauste, 2005: 206; Bosque y Gutiérrez-Rexac, 2009: 159). No obstante, ciertos casos semejantes registrados entre los aprendices los hemos juzgado erróneos porque

⁷ En el corpus español de C-ORAL-ROM, se registran tanto en el registro formal como en el informal errores producidos por los nativos de estos tres tipos: género (p. ej., *el porcentaje de hombres *pesadas*, efamcv07), número (p. ej., *las autoridades académicas aquí *presente*, enatco02) y persona (p. ej., *ustedes, los médicos, nos *dice...*, emedts08); y también en el grupo control, como explicaremos.

⁸ En el DPD (RAE, 2006) se lee: *En las oraciones copulativas con ser cuyo atributo no es un adjetivo, sino un sustantivo, tanto el verbo como el atributo van en plural: «Esta gente son asesinos»*. Así, consideramos errónea la concordancia en: la comida típica en Irlanda / **está** / patatas (‘son’) (ENGWA2).

intuimos que interfieren mecanismos interlingüísticos; por ejemplo, el error en el siguiente enunciado parece ser una traducción directa del japonés (sin preposición).

*MAN: [<] <y> / con → salsa Ø soja /// ('de') (JAPWB1_1)

En el registro conversacional o en el habla espontánea, los nativos suelen omitir la preposición regida por un verbo de una oración subordinada (Vigara Tauste, 2005: 210; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 471):

*ENT: quieres expresar una palabra **que no / te acuerdas** por ejemplo [...] (DUTWA2_2)
(‘de la que no te acuerdas’)

Este fenómeno, que se ha denominado *queísmo* (Gómez Torrego, 2011), resulta menos adecuado en el registro escrito, pero no se considera grave en la oralidad (DPD, RAE, 2006), así que no juzgamos erróneos enunciados como los siguientes:

*AMA: las personas **que hablo acá** no sé se@por tenen@c vergüenza de decir que estoy / hablando incorrectamente ('con las que hablo') (PORWB1)

*DAK: [<] <no es> chuleta pero → es / la / palabra **que se** → /

*ENT: que se <&con> +

*DAK: ¬ **traduce** ('con' o 'a la que se traduce') (POLMA2_2)

*FCH: y &ah → / **no me acuerdo** el nombre ('no me acuerdo del nombre') (FREMA2)

En el último ejemplo, puede existir la neutralización o mezcla de dos estructuras que se pueden confundir fácilmente (*acordarse de/recordar*); abordamos esto con más detalle en el apartado dedicado a los errores de subordinación adjetiva (§6.20.2).

Un ejemplo relacionado es la expresión de probabilidad con *deber de* + infinitivo, que en el habla informal tiende a perder la preposición, incluso en la lengua culta⁹. Por este motivo, no corregimos los enunciados siguientes (aunque el aprendizaje debería conocer las variantes de dicha expresión, sobre todo cuando se necesita marcar el contraste con la expresión de obligación *deber* + infinitivo):

*NUN: la figura / está oscura@por / por eso <debe hhh {%act: laugh} [/] **debe Ø ser** tinto hhh {%act: laugh}> /// (PORMA2)

*AMA: por cierto **debo** / **Ø ter**@por cometido erros@por / &eh ... (PORWB1)

*AMA: ¬ a mí me gusta creo que / escuchar **debe Ø ser** como / muy [/] <muy>

*ENT: [<] <muy> +

*AMA: ¬ leve muy no sé ... (PORWB1)

Volviendo al tema de la elipsis, un caso específico lo constituyen las oraciones suspendidas, que en el habla nativa se usan cuando el interlocutor puede inferir el significado (porque ya conoce aquello de lo que habla), o con el objeto de permitir la libre interpretación al mensaje y otorgarle intención expresiva (Vigara Tauste, 2005: 415-ss.). En el habla no nativa abundan los enunciados inconclusos, pero suponemos que no con la misma razón, pues se deben a estrategias de comunicación de abandono del mensaje por falta de recursos gramaticales o léxicos (véanse ejemplos).

⁹ La *NGLE* (2009, apdo. 28.6j-l., p. 2143-4) no censura este uso: «Por su gran extensión en el mundo hispanohablante en todos los niveles de lengua, no puede considerarse incorrecto el uso de «*deber* + infinitivo» con el sentido de conjetura o probabilidad inferida. Para expresar obligación se recomienda la variante sin preposición». Véase también el *DPD* (2006) y Gómez Torrego (2011).

*THO: porque es un = no sé // pero es con [/] con huevos (GERMA2)

*ALE: uno de los sitio que me ha gustado más de aquí ha sido / Casa de Campo ///

*ENT: sí ///

*ALE: y es como <hhh {%act: laugh}> ...

*ENT: [<] <sí> /// sí sí <sí> ///

*ALE: [<] <siempre> las cosas que me gustan son esas /// (ITAMA2)

Aunque no marcamos error (ya que generalmente no se obstaculiza la comprensión del mensaje), revela una carencia de léxico o estructuras de la lengua meta.

Cada caso de elipsis se enmarca en un contexto que requiere una observación particular; por ejemplo, en el siguiente enunciado podríamos no considerar errónea la elipsis de auxiliar, porque parece tratarse más bien de una repetición del discurso del interlocutor para mostrar conformidad, como hacen los nativos en la conversación:

*ENT: porque / al [/] ya <ha terminado de comer> ///

*AYA: [<] <¡ah! terminado@g> /// (JAPWA2)

Análogamente, se puede juzgar que el participio del siguiente ejemplo aparece aislado porque el hablante evita conjugar el auxiliar y lo omite, o bien simplemente lo usa correctamente con valor de adjetivo:

*AIS: [<] <y un poquito> de alemán también //

*ENT: ¡ah! hhh {%act: assent} ///

*AIS: ¬ &ah / **aprendido** / en la escuela secundaria /// (ENGWA2)

- Contraria a la elipsis es la redundancia de elementos (por desconocimiento o mezcla de estructuras en el procesamiento del habla); un ejemplo es el dequeísmo o uso innecesario de la preposición *de* ante la conjunción *que* de subordinadas sustantivas. Si bien está extendido entre los nativos, preferimos corregir casos como:

*ALE: &ah <un &poc [///] bueno hhh {%act: sighs} sí / yo [/] yo no diría> ...

*ENT: [<] <hay gente que se cuida mucho o> ...

*ALE: ¬ **de <que>**... (ITAMB1)

- El uso de formas no verbales en lugar de verbos conjugados es más frecuente en la lengua oral (p. ej. *Ni dudarlo*, en lugar de *ni lo dudas*; González Araña y Herrero Aísa, 1997: 245). En el habla no nativa, sin embargo, preferimos marcar como erróneos este tipo de casos porque pueden reflejar la simplificación del sistema o la evitación de las formas conjugadas, que representan mayor dificultad de aprendizaje (un fenómeno especialmente habitual entre hablantes de chino, japonés y coreano):

*LUQ: &mm / y si → / todavía no he [/] no me comprende /

*ENT: sí ///

*LUQ: ¬ hhh {%act: click} y [/] **escribir** la → letra en [/] en [/] en el papel (CHIMB1)
(‘escribo’)

- Falta de precisión de los nexos: en la oralidad de los nativos se constata un mayor uso de los nexos y marcadores discursivos *pero*, *y* o *que* (Vigara Tauste, 2005: 126-ss.), así como de *es que*, *pues* o *entonces* empleados como «conectores no específicos sin su significado originario» (Vigara, 2005: 407-ss.). Dicha tendencia también se registró entre los aprendices de español (apdo. 8.1.1). Igualmente, en el habla no se respeta con frecuencia la regla de alternancia de las conjunciones *y* ante *i-/hi-*, y *o* ante *o-/ho-* (que respectivamente se cambian por *e* y *u*). Aunque nos planteamos si

corregirlo o no¹⁰, finalmente decidimos marcar los errores de los aprendices, teniendo en cuenta que en el habla nativa también se registra.

- Palabras de contenido semántico vacío o flexible: en la oralidad los nativos usan términos muy abiertos o comodines como *cosa* o *chisme*, o verbos muy generales como *hacer*, *tomar*, *ser*, *estar*, etc. Entre los no nativos es lógico constatar la simplificación de léxico, y en ciertos casos no hemos podido discriminar si se deben a la urgencia o descuido de la oralidad, o más bien a una carencia de vocabulario:

*AIS: y fui / una vez también / a [/] para **hacer** el Mulhacén // ('subir' o 'escalar') (ENGWA2)

Consideramos como errores léxicos casos que causan más extrañeza o ambigüedad:

*REM: y **se fue** el teléfono /// ('se estropeó') (FREMB1)

*STE: &ah la gramática / hay / los verbos / &ah no puede / entender / por qué /

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*STE: ¬ [<] <&ah> hay **unas cosas** ... (¿'reglas', 'normas' o 'excepciones'?) (DUTMA2)

Por otra parte, el uso de fórmulas vagas de relleno propias de la oralidad (y *todo eso*, *algo así*, etc.) puede estar afectado por la interferencia:

*EME: hay un cliente // un hombre // en un restaurante o **algo como así** (TURWB1)
(‘algo así’)

*FIN: hay &mm / pelis y música y **todo como así** ('y todo así' o 'eso') (ENGMB1)

Otro caso frecuente es el uso de *como*, que si bien es correcto cuando expresa atenuación (p. ej. *Es una chica como muy madura*) o aproximación (p. ej. *Pesa como dos kilos*), en español coloquial tiende a ser innecesario, a menudo en las formas *como muy* o *como más* (Vigara Tauste, 2005: 394-397). Nuestra opción fue marcar los casos que nos parecen innecesarios o forzados, siguiendo el criterio del *DPD*¹¹, si bien se trata de un fenómeno que se registra entre los nativos¹²:

AIS: no puedes ~~como~~ hacer / verduras y / frutas todo el tiempo pero ... (ENGWA2)

Los puntos anteriores ilustran lo problemático que resultan los juicios normativos en la lengua oral frente a la escrita, ante la que existe el riesgo de hipercorrección en el tratamiento de las ambivalencias en el habla no nativa. Por tanto, el recuento y análisis de errores no ha de caer en juicios tajantes, sino dar cuenta de los tonos grises de esa interlengua en la que se superponen varios criterios respecto a la oralidad, la adecuación y la gramaticalidad lingüística.

¹⁰ Para decidirlo, consultamos la producción de los nativos en C-ORAL-ROM, y observamos que la conjunción *y* no se cambia a *e* hasta en 22 ocasiones (37,3%), pero sí en 37 casos (62,7%). Respecto a la conjunción *o*, hay ambivalencia de uso en todos los registros: se realiza correctamente la regla 9 veces (8 en registro formal, y 1 en informal), pero no se cumple en 9 ocasiones (4 en informal y 6 en formal).

¹¹ «Debe evitarse el uso de este *como* cuando resulta claramente superfluo, lo que no es infrecuente en el registro coloquial: **La comida estaba como muy sabrosa*; **Me siento como muy cansada*. En estos casos, el adverbio *como* no añade nada al enunciado, ni conceptual ni afectivamente».

¹² En el corpus C-ORAL-ROM recogimos algunos usos de *como* expletivo o de aceptabilidad dudosa, la mayoría de registro coloquial, aunque con menos frecuencia que entre los no nativos. Algunos ejemplos son los siguientes: *estoy un poco como / mosqueada* (efamcv01); *la gente pierde el tiempo como como mogollón* (efamd101); *estaba ahí como agobiada de [/] de gente y eso* (efamd108); *tiene la piel como como arrugada* (efamcv07), *ellos están como alegres* (enatpe02), *lo sientes como muy cercano* (emedts05), etc.

2.4. Clasificación del error

Vázquez (1999) y García González (2005) consideran que los errores pueden catalogarse atendiendo a diferentes criterios:

- 1) **Descriptivo**: se clasifican según los mecanismos de cambio que se explican más adelante (p. ej., omisión u orden) y los niveles afectados (p. ej., gramática).
- 2) **Etiológico** (o explicativo): interlingüísticos, intralingüísticos, inducidos...
- 3) **Comunicativo**: clasifica los errores según su incidencia en la comunicación:
 - **No significativos**: no afectan a la comunicación; p. ej., ciertos errores de pronunciación o de selección de género que no cambian significados (**el mano*).
 - **Significativos**: impiden la comunicación; p. ej., muchos errores léxicos o de estructura oracional.
 - **Causantes de ambigüedad en el mensaje**: p. ej., ciertos errores de selección de género (*el orden/la orden*) o de concordancia (*hermano/a, compañero/a*).
 - **Estigmatizantes**: no obstaculizan la comunicación, pero la dificultan, y marcan como extranjero el discurso del hablante; p. ej., la realización fricativa uvular [ʁ] de la *r* por parte de estudiantes alemanes, portugueses o franceses.
- 4) **Pedagógico**: distingue los errores prestando atención a si son:
 - **Fosilizados** (aparecen de nuevo cuando se creían superados, pero el aprendiz se da cuenta cuando los comete), **fosilizables** (aparecen con estructuras difíciles y precisan un tratamiento pedagógico determinado para erradicarlos), **transitorios** o **permanentes**.
 - **Globales** (afectan a un enunciado entero) o **locales** (a una palabra), según Burt y Kiparsky (1972), quienes consideran que los errores globales tienen mayor incidencia en la comunicación que los locales (Lennon, 1991).
 - **Residuales** (debido al material o a las reglas aprendidas en cursos anteriores) o **actuales**.
 - **Congruentes** (una estructura gramatical en castellano, pero no adecuada al uso más frecuente) o **idiosincrásicos** (una estructura que no se utiliza en castellano).
 - **Generales** (afectan por igual a un mismo grupo de aprendices, por ejemplo los que comparten L1) o **individuales** (característicos de un hablante).
- 5) **Pragmático**: atiende a la pertinencia de un enunciado respecto a la situación o el contexto comunicativo en el que se pronuncia.
- 6) **Cultural**: presta atención a malentendidos que producen choques culturales, las diferencias en la comunicación no verbal, la proxémica de la comunicación, etc.

En nuestro trabajo no abordamos ninguna clasificación de errores conforme a principios pedagógicos, sino solamente con los criterios **lingüístico-descriptivo** y **etiológico**.

2.5. Tipología de errores

La base de un estudio sistemático y cuantitativo de las incorrecciones es una tipología de errores robusta y coherente, que sea consistente pero flexible además de informativa (Granger, 2003). En la elaboración de la propuesta que se expone hemos seguido las ya elaboradas por MacCarthy (1978), Fernández (1990/1997), James (1998), Bustos Gisbert (1998), Vázquez (1999: 30-32), García González (2005) y Alexopoulou (2006). La tabla 3 al final de la sección (pp. 69-70) resume con ejemplos la tipología de errores.

1. Criterio descriptivo

1.1. Mecanismo de cambio

1.1.1. Omisión

Supone la eliminación de un elemento lingüístico obligatorio en el enunciado; por ejemplo, la omisión del artículo en el enunciado, o en el nivel de la pronunciación, la pérdida de un sonido vocálico o consonántico:

*MAR: y Ø camarero también está muy contento /// ('el') (JAPWB1_2)

*AYA: está / **ocupado** {%pho: [ok'pado]} /// (JAPWA2)

1.1.2. Adición

Consiste en añadir un elemento lingüístico innecesario; por ejemplo, un artículo en el nivel oracional; o en el nivel fonológico, la epéntesis de vocal en sílaba trabada:

*ALE: y a un chico [/] un mi &ami [/] a **un** mi amigo le he dicho <que> [...] (ITAMA2)

*AYA: arroz / y / &eh / pues / **alga** {%pho: ['aruga]} / secas /// (JAPWA2)

1.1.3. Elección incorrecta

Se trata de confusiones entre dos palabras, categorías o rasgos. Ejemplos típicos son el artículo definido y el indefinido, *ser/estar*, la sustitución de tiempo o modo verbal (imperfecto/indefinido, o indicativo/subjuntivo) o las preposiciones (*por/para*):

*LAU: yo prefiero esto // **que** ('a') patatas fritas (HUNWA2)

En el nivel de la pronunciación, supone el reemplazo de un sonido (o un rasgo) por otro fonema o alófono; por ejemplo, la realización de la vibrante múltiple como simple ([r]):

*AIS: [<] <sí eso> es mucho más **rápido** {%pho: [ra'piðo]} que eso /// (ENGWA2)

1.1.4. Mezcla

En el nivel léxico o morfológico aparecen mezclas entre términos de la L2, o entre uno de la L1 y otro de la L2; pero también ocurren en el nivel oracional, cuando el hablante está pensando dos estructuras al mismo tiempo para expresar una idea, pero las mezcla:

*FRA: ¿ aquí / <o **en generalmente**> ? ('en general' o 'generalmente') (GERWA2)

*REM: y dentro **había la** gente ('había gente' o 'estaba la gente') (FREMB1)

1.1.5. Cambio de orden

La posición incorrecta de un elemento puede producir de errores en el nivel oracional:

*KRI: hablo / dos y **media** lengua ('dos lenguas y media') (GERWA2)

En el nivel de la pronunciación, puede existir un orden erróneo de segmentos en la palabra (metátesis) o el cambio de acento de una sílaba a otra:

*LIU: hhh {%act: assent} sí / mucho **cursos** {%pho: ['klusos]} /// (CHIWA2_1)

*ALE: se@ita no me **equivoco** {%pho: [e'kiwoko]} (ITAWB1)

1.1.6. Deformación

Se trata de un cambio en la forma léxica de un término, que da lugar a palabras inexistentes en castellano o que, si bien existen, su uso es restringido:

*JIY: menos / &higeni [/] **higiene** {%err: higienias} [/] **higiene** {%err: ingenias} (KORWB1)

En el nivel fonético-fonológico, consideramos deformaciones las pronunciaciones extranjerizantes (esto es, con sonidos de la L1 del hablante o de otra conocida):

*GIU: por **ejemplo** {%pho: [e'dʒemplo]} &eh los bocadillos → la [/] la plancha (ITAWA2)

1.2. Nivel lingüístico

Atendemos a la competencia que se ve afectada por el error:

- **Léxico-semántica**
- **Gramatical**
- **Fonético-fonológica**
- **Pragmática-discursiva**

En los apartados siguientes especificamos los tipos de errores dentro de cada nivel.

1.2.1. Nivel léxico-semántico

En los errores léxicos hemos seguido la distinción tradicional entre errores de forma y errores semánticos (James, 1998; Fernández, 1990).

1.2.1.1. Errores léxicos de forma

1.2.1.1.1. Malapropismo

Consiste en la sustitución de una palabra por otra existente en la L2 debido a una similitud formal o fonética (se considera de tipo intralingüístico):

*ADC: &eh porque no [/] no &quere [/] no queríamos &eh / pagar por xxx camping y → &s [/] bajar y después subir otra vez /// <hhh {%act: laugh} / entonces {%pho: [en'tonses]}> ///

*ENT: [<] <o sea que / les convencisteis> ///

*ADC: sí sí sí / es → &eh / &convec [/] <convertimos> /// (POLMB1)

1.2.1.1.2. Asignación de género erróneo

Incluimos aquí la elección incorrecta de género (véase el apdo. 5.1.2. para más detalles):

*REM: los españoles no hacen como **muchas errores** /// ('muchos errores') (FREMB1)

*AIS: &ah / los dos hombres &eh / quieren comer en **una restaurante** (ENGWA2)

*MAR: tiene **una nivel** / más alto que yo (DUTWA2_2)

1.2.1.1.3. Asignación de número erróneo

Hemos registrado tres tipos de errores (consúltese el apdo. 5.1.3. para más detalles):

- Palabras que se usan en español en plural y no en singular (o viceversa), o cuyo significado cambia entre una forma y otra:

*AMA: vimos espectáculo de flamenco → &eh **la <sevillana e@por todo muy lindo>** ...
(‘las sevillanas’) (PORWB1)

*EME: solamente yo hago / **compras** ('la compra') (TURWB1)

- Los nombres colectivos (que tienen significado plural, pero forma en singular):

*AIS: **las gente** aquí **hablan** inglés /// ('la gente habla') (ENGWA2)

- Errores que afectan a la distinción del rasgo contable e incontable:

*FAN: creo que todos [/] eso / **cultur**as de → / España ('cultura')

*REM: se base [/] se basa en → las patatas / <el queso> /

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*REM: ¬ y → // ¿ **los tocinos** ? ('el tocino') (FREMB1)

DEFORMACIONES

1.2.1.1.4. Préstamo o extranjerismo

El hablante utiliza directamente una palabra de su lengua materna o de otra que conoce (generalmente, del inglés); en la transcripción, utilizamos la marca @ + el código de tres letras de la lengua de donde procede la palabra:

*ENT: hay muchos / productos / <o ingredientes> +

*JAN: [<] <de / **junk@eng food@eng**> ...

*ENT: hay / comida rápida ... (ENGWB1_1)

1.2.1.1.5. Calcos estructurales

Se trata de la creación de una palabra, expresión o modismo inexistente por traducción directa y adaptación de un término de la L1 (o de otra lengua que conoce el hablante):

*SOR: [...] es un mezcla de → / &eh ¿ **frutas / de mar** {%err: mare} ? ¿ <se puede &dec> ?

*ENT: [<] <&eh / marisco> /// (ENGWB1_2)

*REM: y **hacer la fiesta** muchísimo /// (FREMB1)
(‘irse de fiesta/de marcha’, de la expresión francesa *faire la fête*)

1.2.1.1.6. Formaciones no atestiguadas

Los errores por creación de palabras inexistentes en español pueden ser de este tipo:

- Deformaciones interlingüales: p. ej., acuñaciones, en las que se forja una palabra con la raíz de la L1 y la derivación de la L2 (o a la inversa, aunque más raramente):

*FAN: ponen los huevos / como una **omeleta@n** [/] como una → + (FREWB1)
(‘tortilla’ a partir del término francés *omelette*)

- Deformaciones intralingüales (de desarrollo o debidas al proceso de adquisición):

- Acuñación: neologismos léxicos producidos con procedimientos creativos de la interlengua (en nuestro trabajo, denominamos así los casos en que la palabra meta no es identificable)¹³:

*JAS: este también pepino xxx como es / &mm / &salt [/] **saltera@n** ... (FINWA2)

- Distorsiones (James, 1998: 150): casos en que la palabra meta es reconocible:

*SOR: y es / &eh / ¿ **pesado** {%err: **pesante**} ? ¿ se &pue ? = <no /// ¿ cómo se> ? +

*ENT: [<] <&mm> / **pesado@g** /

*SOR: [<] <pesado> ///

*ENT: ¬ [<] <de digerir> /// (ENGWB1_2)

Incluimos deformaciones por separación incorrecta de una palabra compuesta:

*AYA: a **media / día** /// (‘mediodía’) (JAPWA2)

1.2.1.1.7. Otros errores formales

Recogemos aquí un grupo de errores que no clasificamos en los apartados anteriores:

*JAN: el señor / &ah / **tiene ganas de hambre** (‘tiene hambre’ o ‘ganas de comer’) (ENGWB1_1)

*JHA: creo que la gente no me / gustaba **o algo** // no sé /// (‘o algo así’ o ‘o así’) (FREWA2)

1.2.1.2. Errores semánticos

1.2.1.2.1. Relación semántica

Sonsoles Fernández (1990) cataloga estos errores como *lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto*, y en nuestro análisis se adscriben a tres grupos:

- Confusiones entre palabras del mismo campo semántico: incluimos errores en palabras léxicas (especialmente sustantivos y adjetivos; véanse ejemplos):

*STE: &eh comían / &ah / &ah la comida muy [/] muy **salud** / pero / <&eh> +

*ENT: [<] <sana> ///

*STE: ¬ &m [/] muy sana@g /// (DUTMA2)

¹³ En la transcripción de formas erróneas en castellano, pero reconocibles, empleamos {%err} entre llaves (p. ej., *pesado* {%err: *pesante*}). Para las palabras inventadas por mezcla de dos términos, o si ignoramos cuál es la que se pretendía emplear, usamos @n (p. ej., *cabalero@n*: ¿designa *caballero* o *camarero*?).

*ALE: mezclas los huevos con un poquito de &mm [/] de **pimiento** / negro ///

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*ALE: y → &mm → luego cuando la <pasta> +

*ENT: [<] <pimienta> ///

(ITAMB1)

▪ Neutralización de oposiciones semánticas (Bordonaba Zabalza, 1998: 176): equívocos entre verbos como *ver/mirar*, *hablar/decir*, *ir/venir/volver*, etc., y habitualmente también entre los que expresan gustos y emociones (*gustar/querer*):

*REM: **mirar** la televisión / es muy muy muy útil ('ver') (FREMB1)

*JUL: mis padres &ah &mm &ah &mm **fueron** aquí ('vinieron') (FREWA2)

*SOR: sí /// y → / &eh → / **quiero** // por supuesto // &eh salir por la <noche> ///

*ENT: [<] <te gusta> /// ('me gusta') (ENGWB1_2)

Incluimos aquí las neutralizaciones semánticas debidas a la *polisemia divergente* (según Weinreich; James, 1998: 149), que ocurren si en la L1 del estudiante (o una L3) una misma forma reúne dos acepciones diferentes, pero en español se emplean dos términos para cada una. Es el caso de *pedir* y *preguntar*, que se expresan con una misma palabra en inglés (*to ask*), italiano (*chiedere*) o francés (*demander*):

*DAK: luego el hombre / &mm **pregunta** por / &mm una copa de vino /// (POLMA2_2)

*ALE: están a la entrada un restaurante / &pi [/] **pidiendo** si hay / dos [/] dos sitios (ITAMB1)

*FRE: después **pregunta** la cuenta (FREWA2)

▪ Errores por relaciones de sentido: se emplea una palabra en lugar de otra con la que guarda una relación semántica de hiponimia, hiperonimia, metonimia, etc.:

*ENT: [<] ¿ <conoces los> ingredientes ?

*ALE: sí /// &b [/] bueno / a ver / **ensalada** / la [/] la hamburguesa / &eh &mm [...] (ITAMB1)
('lechuga')

1.2.1.2.2. Confusión entre palabras derivadas de la misma raíz

Incluimos errores por elección de un vocablo en vez de otro formado a partir de la misma raíz, pero que es erróneo por poseer un sufijo derivativo distinto del correcto:

*JUL: nosotros comemos menos cantidad / y → yo creo que más / &ah **variable** ///
(PORWA2_1) ('variado')

*LAU: no tienen = &con [/] ¿ **conservados** o ? ('conservantes') (HUNWA2)

*AYA: no / &tene [/] tenemos / xxx [/] &necesi [/] necesitamos /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*AYA: ¬ más / **íntimos** ///

*ENT: ¡ah! tener más → / intimidad // (JAPWA2)

Recogemos también la confusión entre los topónimos (nombres propios del país) y gentilicios (adjetivos indicadores de región, país, ciudad de origen, etc.):

*KRI: ok / prefiero → la comida de **alemán** /// ('Alemania') (GERWA2)

*JIY: yo como / &ah según / horario / de / **coreano** /// ('Corea') (KORWB1)

1.2.1.2.3. Perífrasis léxica

Se debe a la estrategia de comunicación de aproximación o descripción (en el nivel oracional o discursivo, se denomina paráfrasis). Consiste en aludir a una palabra desconocida con varios términos que la describen o expresan conceptos relacionados:

*MAR: podemos ir a → / la **tienda de hamburguesa** ('hamburguesería') (JAPWB1_2)

1.2.1.2.4. Colocaciones

Incluimos en este punto incorrecciones que se cometen por la combinación de dos palabras que el uso de la lengua ha fijado de un determinado modo (Higueras, 2006):

*STE: yo / **pago atracción@n** / yo ...

*ENT: &eh / ¿ si → vas a hacer la compra / te refieres / o → / <&paga> +

*STE: [<] <si> /// yo [/] yo [/] yo ve a / <&ah> +

*ENT: [<] <presto> atención /// (DUTMA2)

*REM: había como agua / como lluvia / muy **pequeñita** que / cayó del suelo [/] de [/] del techo (FREMB1) ('finita')

1.2.1.2.5. Falsos amigos

También denominado como *falso cognado*, se trata del uso de una palabra, locución o expresión de la L1 que se parece formalmente a otra de la L2, pero cuyo significado cambia en la lengua meta y no expresa lo mismo que en la lengua nativa:

*MAR: [<] <y> / ha [/] &rea [/] **realicé** que → / había &o [/] &mm &mm [/] me lo había olvidado // ('me di cuenta') (JAPWB1_2)

*YTO: el señor / &eh // ¿ **ordenó** ? // <ordenó> (JAPWB1_3)

*ENT: [<] <pidió> ///

1.2.1.2.6. Calcos semánticos

Recogemos los errores por traducción palabra por palabra de un término o expresión extranjera, y que afectan al significado (pues la forma resultante existe en la L2):

*FIN: he vivido / con mucho [/] muchos jóvenes / y creo que / hay muchos que no **pueden** &coc [/] cocinar /// (ENGMB1) ('saben')

1.2.1.2.7. Registro

Incluimos errores en el léxico por adecuación a la situación formal o informal:

*JUS: las cosas que hhh { %act: laugh } [/] que → [/] que [/] que / **acontecía** conmigo hhh { %act: laugh } / yo / hallaba muchas graças@por /// ('ocurrían') (PORWA2_2)

1.2.1.2.8. Otros errores semánticos

Hemos incluido en esta sección casos de elección errónea entre palabras sin relación semántica evidente, o que no nos parecen una paráfrasis (no son un circunloquio):

*ADK: **trato** Erasmus → / como una oportunidad ('entiendo', 'considero') (POLMB1)

*REM: **se fue** el teléfono /// ('se estropeó') (FREMB1)

1.2.2. Nivel gramatical

PARADIGMAS

1.2.2.1. Formación del género

Este tipo de error está motivado por la regularización de un sufijo masculino o femenino en casos excepcionales:

*LIU: pregunto / &eh / mi **profesor** {%err: profesoro} (CHIWA2_1)

1.2.2.2. Formación del plural

Se trata de errores en la construcción del plural de palabras simples o complejas:

*JUS: he hecho una apresentaçao@por de **trabajos** {%err: trabajos} (PORWA2_2)

*LAU: en las **fin de semanas** / está bien /// ('fines de semana') (HUNWA2)

1.2.2.3. Conjugación verbal

Consideramos errores de conjugación los siguientes casos:

- Deformaciones en formas conjugadas o no personales (gerundios, participios o infinitivo), debido a simplificación, hipercorrección, falsa hipótesis, etc.:

*STE: **encontran@c** un pizzería (DUTMA2)

*EVE: está &f [/] **fritado@c** (DUTWB1)

*NUN: <¡ah! / puedo / &co [/] **empiezar@c** / ¡ah! ok> /// (PORMA2)

- Confusiones entre formas del paradigma verbal:

*MAR: el camarero / &ah / &eh se [/] se dijo [/] ¿ dije ? [/] ¿ **di** ? ('dijo') (DUTWA2_2)

*AMA: cuando → / **volvemos** / a → / nos ver / &eh / los [/] le **dé** / los dos besos /// (PORWB1)

CONCORDANCIA

1.2.2.4. De género

Se registran los siguientes tipos de errores (consúltese el apdo. 6.4. para más detalles):

- Discordancias entre adjetivos y determinantes que complementan al sustantivo:

*FAN: es / una → / manera / pero no es / **un** / buena / manera (CHIWA2_2)

*ROS: &ah / pero / &ah / la pizzería no está **abierto** /// ('abierta') (GERWB1_2)

- Concordancias innecesarias por causa interlingüística o por analogía:

*ALE: [...] una típica &pae [/] paella valenciana ///

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*ALE: &mm mi amigo / &ah mi amigo Stephano // que la ha **comida** ahí / (ITAMB1)

*LAU: y mi amiga Jxxx es de Inglaterra &per [/] pero es **media** valenciana **media** inglesa (HUNWA2)

1.2.2.5. De número

Incluimos las siguientes incorrecciones (véase el apdo. 6.5. para más detalles):

▪ Discordancias entre elementos del sintagma nominal:

*ALE: vivo con → **mi** tres hermanas /// (ITAMB1)

*GIU: [<] <luego [///] sí regresar a **la**> cuatro y comer a **la** cuatro ('las cuatro') (ITAWA2)

▪ Concordancias innecesarias entre numerales y sustantivos:

*ALE: tengo **veinticuatro** {%err: veinticuatros} años (ITAMB1)

*GIU: y → en Almería / **cuatro** {%err: cuatros} días (ITAWA2)

▪ Discordancias entre el pronombre y el antecedente, o el sujeto y el atributo:

*DAN: [<] <si &mu> [/] muchos estudiante → / **le** gusta /// ('les') (CHIWB1)

*KRI: los / hamburguesas son / **malísimo** /// ('malísimas') (GERWA2)

▪ Concordancias innecesarias entre el adverbio y el sujeto de la oración (por analogía con la concordancia que se realiza en el adjetivo):

*JUS: los niños las niñas {%err: niñas} / &eh comiam@por **mejores** que ahora {%err: aiora} (PORWA2_2)

1.2.2.6. De persona

Se trata de errores por elección de la forma verbal adecuada para el sujeto, entre otros:

▪ Confusiones entre la primera y tercera persona singular:

*MAR: sí // <me encanta> ///

*ENT: [<] <¿ te gusta> el flamenco ?

*MAR: sí / mucho /// &eh hoy &ta [/] hoy también **tiene** clase de flamenco /// ('tengo') (JAPWB1_2)

▪ Discordancias en las construcciones pasivas:

*YTO: **se pone** → / &eh / algas ('ponen') (JAPWB1_3)

▪ Discordancias entre el sujeto del infinitivo y el pronombre clítico:

*ALE: vamos / &ah → a [/] a tomarse [/] a &comer [/] a **comerse** un → burger / ¿no? (ITAMB1) ('comernos')

1.2.2.7. Asignación de número gramatical

Incluimos los errores que afectan a estos puntos (véase el apdo. 6.7. para más detalles):

- La ausencia de plural en sustantivos contables, como si fueran incontables:
 - *AYA: [<] <compro> / **plato** / **preparado** /// ('platos preparados') (JAPWA2)
 - *LUQ: me gusta comer // ¿ **patata** ? ('patatas') (CHIMB1)
- El uso de plural por singular en casos de sustantivos contables:
 - *MAR: [<] <y aquí en> [/] en &ah [/] en / hhh {%act: cough} [/] en Francia / se llama **creps** (DUTWA2_2) ('crep')

VALORES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS

1.2.2.8. Artículo

Los errores recogidos en este apartado pueden consistir en los siguientes mecanismos:

- Errores por adición cuando no corresponde su uso:
 - *LAU: prefiero la universidad en [/] en Inglaterra / pero / como **una** ciudad / prefiero Madrid (HUNWA2)
 - *ALE: va a empezar **el mi** último mes aquí /// (ITAMB1)
 - *FCH: y por ejemplo tengo &u [/] &ah hay **un otro** francés en mi &laoa [/] en mi grupo (FREMA2)
- La omisión de artículo en contextos obligatorios:
 - *MAN: está → pidiendo → cosas en **Ø** restaurante /// (JAPWB1_1)
- La confusión de uso entre el artículo determinado e indeterminado:
 - *FAN: es / muy / famoso [///] &ah / **la** comida muy famosa es &ah [/] &ah patos / &ah [/] <patos a xxx> + ('una') (CHIWA2_2)
- La confusión de uso de *lo* en lugar del artículo determinado *el*, o a la inversa, el artículo determinado masculino o femenino empleado como neutro:
 - *AMA: bueno empecé estudiar francés@g pero no sé mucha cosa solo /
 - *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 - *AMA: ¬ [<] <el básico> **del** básico entonces {%pho: ['tõses]} ... ('lo') ('de lo') (PORWB1)
- El cambio del artículo indeterminado por el cuantificador *uno*, por analogía formal:
 - *ADZ: **uno** recibo ('un') (POLMA2_1)
- Errores en la formación de la contracción *a + el*:
 - *MAR: pero → / creo que / él pregunta / **a / el** / camarero / (DUTMB1)

1.2.2.9. Demostrativos

Dado que los abordamos en el nivel léxico, no recogemos en gramática el uso de formas extranjeras (p. ej., *estes horarios*). Incluimos en esta sección las siguientes confusiones:

- Las formas del demostrativo que expresan diferentes referencias deícticas:

*ENT: si te preocupas / demasiado no comerías / nada // <realmente ... hhh {%act: laugh}> ///
*KRI: [<] <ja@ger / ja@ger / sí> /// <so@ger y> ...
*ENT: [<] <vale> /// hhh {%act: assent} ///
*KRI: y los / estadísticas {%err: estadísticos} / dicen que / **esta** es mala / **esta** es mala [/]
esta está mala / so@ger hhh {%act: blow} ... ('eso') ('eso')
(GERWA2)

- La ausencia del neutro para referirse a algo indefinido:

*FIN: y / después de **este** / hablamos / un poquito ('eso' o 'aquello') (ENGWB1)

1.2.2.10. Posesivos

No recogemos en este apartado el empleo de formas posesivas de otras lenguas (p. ej., *sua, meus*), sino los usos pleonásticos o la elección errónea:

*FIN: tienes que &expros [/] expresarte / con **sus** manos ('las') (ENGMB1)

1.2.2.11. Cuantificadores

Ocasionalmente los extranjeros omiten el artículo indeterminado de cuantificadores como *un montón* o *un poco* (en este caso, por confusión con *poco*):

*MAR: tengan / **montón** de hambre / ¿no? (JAPWB1)
*DAK: sí / &puede [/] puede poner nata → / y [/]
*ENT: y le <pones por ejemplo> +
*DAK: ¬ [<] <y especias / y> / **poco de sal** / **poco de** → <pimiento / y> ... (POLMA2_2)

También se incluyen aquí los errores sobre cuantificadores en uso adverbial:

*MAN: &eh / duerme / ~~un~~ poquito /// la [/] la gente / duerme / <&mm poco>
*ENT: [<] <poco> /// (JAPWB1_1)

1.2.2.11.1. Numerales

Los errores por el empleo de la forma numeral de la L1 del hablante (*duas, vinte e quatro*) se abordan en léxico; en este punto incluimos los siguientes casos:

- La malformación de los numerales:

*ALE: desde este febrero // febrero &do [/] dos mil y ocho /// (ITAMB1)

- La elección errónea con excepciones en masculino singular (*un, primer, tercer*), en las que se produce apócope de vocal cuando se anteponen al nombre:

*AYA: estudio / español / desde hace {%pho: ['ase]} / **uno** / año ('un') (JAPWA2)

*JUS: y entonces fui al médico pero {%err: por} no hablaba nada fui en el / **primero** mes (PORWA2_2) ('primer')

■ La confusión entre formas:

*FCH: **ciento** mil &ah → / <habitantes> /// ('cien') (FREMA2)

1.2.2.11.2. Indefinidos

No incluimos aquí los usos extranjerizantes de los indefinidos (*alguns*), que se abordan en léxico. En cambio, recogemos confusiones entre un indefinido y otro:

*MAR: sin problema **ninguno** /// ('sin problema alguno' o 'sin ningún problema') (POLWB1)

*GIU: **cada día** es muy divertido ('cualquier día' o 'todos los días') (ITAWA2)

*STE: pero / paella me → [/] ¿ me encanta ? /// <sí> ///

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*STE: y →/ puedo comer / &ah / **cada vez** / sí /// ('todas las veces') (DUTMA2)

1.2.2.12. Pronombres

Aquí seguimos la clasificación de S. Fernández (1990), en que los errores se consideran respecto a los pronombres con función plena, y respecto a las formas pronominales gramaticalizadas o al *se* lexicalizado (verbos pronominales y usos de *se*).

1.2.2.12.1. Pronombres con función plena

Incluimos en este apartado las incorrecciones que afectan a:

- Pronombres tónicos o de sujeto: orden, uso innecesario (cuando no hay contraste con otras personas) o elección incorrecta (que Fernández, 1990, clasifica en errores de paradigma):

*JIY: soy de Corea y yo llevo / aquí / casi / nueve meses / y **yo** vuelvo este mes (KORWB1)

*DAK: **yo** y [/] y mi novia / hablamos muy bien en inglés <pero> ... (POLMA2_2)

*AYA: sí /// pero → // ¿ **mí** ? //

*ENT: yo ///

*AYA: ¬ yo@g / &ah [/] yo / vives en Francia (JAPWA2)

- Pronombres átonos: omisión, uso innecesario u orden incorrecto:

*AYA: paella / Ø comemos / en fin de semana ('la comemos') (JAPWA2)

*AIS: pero / ~~lo~~ sé que los españoles &c [/] comen / mucho (ENGWA2)

*AMA: el otro día cuando → / **volvemos** / **a** → / **nos ver** [...] ('volvimos a vernos' o 'nos volvimos a ver') (PORWB1)

- Pronombres en función de complemento circunstancial:

*ADZ: ellos no quieren **con mí** hablar ('conmigo') (POLMA2_1)

1.2.2.12.2. Formas pronominales gramaticalizadas o *se* lexicalizado

En este apartado reunimos las equivocaciones que conciernen a estos aspectos:

- Pronombre *se*: siguiendo el criterio de Fernández (1990), recogemos en este punto los errores de *se* (y el resto de reflexivos) en los valores enfáticos o aspectuales, con verbos de movimiento, de pasiva refleja o impersonalidad, o como sustituto de *le* objeto indirecto:

*KRI: pero la → cena / a las / nueve / y después / Ø voy a / cama (GERWA2)

*YTO: aparte de eso / Ø prepara / &eh / hhh {%act: clicks} / otras cosas /// (JAPWB1_3)

*JAN: el camarero / &ah / hhh {%act: click} / &ah se dice / no hay más espacio ('le') (ENGWB1_1)

- Verbos pronominales: este punto corresponde a lo que en otros trabajos se llama *se lexicalizado* o *modificador léxico* (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007); e incluye errores por omisión o adición de pronombre con un verbo que lo precisa (o no), habitualmente cuando cambia de significado con el uso del pronombre:

*ADC: cuando / &mm la gente se / hhh {%act: breathing} [/] &eh se quedan → / amigos por ejemplo <en Polonia>

*ENT: [<] <sí> ///

*ADC: ¬ normalmente van a &c [/] casa de uno <y> + (POLMB1)

1.2.2.13. Interrogativos y exclamativos

Incluimos errores por selección errónea:

*KRI: ¿ **qué** es la dirección ? ('cuál') (GERWA2)

1.2.2.14. Verbos

1.2.2.14.1. Tiempos de pasado

En esta subcategoría recopilamos los errores que se exponen a continuación:

- El empleo del pretérito perfecto simple en lugar del imperfecto (o a la inversa):

*REM: antes // no sé hace → veinte años / treinta años // las mujeres no → **trabajaron** + (FREMB1) ('trabajaban')

*MAR: y mi último clase **era** / también / un año [/] hace de un &a [/] un / año y media (DUTWA2_2) ('fue')

- El uso del pretérito perfecto compuesto en vez del perfecto simple (o a la inversa):

*ALE: no se encontraba hhh {%act: laugh} /// &e [/] así que en fin / para → &mm [/] para &mm [/] para / volver {%pho: [vol'ver]} a [/] a buscarlo &eh **hemos perdido** el [/]

*ENT: el <autobús> /// ('perdimos')

*ALE: ¬ [<] <el> autobús /// (ITAMB1)

- La selección del pretérito pluscuamperfecto en lugar del indefinido o el imperfecto:

*LIU: luego → / **había llegado** en → Madrid // ('llegué') (CHIWA2_1)

1.2.2.14.2. Futuro

Incluimos usos del futuro en lugar de otro tiempo (por ejemplo, el presente):

*EME: [<] <pero> / cuando estás aquí // no sé // llevas un tiempo como → / un mes o dos meses /
&eh tú **estarás** acostumbrada / &mm y → es más / fácil /// (TURWB1)

1.2.2.14.3. Condicional

Aunque es una forma verbal poco frecuente, puede presentarse la confusión de uso del condicional en lugar de otro tiempo verbal, o a la inversa:

*AMA: &eh / la única facultad que tendría@c [/] tenía / &eh / plazas / <para> /

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*AMA: ¬ mi estudio **sería** la Autónoma /// ('era') (PORWB1)

*LAY: no sé si /

*ENT: <si puedes> ///

*LAY: ¬ [<] <**prefería**> &eh vivir aquí o ahí /// ('preferiría') (DUTWA2_1)

1.2.2.14.4. Indicativo/subjuntivo

En este apartado comentamos únicamente los errores en el dominio de la oración simple (los errores en la subordinación se comentan en el apdo. 1.2.2.20)¹⁴:

*LAU: y mi amiga / &eh / **conozca** a todo el mundo en Valencia ('conoce') (HUNWA2)

*ENT: [<] <&eh / cuelgan> [/] cuando descuelgan / el teléfono / <y responden> ///

*EMT: <el teléfono@g> /// sí sí <si / &eh / **respondan@g**> ('responden') (TURWB1)

1.2.2.14.5. Imperativo

Se han presentado problemas en la formación del imperativo negativo o de la tercera persona, dado que seleccionan la forma del subjuntivo en español:

*MAR: y mi madre / siempre me dice como // por favor // no → [/] no **come** → / la comida
para → / animales (JAPWB1_2) ('comas')

1.2.2.14.6. Perífrasis verbales

Encontramos las siguientes incorrecciones:

- La ausencia de perífrasis en verbos que la requieren para expresar cierta distinción aspectual, o a la inversa, perífrasis verbales utilizadas en un contexto inadecuado:

*MAR: y / **acabo de / regresar** / a Madrid de Lisboa // dos &a [/] dos días antes /// (JAPWB1)
(‘regresé’)

*FRA: a mí me gusta más / &eh &vo [/] **voy a cocinar** algo para mí / mismo (GERWB1_1)
(‘cocinar’)

¹⁴ En el etiquetado usamos la etiqueta “Indicativo/subjuntivo” para ambos tipos de oraciones.

- La formación errónea de la perífrasis (p. ej., el uso de un infinitivo en lugar de un gerundio, o de una forma conjugada en lugar de un infinitivo):

*JAN: suele [/] suele **como**...

*ENT: suelo comer...

(ENGWB1_1)

*AMA: yo tengo un amigo / que es de la Autónoma pero **está a vivir** en Brasil (PORWB1)
(‘está viviendo’)

1.2.2.14.7. Pasiva

En esta sección no incluimos errores por discordancia entre el verbo de pasiva refleja y el sujeto paciente. Se recogen confusiones entre la pasiva con *ser*, con *estar*, y la pasiva refleja (aunque ciertos casos se pueden interpretar como confusión entre *ser* y *estar*):

*JAS: [<] <&ah es que / no> [/] no sé cómo se / llama xxx {%pho: [e]} que **es** / <preparado> ///
(FINWA2) (‘está preparado’ o ‘se prepara’)

*AMA: el primero creo que es una / paella / e@por → / **es** hecha con / arroz (PORWB1)
(‘está hecha’ o ‘se hace’)

1.2.2.14.8. Ser/estar

Aunque otras tipologías clasifican estos errores en el nivel léxico (Fernández, (1990), nosotros hemos preferido considerarlos como parte del contenido gramatical. Entre otros, incluimos problemas con las estructuras atributivas del tipo *ser/estar* + adjetivo, y con las construcciones de *estar* para la expresar localización en el espacio:

*ALE: **soy** satisfecho xxx <xxx> /// (‘estoy’) (ITAMB1)

*AIS: y / Qxxx **es** a dos horas / y media en coche más o menos /// (‘está’) (ENGWA2)

1.2.2.14.9. Haber

Consideramos gramaticales los errores que afectan a *haber* y la expresión de existencia:

- La elección errónea del verbo de existencia (*haber*), generalmente por mezcla con construcciones locativas con *estar* o con estructuras identificadoras con *ser*:

*JAN: y / en &en [/] en &mm / la otra dibujo {%err: dibuja} / **es** paella (ENGWB1_1)
(‘el otro dibujo es paella’ o ‘en el otro dibujo hay una paella’)

*REM: y dentro **había** la gente (‘había gente’ o ‘estaba la gente’) (FREMB1)

- Las confusiones entre *tener*, *estar* y *hay* en chinos y coreanos, que pueden deberse a la interferencia de la L1 (Gràcia, Crous y Garganta, 2008: 56; Lee y Son, 2009, 6):

*LIU: quizá {%pho: [ki'sa]} / allí / **tiene** → mesa /// (‘hay’) (CHIWA2_1)

*JIY: &ah no **estaba** mesa → para / ellos / por eso ... (‘había’) (KORWB1)

1.2.2.14.10. Formas no personales del verbo

Incluimos en esta categoría errores que afectan al verbo principal de la oración (los que aparecen en el ámbito de la subordinación, se recogen en apdo. 1.2.2.20), entre otros:

■ El uso de formas no personales en lugar de verbos conjugados:

*MAN: [<] <y> / todo **enrollar** ('se enrolla' o 'lo enrollamos') (JAPWB1_1)

*LUQ: &mm / y si → / todavía no he [/] no me comprende /

*ENT: sí ///

*LUQ: ¬ hhh {%act: click} y [/] **escribir** la → letra en [/] en [/] en el papel ('escribo') (CHIMB1)

■ La confusión entre distintas formas no personales:

*GIU: no quedarse **a hablar** solo su idioma ('quedarse hablando') (ITAWA2)

1.2.2.14.11. Otros errores verbales

Recogemos casos de naturaleza heterogénea que no se tratan en otros apartados:

*AMA: por cierto debo / **ter@por** cometido erros@por / &eh ... ('haber') (PORWB1)

1.2.2.15. Adjetivos

Los errores pueden afectar a la apócope en el masculino de casos irregulares (ej. *bueno*):

*FCH: [<] <en un **bueno** restaurante> ('buen') (FREMA2)

Otros errores relacionados con los adjetivos se incluyen en diferentes secciones:

■ En «Estructura de la oración» («Cambios de función») se trata la confusión entre bueno/malo y bien/mal (respectivamente), y otros usos del adjetivo como adverbio:

*FIN: &eh y / ellos &ha [/] ellos / comen / un poco → **malo** /// ('mal') (ENGMB1)

*NUN: pero / **normal** {%pho: [no'male]} cocino /// ('normalmente') (PORMA2)

■ En «Construcciones comparativas» se abordan los comparativos y superlativos:

*KRI: creo que la / &corio [/] la oficina de <correo es [/] es> /

*ENT: [<] <de correos / hhh {%act: assent}> ///

*KRI: ¬ malo [/] ¿ **más malo** ? [/] <es / &ma> +

*ENT: [<] <es / peor> ... (GERWA2)

*AMA: cuando → los frijoles ya están un poquito más [/]

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*AMA: ¬ **más bien** hechos / se coloca la carne ('mejor') (PORWB1)

1.2.2.16. Adverbios

Entre las incorrecciones que afectan a esta categoría, encontramos las siguientes:

■ La confusión entre *muy* y *mucho*, o de *muy* en lugar de *tan*:

*AGA: son **mucho** abundantes ('muy') (ITAMA2)

*NUN: en Portugal se come → / **muy** bacalao ... ('mucho') (PORMA2)

*EVE: me falta un poco de [/] de la comida a & ve [/] pero / porque es **tan** / grasa ('muy') (DUTWB1)

- Los errores de uso del adverbio *antes*, que se emplea con frecuencia para evitar una construcción con el verbo *hacer*¹⁵:

*MAR: y / acabo de / regresar / a Madrid de Lisboa // dos &a [/] dos días **antes** /// (JAPWB1)
(‘hace dos días’)

- El uso de **como así* o **como eso*, probable calco de la expresión inglesa *like this/that* y empleado en vez de *así*:

*FIN: y es un desorden /// entonces yo [/] yo cocino / **como así** /// (‘así’) (ENGMB1)

*MAR: es **como eso** /// (‘así’) (DUTWA2_2)

- El uso de superlativos en contextos en los que no existe una intención ponderativa:

*GIU: no cocino **muchísimo** (ITAWA2)

- Algunos de los errores relacionados con los adverbios se incluyen en el apartado de «Estructura de la oración» (6.18) porque se deben a mezclas sintácticas, resultan sobrantes o implican cambios de función; entre estos, registramos los siguientes:

- La confusión, respectivamente, entre los adverbios *bien/mal* y los adjetivos *bueno/malo*, en las estructuras que expresan valoraciones:

*SOR: &eh / oye // la pizzería / está cerrado / &eh vamos a este sitio /// parece muy **bien** ///
(ENGWB1_2) (‘bueno’)

- El uso innecesario de adverbios de grado o cantidad con otra palabra que ya es enfática (por ejemplo, un adjetivo elativo o superlativo), o en contextos inadecuados cuando existe una intención ponderativa:

*LAU: y me encantó **mucho** (HUNWA2)

*ROS: sí está **muy** &ri [/] riquísima /// (GERWB1_2)

- Ciertas confusiones las consideramos léxicas (algunas parecen motivadas por similitud formal o semántica): *dentro/adentro*, *arriba/encima*, *próximo/siguiente*...

*AIS: [<] <y> → / **adentro** hay como / &ah / &meji [/] mejillones {%err: melijones; %com: syllabification: meli-jones} /// (ENGWA2)

*ARI: las pongo arriba → [/] **arriba** del cuscús /// (‘encima’) (ITAWB1)

*LAU: y una chica / &ah / ha bebido / &eh / demasiado /// hhh {%act: click} / y → / **al fin** / &eh estaba en un taxi /// (DUTWA2_1)

¹⁵ Incluimos en el apartado del Adverbio los errores con *hacer*, pese a que su clasificación categorial es discutible, por ser un verbo. En la *GDLE* (Bosque y Demonte, coords., 1999: 3172), García Fernández reconoce que las expresiones temporales con *hacer* tienen «un comportamiento más próximo al de un sintagma preposicional que al de una oración subordinada adverbial». Por su parte, la *NGLE* (2009, 1838) designa a este tipo de estructuras con el término *construcción adverbial*, reconociendo que se emplea «de forma deliberadamente vaga». En efecto, se señala que para dichas construcciones se han presentado ciertos análisis que las dotan de «naturaleza oracional, de modo que el contenido proposicional estaría subordinado a algún elemento nulo o tácito de naturaleza referencial»; y que, no obstante, su estructura sintáctica «sigue siendo controvertida». La *Gramática española por niveles* (Martí Sánchez, Penadés Martínez y Ruiz Martínez, 2008) incluye *desde hace* en el apartado del Adverbio, mientras que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* lo incluye en el de Subordinación adverbial (nivel A2, vol. 1, p. 143).

1.2.2.17. Preposiciones

No incluimos entre los errores gramaticales los que afectan al nivel formal (p. ej., extranjerismos, que también ocurren en contracciones entre preposiciones y artículos: p. ej., *pele*, ‘por el’, *da*, ‘de la’, *no*, ‘en el’, etc.). En los errores que abordamos distinguimos entre los valores propios de las preposiciones y los valores idiomáticos.

1.2.2.17.1. Valores propios

Las incorrecciones en los usos generales afectan, entre otras, a estas preposiciones:

- La preposición *a*: omisión, uso innecesario o confusión con otras:

*SOR: está &p [/] &eh / &pregu [/] preguntando /

*ENT: <muy bien> ///

*SOR: ¬ [<] <el &camara> [/] **el** camarero / &eh / hhh {%act: click} del menú / de → [/] que está más rico ... ('al') (ENGWB1_2)

*ALE: [...] está / mirando **al** &mm [/] **al** menú / **a** la lista /// (ITAMB1)

*JUS: y → / apareceu@por esta oportunidad {%alt: oportunidad} / de vir@por **para** España ('a') (PORWA2_2)

- La preposición *de*: p. ej., cambio por *en* o supresión con complemento partitivo:

*KRI: los horarios@g **en** <Alemania> /// ('de') (GERWA2)

*MAN: y un poquito **Ø** <cebolla> ... ('de') (JAPWB1_1)

- La preposición *en*: p. ej., adición o confusión con otras:

*JUS: fui **en** el / primero mes (PORWA2_2)

- La preposición *por*: p. ej., usos innecesarios o la confusión entre *por* y *para*:

*ADC: estudié / &mm **por** dos años en la escuela (POLMB1)

*STE: ¬ dos horas / &par [/] **para** semana /// ('por semana') (DUTMA2)

- Confusiones en otras preposiciones como *desde* o *hasta*:

*FAN: es &ah → / comida rápido /// (...) <es &ah> / **desde** → América // quizás /// ('de') (CHIWA2_2)

1.2.2.17.2. Valores idiomáticos

Este punto reúne los errores que se cometen en:

- La preposición que introduce el complemento del adjetivo:

*LAU: son muy fácil **para** [/] **para** <preparar> /// ('de') (HUNWA2)

- La preposición que forma parte de locuciones (adverbiales, preposicionales, etc.):

*JUL: yo **por** veces / como en la cantina ('a veces') (PORWA2_1)

*THO: después **Ø** tres años de mi carrera → me → fui a España (GERMA2)

■ La preposición regida por el verbo o la perífrasis verbal:

*SOR: [<] <pues es [///] sí / es muy parecido> / **del** cocido ('al') (ENGWB1_2)

*JUS: sí / vamos Ø então@por comer una hamburguesa ('vamos a comer') (PORWA2_2)

■ El uso innecesario de preposición con verbo por interferencia de construcciones:

*JAN: &ah pide / **para** / ¿ la cuenta ?

*ENT: pide la cuenta /// (ENGWB1_1)

*NUN: no me {%pho: [mi]} gusta mucho **de** cocinar (PORMA2)

*ALE: <creo **de** haber>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*ALE: ¬ &meio [/] mejorado mucho /// (ITAMA2)

*AIS: creo que / la mejor es **de** / vivir con gente / [...] (ENGWA2)

ERRORES ORACIONALES

1.2.2.18. Estructura de la oración

Esta sección recoge errores que afectan a elementos de la oración simple, entre otros:

■ Orden incorrecto de palabras:

*MAR: <y> / ha [/] &rea [/] realicé que → / había &o [/] &mm &mm me lo había olvidado //

*ENT: <sí> ///

*MAR: ¬ [<] <mi xxx> [/] mi pasaporte / en mi habitación / **en el RENFE** /// (JAPWB1_2)
(‘y me di cuenta en el RENFE que me había olvidado mi pasaporte en mi habitación’)

*THO: puedes entender español bien pero **no** realmente → puedes hablar /// (GERMA2)
(‘realmente no puedes hablar’)

■ Omisión de elementos:

*LIU: el hombre / &mm dice / su restaurante Ø muy bien / muy rico /// (‘está’) (CHIWA2_2)

■ Repetición de elementos o palabras redundantes:

*AIS: me parece que aquí **que** / el hombre está en un restaurante (ENGWA2)

■ Cambios de función:

*ENT: <viene de una zona>

*ADZ: [<] ¿ <qué región> ?

*ENT: ¬ de [/] de España ///

*ADZ: **posible** de → &mm alguna región de [/] cerca del mar ... (POLMA2_1)

■ Mezclas sintácticas:

*DAK: estudio / **algo como se llama** / &eh / Estudios de cultura (POLMA2_2)
(‘algo que se llama’ o ‘algo como’)

■ Otros errores que se pueden explicar por varios de estos mecanismos y que producen un mensaje poco claro:

*JUS: las personas no entende@por hablas con o@por corpo@por (PORWA2_2)

1.2.2.19. Coordinación

Abordamos en léxico, y no en esta sección, los usos extranjerizantes de conjunciones: *et*, *oppure*, *e* ('y'), *se* ('si'), *mas* ('pero'), etc. Incluimos errores en la coordinación de elementos en la oración simple (o entre oraciones) por los siguientes mecanismos:

- Omisión del conector:

*JAS: hay mucha gente en nuestro / piso &eh / Ø en otras partes &c [/] &ah donde se / hablan un
[/] muy rápidamente ('y') (FINWA2)

- Elección incorrecta del nexo:

*EVE: no es que / echo de menos / **pero** / en principio / me [/] me &cue [/] me cuesta un poco
(‘sino que’) (DUTWB1)

*AMA: en Brasil toda las veces que nos vemos a alguien / damos / no dos **pero** tres besos
(‘sino’) (PORWB1)

*ALE: y → / la hamburguesa lleva → // **a pesar de** la [/] de la hamburguesa // <que es>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*ALE: ↯ la [/] la carne // lleva patatas [...] ('además') (ITAMA2)

*REM: <porque> / me levanté [/] me levanto a las → / siete **o** ocho /// ('u') (FREMB1)

*MAN: yo creo que → / ahora / &eh los &jo [/] jóvenes / no comen → / muchas verduras ...

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*MAN: [<] <y> / como / frutas ... ('ni') (JAPWB1_1)

1.2.2.20. Subordinación

1.2.2.20.1. Subordinación sustantiva

Entre las incorrecciones de subordinación sustantiva incluimos las siguientes:

- Errores debidos al nexo: ausencia, uso innecesario o elección errónea:

*MAR: no sé Ø es posible hhh {%act: laugh} /// ('no sé si es posible') (DUTWA2_2)

- Errores en la forma verbal:

- Uso del presente por el pasado (o a la inversa):

*FRA: pensé que → no **falta** mucho → / hasta el final ('faltaba') (GERWB1_1)

- Modo indicativo/subjuntivo:

*MAR: creo que / &mm / el camarero [///] no // el restaurante / **tenga** buena &po [/] buen pollo
(JAPWB1) ('tiene')

- Uso de forma no personal por verbo conjugado (o a la inversa):

*MAR: [<] <y> / al final / espero **que yo hablo** → / &ah &fluid [/] fluido /// (DUTWA2_2)
(‘hablar’)

▪ Errores en el nexos subordinante junto a una incorrección de la forma verbal:

*ALE: si soy yo solo → no &mm [/] no diría **de prestar mucha atención** /// (ITAMB1)
(‘que presto’)

*JUL: pregunta → **de** → &mm **ayudarle** en su elección (‘pide que le ayude’) (FREWA2)

▪ Estilo indirecto:

□ Ausencia o elección incorrecta del nexos subordinante:

*MAN: el camarero dice → **Ø** no hay ningún mesa libre /// (‘que’) (JAPWB1_2)

*LIU: el hombre / &mm dice **Ø** / su restaurante muy bien / muy rico /// (‘que’) (CHIWA2_1)

□ Falta de concordancia de tiempos:

*JUL: les dijo **que &na** [/] **no hay mesa** (‘que no había mesa’) (PORWA2_1)

▪ Errores en la formación de subordinadas interrogativas:

*YTO: no sé / **otra cosa** /

*ENT: <[<] hhh {%act: doubt}> /

*YTO: ¬ [<] <**que hay** hhh {%act: laugh}> /// (‘qué otra cosa hay’) (JAPWB1_3)

1.2.2.20.2. Subordinación adjetiva

Incluimos, entre otras, las incorrecciones siguientes:

▪ Errores en el relativo:

□ Omisión:

*LAU: soy de Hungría // &eh / de sur de Hungría // una ciudad **Ø se llama Sxxx** /// (HUNWA2)
(‘que’)

*LIU: muy famoso xxx / &mm / el &pla [/] la plato [/] el [/] <el plato> /

*ENT: [<] <el plato> ///

*LIU: ¬ **Ø se llama** → / **pato asado** /// (‘que’) (CHIWA2_1)

□ Elección incorrecta:

*LUQ: es mejor que → / busquemos otro / restaurante **que** / (‘donde’ o ‘en el que’)

*ENT: muy bien ///

*LUQ: ¬ hay → / plazo libre /// (CHIMB1)

*DAK: primero vez **cuando** → # era en / autobús // (‘que’)

*ENT: sí ///

*DAK: ¬ aquí en Madrid //

*ENT: sí ///

*DAK: ¬ &mm / tenía una → / &eh [/] un &eh / ¿ evento ?

*ENT: &eh / ¿ te &o [/] pasó algo ? (POLMA2_2)

▪ Elección incorrecta de la forma verbal:

*MAN: en <Japón>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*MAN: ¬ / hay gente → **salir** pero → / &so [/] solamente / el fin de semana (JAPWB1_1)
(‘que sale’)

1.2.2.20.3. Subordinación circunstancial

Incorporamos en este apartado errores en estas construcciones por diferentes causas:

- Errores en elnexo:

*ENT: solo cuando no había nada más abierto <para comer y> ...

*YTO: [<] <sí / sí / sí> /// o → Ø no [/] no quise → / comer un / bocadillo <hhh {%act: laugh}>
(‘cuando’) (JAPWB1_3)

*JUL: cuando salgo con las &mi [/] con amigos et@fre **que** no tenemos mucho tiempo para
comer / hay veces que vamos a / comer una hamburguesa /// (FREWA2)

- Errores en la forma verbal:

- Uso de infinitivo por verbo conjugado:

*YTO: luego / &mm **después de** → **volver** a Japón quiero estudiar italiano <también // allí> /
(JAPWB1_3) (‘cuando vuelva’)

*JIY: era muy raro que / cuando → / hhh {%act: click} &ah // ¿ **hacer** cita para cenar ?

*ENT: sí /// (‘quedábamos’)

*JIY: ¬ dicen que nos vemos a las nueve (KORWB1)

- Errores en la concordancia de tiempos o en el uso del modo verbal:

*JUL: se@por no **pasa** eso **tenes@c** que tener como tu propia@por → / <horta@por> ///
(‘pasara’) (‘tendrías’) (PORWA2_1)

*FAN: [<] <y si no> entiendo → / pregunto que → **repite** más &ra [/] más / &de [/] despacio
(‘repita’) (FREWB1)

- Errores en las construcciones comparativas:

*ALE: [<] <es menos [/] menos **que** seis> meses /// (‘de’) (ITAMB1)

*THO: creo que comen más sano / **como** yo (‘que’) (GERMA2)

*REM: no trabajaban / <tanto **que**> [/]

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*REM: ¬ **que** hoy (‘tanto como’) (FREMB1)

1.2.3. Nivel fonético-fonológico

NIVEL SEGMENTAL

1.2.3.1. Vocales

Corregimos fenómenos como los siguientes:

- Cambios de timbre y tensión, reducción vocálica o diptongaciones inexistentes:

*SOR: para → hacer viajes **en** {%pho: [in]} &eh Santander (ENGWB1_2)

*MAR: **los** {%pho: [lɔs]} intercambios (DUTWA2_2)

*AIS: el hombre está en un **restaurante** {%pho: [ɾəstə'ɾanteɾ]} / y está /
¿ **comando@c** {%pho: [k^ho'mandəo]} / algo ? (ENGWA2)

▪ Fuertes nasalizaciones con pérdida de nasal:

*JUL: &eh / **van a un** {%pho: ['voãũn]} [/] a un [/] comer un burger@eng (PORWA2_1)

▪ Inserción o pérdida de vocales:

*AIS: mayonesa / **tomate** {%pho: [t^ho'mat^h]} / queso... (ENGWA2)

*AYA: ¬ pero → **dos** {%pho: ['dosə]} / horas {%pho: ['orasə]} / por semana /// (JAPWA2)

▪ Simplificación de diptongos:

*KRI: **siempre** {%pho: ['si:mpre]} yo / &eh / soy la persona que no lo sé español (GERWA2)

1.2.3.2. Consonantes

▪ Cambios en el punto o el modo de articulación:

*YTO: **juntas** {%pho: ['funtas]} todo /// (JAPWB1_3)

▪ Inserción o pérdida de consonantes:

*DAN: sí / hay muchos pan / **o** {%pho: [õn]} / quesos // pero en China no /// (CHIWB1)

*FIN: ¿ qué hora es ? ¿ qué **hora** {%pho: ['ɔ:ə]} es ? y ... (ENGMB1)

NIVEL SUPRASEGMENTAL

1.2.3.3. Acento

Incluimos los errores producidos por la acentuación incorrecta de una palabra:

*FCH: &ah → me &gus [/] me **gustaría** {%pho: [ɣus'tarja]} // creo /// (FREMA2)

*AMA: ¬ mariscos / &eh pueden / dar / &ale [/] **alergia** {%pho: [aler'xia]} ... (PORWB1)

1.2.3.4. Entonación

Hemos registrado muy pocos casos en que la entonación interrogativa no se realiza correctamente, especialmente en contextos de discurso referido (estilo directo):

MSU: &eh me &pregun [/] me → &pre [///] cuando [///] cada vez me / preguntaba como / &ah //
¿ **no tienes / otra tarjeta como pasaporte ?** (JAPWB1_2)

1.2.3.5. Ritmo

Los errores relacionados con el ritmo de habla producen distorsiones en el timbre de las vocales átonas (como la reducción vocálica) y supresión de vocales o consonantes:

*ROS: tú / preguntas / al [/] a los **españoles** {%pho: [es'pɾes]} // &ah &pue [/] ¿ puedes / &ah
tomarme tus apuntes ? // ¡ah! sí sí sí / posible // y / ya está (GERWB1_2)

1.2.4. Nivel pragmático-discursivo

1.2.4.1. Errores discursivos

1.2.4.1.1. Cohesión

Siguiendo el criterio de Sonsoles Fernández (1990), incluimos los siguientes errores:

- Los cambios entre presente y pasado (en un enunciado respecto a otros adyacentes):

*MSU: creo que (...) el restaurante / tenga buena &po [/] buen pollo // <este día> [/]
 *ENT: [<] <vale> ///
 *MSU: ¬ en este día ///
 *ENT: <hhh {%act: laugh} muy bien> ///
 *MAR: [<] <&eh> / después / &eh / el hombre / &mm / **quería** beber vino ///
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *MAR: y / el camarero / está muy / contento (JAPWB1_2)

- El uso erróneo o repetitivo de conectores y marcadores discursivos:

*JIY: ¬ [<] <cuando> yo hablo sale español primero **por eso** hhh {%act: laugh} / es muy difícil para hablar inglés ahora <también hhh {%act: laugh}> ///
 *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
 *JIY: **por eso** estoy muy triste porque / español y / inglés / los dos no están / perfecto ... **por eso** hhh {%act: laugh} ... (KORWB1)

- Anomalías en los deícticos y las relaciones anafóricas:

*ENT: cuando no tienes / tiempo para comer // pues comes ... <supongo> ...
 *AIS: [<] <sí **eso**> es mucho más rápido que eso /// (ENGWA2)
 ('esto', refiriéndose a 'la hamburguesa')
 *FRA: frío@g el [/] la carne ///
 *ENT: sí ///
 *FRA: sí /// y &eh / hago [/] voy a cocinar los / o [/] cocino los [/] los patatas / y **lo** → corto (¿'la' o 'las'?; no queda claro si se refiere a las patatas o a la carne) (GERWB1_1)

1.2.4.1.2. Coherencia

En este apartado incluimos aquellos enunciados que expresan:

- Ideas contradictorias o que rompen la lógica de nuestro conocimiento del mundo:

*FAN: **he estado** en Madrid sólo tres meses (En ese momento estaba en Madrid) (CHIWA2_2)

- Cambios inesperados de tema:

*ROS: un plato / de Austria... no / es que los [/] los austríacos +
 *ENT: yo es que no conozco mucho /// <hhh {%act: laugh}> ///
 *ROS: [<] <&ah> / también / &ah / cocinan con [///] &mm lo [/] lo [/] los [/] los [///] cocinan con mucho aceite / &ah = **porque los [/] los platos típicos / son / muy [/] muy ricos** (GERWB1_2)

- Mensajes ambiguos o con referencias imprecisas:

*DAK: sí / &puede [/] puede poner nata → / y [/]
 *ENT: y le <pones por ejemplo> +
 *DAK: ¬ [<] <y especias / y> / **poco** de sal / **poco** de → <pimiento / y> ... (POLMA2_2)
 (un *poco* expresa un matiz positivo, y *poco*, un matiz negativo)

1.2.4.2. Errores pragmáticos

Marcamos en este apartado los siguientes casos:

- Errores de adecuación a la situación comunicativa (debidos al conocimiento del mundo del hablante, errores culturales, etc.):

*ENT: hhh {%act: assent} /// y al final le pide algo ¿no? le hace <un gesto> //
*THO: [<] <&eh sí> creo <es un> [/]
*ENT: ¬ [<] <con la mano> ...
*THO: ¬ sí **un chupito** &mm ... (GERMA2)

- Errores de adecuación al registro (formal o informal):

*SOR: oiga // camarero / hhh {%act: laugh} ¿ **dame** la cuenta ? ('me da') (ENGWB1_2)

- Errores en el uso de exponentes funcionales:

*ROS: tú puedes [/] tú [/] tú / preguntas / al [/] a los españoles // &ah &pue [/] ¿ puedes / &ah tomarme tus apuntes ? // ¡ah! sí sí sí / **posible** // y / ya está ('vale' o 'de acuerdo') (GERWB1_2)

1.2.4.3. Otros errores pragmático-discursivos

Incluimos otros malentendidos en la comprensión del mensaje:

*ENT: ¿ crees que es bueno comer pronto o comer un poco más tarde como en España ? ¿ o qué te gusta más ?
*LIU: sí /// depende = ¡ah! un solo = (...) **me gusta más sopa** (CHIWA2_1)

2. Criterio etiológico

Esta perspectiva de análisis pretende profundizar en las causas que provocan el error, para abordar mejor su tratamiento didáctico, pese a las dificultades de llegar a conocer la idea o la forma lingüística que realmente intentaba expresar el hablante. Los especialistas en Análisis de errores han distinguido principalmente las siguientes causas de error (James, 1998: 179-200; Fernández: 1997; Richards: 1974; Vázquez: 1999):

- **Errores interlingüísticos:** son los producidos por la transferencia o la interferencia de las estructuras de la L1 del hablante, o de otras lenguas que conoce.
- **Errores intralingüísticos:** son los que se originan por la propia lengua meta en proceso de aprendizaje, y que se han llamado **errores evolutivos o de desarrollo** (Richards, 1974) porque son análogos a los que producen los niños cuando adquieren su lengua materna. Se deben a la aplicación de las estrategias cognitivas de aprendizaje como simplificación, hipercorrección, sobregeneralización, etc.
- **Errores inducidos** (o *errores por transferencia de instrucción*; Selinker, 1972) se cometen como consecuencia de la exposición inadecuada de un contenido lingüístico en los manuales, el discurso del docente, los ejercicios o los diccionarios, o a consecuencia de las prioridades pedagógicas, esto es, según el enfoque de enseñanza (comunicativo, por tareas, etc.) (James, 1998: 189-200).
- **Errores debidos a las estrategias de comunicación:** James (1998: 187-188) considera también este tipo de incorrecciones, que ya se explicaron en §1.1.3.
- **Errores debidos a la creatividad lingüística** del proceso de aprendizaje: se trata de aquellas incorrecciones idiosincrásicas, individuales, que no aparecen de forma

generalizada en ningún grupo de hablantes con la misma L1, sino que las comete el estudiante por formación de *falsas hipótesis* sobre un fenómeno de la L2.

Algunos investigadores conciben también un tipo de **errores ambiguos**, de diagnóstico difícil de asociar a una causa clara (véase más adelante). Asimismo, constatamos que ciertos errores orales se deben a la **imitación** mecánica del entrevistador, sin que el estudiante realice hipótesis alguna sobre la lengua meta (no usa reglas de la L1 ni de la L2, y por tanto no tiene sentido clasificarlos en interlingüísticos, intralingüísticos, etc.):

*FRA: y / hhh {%act: doubt} habla // no sé // de → / &eh pescado / carne / y / verdura ...
 *ENT: verdura /// hhh {%act: assent} ///
 *FRA: o algo ...
 *ENT: y → luego ...
 *FRA: <y> +
 *ENT: [<] <le pide> / consejo ¿no?
 *FRA: ¡ah! sí /// **le@g pide@g consejo@g** de → / tomar / pollo / con / patatas fritas
 ('le aconseja') (GERWB1_1)

En la fase de marcado de errores, consideramos únicamente los *errores interlingüísticos* y los *intralingüísticos* (el resto los etiquetamos con etiología *desconocida*).

2.1. Errores interlingüísticos

Se consideran errores interlingüísticos aquellos que están motivados por la lengua materna del hablante (L1) u otra lengua que conoce (L3). Algunas incorrecciones se explican por las estrategias de comunicación de transferencia (Tarone, 1980a), que afectan sobre todo al nivel léxico. Entre otros, marcamos como errores interlingüísticos:

- Calcos o traducciones literales de palabras, expresiones o estructuras sintácticas:

*MAR: ¬ o con ¿ **frutas de mer@fre** ? ¿ <la mer@fre> ?
 *ENT: [<] <se dice marisco> /// (DUTWA2_2)
 *ALE: no tuve **el** tiempo de -> [/] de comer una típica &pae [/] paella valenciana (ITAMB1)
 (calco de la construcción italiana equivalente: *avere il tempo di fare*).
 *SOR: he decidido **de** mudarme /// (ENGWB1_2)

- Acuñaiones y otros errores formales en que se toma la raíz de la palabra de la L1 y los mecanismos derivativos de la L2 (o a la inversa):

*AGA: **cetriolas@n** / y → / queso también /// (ITAMA2)
 (de *cetriolo*, 'pepino', con el sufijo español para el femenino).
 *AMA: yo y mi compañeros de piso **estuvemos@c** en Toledo ... (PORWB1)
 (se mezcla la raíz del español, *estuvimos*, con la desinencia verbal del portugués, *estivemos*)

- Préstamos o cambios de código:

*GIU: y la dejo a → cocinar como media hora **quaranta@ita** cinco minutos (ITAWA2)
 *FIN: hay = **oh@eng yeah@eng** // no sé cómo &s [/] no me acuerdo cómo se dice este ...
 (ENGMB1)

Los errores interlingüísticos afectan a todos los niveles de la lengua: desde el fonético-fonológico (donde deja su huella en el acento que delata el origen del hablante) hasta el gramatical (como el uso y régimen de las preposiciones), pasando por el léxico.

2.2. Errores intralingüísticos

Estos errores se originan en el propio proceso de aprendizaje lingüístico; también se han denominado *de desarrollo*, pues son similares a los errores de los nativos en la adquisición de su lengua materna. Están motivados por el conocimiento incompleto de la lengua que se aprende o las estrategias cognitivas de aprendizaje que aplica el hablante (James, 1998: 185-187; Bustos Gisbert, 1998: 30-33; Alexopoulou, 2006: 26; García González, 2005: 2). Las tendencias genéricas se pueden resumir en dos según Fernández (1990): **generalización** y **simplificación**. Selinker (1972) y Richards (1974) detallaron los siguientes mecanismos:

1) Reducción a un sistema simplificado

Simplificación: consiste en borrar la diferenciación entre una forma lingüística simple y otra compleja, usando la más sencilla; no solamente ocurre en el nivel gramatical, sino también en el léxico (se emplean palabras de contenido semántico vacío o muy general):

*REM: ¬ y **se fue** el teléfono /// ('se estropeó')
*ENT: <hhh {%act: laugh}> ///
*REM: [<] <pero> funciona ahora /// (FREMB1)

Neutralización de oposiciones: los hablantes cuya lengua materna carece de algunas distinciones existentes en la lengua meta pueden acabar utilizando únicamente una de las dos formas para todos los casos; en español esto puede ocurrir con los tiempos del pretérito perfecto simple y el imperfecto, o el pretérito perfecto simple y el compuesto:

*JUL: [...] tenía un profesor que → [/] que **habló** muy bien /// ('hablaba') (FREWA2)

Aplicación incompleta de reglas: se trata del mecanismo contrario a la sobregeneralización. El estudiante emplea únicamente ciertas reglas aprendidas de un conjunto más amplio de normas gramaticales, y no adquiere completamente el sistema. Por ejemplo, la falta de concordancia entre sustantivo y adjetivo, sujeto y atributo, etc.:

*JUS: yo crei@c que fui má@por [/] muy **mal** para esto ('mala') (GERWA2)

2) Generalización

Hipergeneralización: también llamado *sobregeneralización* (Bustos Gisbert, 1999: 32), es el fenómeno contrario a la simplificación. El hablante aplica a todos los contextos lingüísticos una regla que es adecuada solamente para contextos restringidos. Por ejemplo, el uso del artículo femenino *la* a toda palabra acabada en *-a*, o del adverbio *muy* con cualquier adjetivo (incluso con los enfáticos o los superlativos):

*LAU: me gusta **la** idioma // mucho y ... (HUNWA2)

*ROS: sí está **muy** &ri [/] riquísima /// (GERWB1_2)

Analogía con estructuras próximas: p. ej., *fui* y *fue*, *había* y *hacía*, o *mayor* y *mejor*:

*NUN: yo {%pho: ['jo]} cuando → **fue** a → &mm [/] a Valencia / <yo vi> [...] (PORMA2)

Asociación cruzada: por ejemplo, la generalización de la forma pronominal de un verbo a todos los casos (incluso cuando el pronombre cambia el significado), por vínculo mecánico de dicho verbo con el pronombre:

- *ADC: cuando / &mm la gente se / hhh {%act: breathing} [/] &eh **se quedan** → / amigos por ejemplo <en Polonia> ('quedan')
- *ENT: [<] <sí> ///
- *ADC: ¬ normalmente van a &c [/] casa de uno (POLMB1)

Hipercorrección: se trata de un fenómeno de generalización de las formas más marcadas o menos frecuentes a todos los contextos. Por ejemplo, la diptongación de vocales (ej. *e* > *ie*, *o* > *ue*) en formas verbales cuyo paradigma de conjugación presenta irregularidades; este fenómeno es habitual entre los aprendices portugueses, quienes pueden diptongar sistemáticamente todas las sílabas con las vocales *e* / *o*:

- *AIS: es que / &ma [/] **tiengo@c** solo / &eh / hhh {%act: click} / &eh clases / por las mañanas (ENGWA2)
- *NUN: **puenes@c** no@por → un [/] como un &tabl [/] tablero // no sé &m [/] <en xxx xxx> (PORMA2)

Otros casos de hipercorrección son el uso de preposición *a* con objeto directo no personal, o la inserción de consonante *c* en el sufijo *-ción*:

- *ALE: [...] está / mirando **al** &mm [/] **al** menú / **a** la lista /// (ITAMB1)
- *FIN: y → / &mm es mi **afición** {%err: **aficción**} // más o menos /// (ENGMB1)

Ignorancia de las restricciones de las reglas: se produce porque el aprendiz desconoce las excepciones de una regla lingüística en ciertos contextos restringidos; puede considerarse también como un fenómeno de *regularización* (Bustos Gisbert, 1998: 32). Por ejemplo, el uso de las conjunciones *y/o* en todos los contextos posibles, sin la restricción de uso ante palabras que comienzan, respectivamente, por *i-/hi-* o por *o-/ho-* (este error se considera *hipergeneralización* en la tipología de Fernández, 1997):

- *ENT: [<] <y> &mm / ¿ hablas otras lenguas ? <inglés supongo>...
- *GIU: <inglés@g> // sí ///
- *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
- *GIU: [<] <solo inglés> y italiano // vale /// ('inglés e italiano') (ITAWA2)

En la etapa de etiquetado de los errores no distinguiremos con nivel de detalle los diferentes tipos de incorrecciones intralingüísticas. Únicamente distinguiremos entre errores interlingüísticos, intralingüísticos, o de etiología desconocida. Nuestro diagnóstico de la causa de los errores no es en absoluto concluyente, sino que admitimos una fuerte subjetividad debido a que desconocemos las intuiciones o razonamientos de los aprendices cuando cometen un error. Incluso, la intervención de mecanismos intralingüísticos no presupone la inexistencia de causas interlingüísticas (Fernández, 1997: 48; Bustos, 1998: 15), puesto que ambas pueden concurrir y explicar la incorrección de cierto enunciado. Por ejemplo, el siguiente error:

- *REM: hay también ~~las~~ fondues (FREMB1)

se puede atribuir a la regla sintáctica del español que restringe el uso del artículo en expresiones existenciales con *haber*, y por lo tanto, se trataría de un error debido a la confusión de reglas internas de la L2 (intralingüístico). Sin embargo, en la lengua

materna de dicho hablante (el francés), la estructura equivalente se construye con artículo (*il y a les fondues*), por tanto, puede tratarse de un error interlingüístico por traducción directa de una estructura de la L1.

En ese sentido, en determinados puntos conflictivos, el diagnóstico podría ser, como propone D. Lott (1983) interlingüístico/intralingüístico; esto es, la ausencia de cierta categorización en la lengua materna representa un área problemática, pero también las propias reglas de la lengua meta que entran en conflicto entre sí. Así sucede en la neutralización de oposiciones entre *ser/estar*, el modo indicativo y subjuntivo, o los tiempos de pasado (pretérito imperfecto/perfecto/indefinido). Aunque estos errores los hemos considerado interlingüísticos (según una concepción amplia de la misma), tampoco podemos descartar procesos intralingüísticos en estas incorrecciones.

Teniendo en cuenta las tipologías de Fernández López (1997), Vázquez (1999: 38), Bustos (1998), James (1998: 184-189) o Whitley (2004), consideraremos como intralingüísticos, entre otros, los siguientes errores:

- Mezcla de estructuras: *hay* + artículo indefinido / *estar* + artículo definido.
- Generalización de reglas, como el femenino a todos los sustantivos en *-a* (*la idioma*), o de masculino a todos los sustantivos en *-o* (*los manos*).
- Regularización de paradigmas en verbos irregulares (**rompido*) o hipercorrección (**tiengo*, **aficción*).
- Deformaciones léxicas no causadas por interferencia: **pesante*, **trecero*...
- Errores por analogía, como la confusión *fue/fui*, *mayor/mejor*...
- Uso innecesario del pronombre *se*, u omisión para expresar matiz enfático o incoativo.
- Confusión entre la forma verbal reflexiva y la forma sin pronombre personal.
- La falta de aplicación de reglas en la alternancia de las conjunciones *y/e*, *o/u*...

Por otra parte, ciertas incorrecciones que hemos marcado como intralingüísticas podrían ser realmente *errores inducidos* por la metodología de enseñanza o las explicaciones de las gramáticas y los materiales didácticos; es el caso de las confusiones entre los tiempos pretéritos, para cuya exposición se tiende a ofrecer descripciones simplistas o ejemplos descontextualizados, como ya han indicado algunos estudios al respecto (Fernández López, 1990; Domínguez y Galloso, 1998: 102-103).

Errores ambiguos

El etiquetado de errores no resulta siempre claro principalmente debido a que, ante ciertos enunciados erróneos, desconocemos la intención del mensaje original. Como ha señalado James (1998: 200), la ambigüedad puede ser de dos tipos. Por un lado, los denominados **errores compuestos** (*compound errors*) se adscriben a más de una causa que opera simultánea o acumuladamente. Por ejemplo, en el siguiente enunciado:

*JAN: ¿ en {%pho: [ɪn]} Madrid ? (ENGWB1_1)

La desviación se puede atribuir tanto a un problema de pronunciación (la confusión y tendencia a cerrar la *e*) como a un error de préstamo de la preposición *in* del inglés; ambas causas no son mutuamente excluyentes. El inconveniente es decidir el procedimiento de corrección adecuado teniendo en cuenta qué causa opera: ¿merece un tratamiento fonético-articulatorio, asumiendo que el hablante conoce la forma correcta

en español? ¿O se trata de un caso inconsciente de transferencia léxica que reflejará el hablante en la expresión escrita? Por otro lado, los **errores ambiguos** pueden obedecer a dos diagnósticos diferentes no complementarios. En estos casos, la intención original del hablante es borrosa, y la comprensión del mensaje necesita cierta interpretación, corrigiéndolo de una o dos formas distintas. Esto ocurre en el siguiente enunciado:

*THO: la pasta se → / &ah [/] se prepara = no no / no / se compra en el supermercado pero → /
 *ENT: ¿ <viene todo preparado> ?
 *THO: ¬ [<] <hace lo mismo> ... (GERMA2)

donde pueden existir dos correcciones: 1. ‘se hacen’ o ‘preparan los mismos ingredientes’, o 2. ‘se hace de la misma manera’. Además de que parece omitirse un pronombre *se* impersonal (‘se hace’), se puede considerar, por un lado, la omisión de un grupo nominal (‘los mismos ingredientes’), o por otro lado, un cambio de función de un sintagma nominal por un grupo adverbial (‘lo mismo’ por ‘de la misma manera’ o ‘igual’). Este tipo de ambigüedades son **errores complejos** donde concurren varios mecanismos de cambio (omisiones, elecciones erróneas, etc.) que afectan a varias categorías. No obstante, no nos parecen relacionadas con la interferencia de otras lenguas, así que tampoco permiten inferir tendencias de error en grupos concretos de alumnos. Más bien son errores idiosincrásicos debidos a los mecanismos de simplificación del habla espontánea, y suponemos que aparecerían en menor cantidad en su expresión escrita.

En nuestro corpus detectamos errores ambiguos respecto a casi todos los criterios de clasificación (véase la introducción del apartado del Análisis de errores):

- Nivel lingüístico: ej., ciertos errores parecen de pronunciación, pero también léxicos:
 *LIU: estudiando@c / español {%pho: [ispa'ɲol]} /// (CHIWA2_1)
- Tipo de error: p. ej., el siguiente caso puede ser malapropismo (*plazo* por *plaza*) o falsa elección de verbo (*requieres/necesitas un plazo*), ambos del nivel léxico:
 *KRI: y → / &eh / Erasmus en / Inglaterra / es / na@ger no muy difcil pero &eh / toma [/] &to [/]
tomas / un plazo = es / difcil /// (GERWA2)
- Categoría: ej., omisiones de elementos que afectan a la estructura oracional:
 *JUS: las personas no entende@c hablas con o@por corpo@por / xxx algunas personas (PORWA2_2)

(Puede considerarse omisión de conjunción: ‘si/cuando las personas no entienden, hablas con el cuerpo’; o de pronombre relativo: ‘hablas con el cuerpo a las personas que no entienden’).

Intentamos reducir el número de ambigüedades para facilitar el recuento, pese a que es imposible no incluirlos en el análisis (sobre todo si el mensaje resulta opaco).

A continuación se resume (con ejemplos) la tipología de errores expuesta (tabla 3).

Tabla 3. Resumen de la tipología de errores con ejemplos

| | | |
|----------------------------|---------------------|--|
| MECANISMO DE CAMBIO | Omisión | <i>Ø camarero dice eso.</i> (‘el’) |
| | Adición | <i>Necesito de comer algo.</i> |
| | Elección incorrecta | <i>Dura dos horas en cocinarse.</i> (‘tarda’) |
| | Mezcla | <i>estudio algo como se llama</i> (‘algo que se llama...’ o ‘algo como’) |
| | Orden incorrecto | <i>Coreanos libros leo.</i> (‘Leo libros coreanos’) |
| | Deformación | <i>higiene {%err: higenias}</i> |

2.6. Criterios de clasificación de errores

Como acabamos de exponer, ciertas incorrecciones son ambiguas en cuanto a la interpretación correcta de la causa del error. Por ejemplo, en el contexto siguiente, el enunciado es difícil de interpretar, porque ignoramos qué quería comunicar el hablante:

*JUL: creo que → en Portugal se come mejor // más saudavel@por [/] **por la salud de <todo>**
 *ENT: [<] <saudable> /// (PORWA2_1)

Por una parte, si suponemos que el hablante emplea *de todo* para referirse a ‘todos los alimentos’, se puede corregir a *por la alimentación sana*, siendo en este caso un error de vocabulario, por confusión entre palabras relacionadas (*sano/salud*), y porque carece de léxico (*alimentación*). O bien se puede interpretar *de todo* de forma que se refiere a ‘todas las personas’: *para la salud de todos* (error de elección de la preposición, y error de concordancia de número del pronombre indefinido). Para decidir cómo clasificarlo, hemos considerado los criterios de otros trabajos previos sobre Análisis de errores.

Hemos tenido en cuenta el principio de mínima corrección (*Minimum Correction Principle*) formulado por Köhlmeyer (2003; tomado de Díaz-Negrillo y Valera, 2009), y también aplicado en otros corpus de errores como EAGLE (Boyd: 2010). Con un criterio semejante se procedió en el Cambridge Learner Corpus, en el cual, ante varias posibilidades o interpretaciones, se decidió marcar el tipo de error que menos cambio suponga en la estructura original del estudiante, o el que menos severo resulte (Nicholls, 2005). Por ejemplo, en el caso de decidir cómo considerar el error **He said me that* como de omisión de preposición (*He said to me that*) o de falsa selección de verbo (*He told me that*), se consideraría como error de omisión de la preposición, dado que:

«Changing a verb’s argument structure is a less severe change than changing the verb itself and puts right what the student said wrongly, rather than starting again from scratch. (...) It is more helpful to teach students to use a verb correctly than to teach them to avoid using a verb which they use incorrectly»

[Cambiar la estructura argumental de un verbo es un cambio menos severo que cambiar el verbo en sí mismo, y más que comenzar de nuevo desde cero, corrige lo que el estudiante dijo erróneamente. (...) Enseñar a utilizar correctamente un verbo a los estudiantes es más útil que enseñarles a evitar un verbo que emplean de manera incorrecta. (traducción propia)]

Así, por ejemplo, el siguiente error de nuestro corpus:

*REM: yo fui hace siete años **en** Salamanca /// (FREMB1)

se puede interpretar y corregir de dos formas:

- 1) Error de falsa selección de preposición: ‘yo fui hace siete años **a** Salamanca’.
- 2) Error de falsa selección de verbo: ‘yo **estuve** hace siete años en Salamanca’.

Siguiendo dicho criterio, consideramos esta incorrección como una elección errónea de la preposición. De modo que, volviendo al error expuesto al principio del apartado:

*JUL: &eh / entre Portugal y España / yo creo que → en Portugal se come mejor // más saudavel@por [/] **por la salud de <todo>**
 *ENT: [<] <saudable> /// (PORWA2_1)

creemos más apropiada la interpretación de falsa selección de preposición (*por* en lugar de *para*) y de concordancia incorrecta del indefinido (*todo* en lugar de *todos*).

Igualmente, seguimos el principio de corrección mínimo en casos como los siguientes:

*FIN: [<] <y> un español {%err: español} [/] un &es [/] español / me **pregunto** /
*ENT: sí ///
*FIN: ¬ &ah // ¡ah! / ¿ qué hora es ? (ENGMB1)

donde creemos más conveniente marcar un error ambiguo (puede ser debido al acento: *preguntó*; o una confusión entre formas de la conjugación), en lugar de dos errores (concordancia de persona y cambio de tiempo pasado a presente).

Muchas incorrecciones pueden producirse por mezcla de dos estructuras existentes en la lengua que se aprende; por ejemplo, la confusión entre *estar* y *haber*:

*REM: <no no no no no / es que> / hay como el [/] en la cacerola /
*ENT: [<] <sí> ///
*REM: ¬ <hay &eh> el queso caliente (FREMB1)

Dicho error puede corregirse de dos formas: ‘en la cacerola está el queso caliente’ o ‘hay queso caliente’. Como no nos parece claro si el hablante pretendía emplear una construcción locativa con *estar* o una existencial con *haber*, hemos preferido explicar dicho error como una mezcla de estructuras. Hemos procedido de igual modo en la confusión entre *recordar/acordarse de*; como en muchos casos no es posible saber cuál es el verbo que pretendía usar el hablante, ambas correcciones son posibles:

*JUL: no **me recuerdo** / no sé ... (‘recuerdo’ o ‘me acuerdo’) (FREWA2)

Especialmente problemáticos de interpretar son los errores que pueden deberse o a la pronunciación o a la confusión de la morfología de la conjugación verbal. Por ejemplo:

*JUL: tienes ... &q [///] sí claro &n [///] para que [///] por ejemplo@por los tomates
agüenten@c como [/] desde que son // ¿ cómo se diz@por ? // desde que <son> +
*ENT: [<] <se han> recogido /// (PORWA2_1)

En este caso, creemos que el hablante pronuncia *agüenten* porque utiliza la raíz del portugués (*agüent-*) con la terminación verbal del español. Creemos que se trata de un error de morfología de la conjugación y no un error de pronunciación por interferencia de la L1, ni tampoco un fallo propio del habla espontánea. Igualmente, cuando existe cambio de orden (metátesis) de ciertos sonidos lo relacionamos con un problema de morfología más que de pronunciación (si bien el diagnóstico no es siempre claro, pues pueden ser lapsus). También interpretamos que existe error morfológico si un sonido no pertenece al inventario fonológico de la L1 del alumno (o de otra L3 que conozca).

En cambio, pueden presentar mayor ambigüedad de interpretación los errores debidos al cambio de un sonido de la L2 por otro que existe en su lengua materna (o posee un punto o modo de articulación próximo). Un caso reiterado que constatamos es la confusión entre *i* y *e* en el habla de los ingleses, alemanes, neerlandeses y chinos (además de los lusófonos, quienes acusan gran interferencia fonética en este aspecto)¹⁶.

*JAN: ¬ para / aprender / &ah / la **lengua** {%pho: ['lɪŋɡwa]}... (ENGWB1_1)

¹⁶ Nuestro criterio ha sido transcribir correctamente la forma y marcar entre paréntesis la pronunciación errónea: *peor* {%pho: ['pɪɔɾ]}. Procedemos también así en los casos que podrían interpretarse como extranjerismos, de modo que transcribimos *es* {%pho: [ɪs]} (y no *is@dut* o *is@dut*).

- *FAN: sí / **bebió** {%pho: [bi'bio]} el / &ah vino &tin [/] tinto (CHIWA2_2)
- *KRI: es / **menor** {%pho: [m'no:]} que en / Irlanda (GERWA2)
- *LAY: es que → / cada vez la gente **bebe** {%pho: ['bibe]} mucho y ... (DUTWA2_1)
- *JUS: **estaba** {%pho: [iʃ'taβa]} muy / indecisa si **venir** {%pho: [vi'ni]} o no (PORWA2_2)

En estos casos, a partir de los datos orales, no es fácil atribuir el cambio a un problema de pronunciación o de conocimiento de la forma léxica. Asimismo, también puede considerarse que se utilizan palabras de la L1 del hablante (o de otra L3); por ejemplo, el verbo *is* del inglés o el neerlandés, la conjunción *qui* del francés, o la preposición *in*:

- *FIN: **es** {%pho: [is]} &mm [/] es que → [/] es como / cocinan mis padres (ENGMB1)
- *MAR: **es** {%pho: ['is]} imposible para [/] para / entender {%err: etender} (DUTWA2_2)
- *KRI: Erasmus **en** {%pho: [m]} / Inglaterra / es / na@ger no muy difícil (GERWA2)
- *JUS: y → [/] y → / aquí / en {%pho: [in]} España (PORWA2_2)
- *FAN: y → / **en** {%pho: [in]} China es / muy / famoso (CHIWA2_2)
- *AIS: creo **que** {%pho: [kʰɪ]} sí /// (ENGWA2)¹⁷

De igual manera, podemos pensar que, en vez de un error de pronunciación, existe una confusión gramatical entre morfemas de la L2. Por ejemplo, el pronombre personal *me* y el posesivo *mi*, o el pronombre *se* y la conjunción *si*:

- *FIN: no // **se** {%pho: [sɪ]} hace en mi familia (ENGMB1)
- *SOR: ok **me** {%pho: [mi]} llamo Sxxx (ENGWB1_2)

Tendríamos que comparar este error con otros contextos del discurso de cada hablante para comprobar si es más o menos sistemático. Igualmente, es imprescindible cotejar dicho fenómeno con las producciones de otros hablantes con la misma L1 para ver si también lo producen de forma generalizada. Este examen no es siempre completo, dado el limitado volumen de las muestras de habla que tomamos para cada grupo de alumnos.

Nuestra decisión ha sido considerar ambiguo este tipo de error¹⁸. Aunque creemos que en la mayoría de los casos se trata de un error de pronunciación entre vocales con puntos de articulación muy próximos (el hablante sí podría escribir la palabra correctamente), tampoco descartamos un error formal. La interpretación de estos errores puede influir en el recuento de cada tipo, pues bien afectan al nivel fonético o bien al léxico. Serían necesarias pruebas complementarias (escritas) en investigaciones futuras para precisar su diagnóstico, y así establecer el tratamiento didáctico que precisan.

En la clasificación de incorrecciones es necesario observar no solamente el enunciado, sino el contexto discursivo anterior, especialmente en los errores *concomitantes* (James, 1998: 117), en los que la incorrección se explica por otra desviación en el entorno próximo. Fijémonos en el fragmento de entrevista que se transcribe a continuación.

¹⁷ Esta alumna era de origen irlandés, pero dominaba el francés y pronunciaba a veces la conjunción *que* como [kɪ], así que pensamos que es una influencia de esta lengua.

¹⁸ Para este tipo de errores, otros investigadores (como Poulisse, 1999: 105) han empleado una marca específica que denominan *nivel léxico-fonológico*.

*AIS: &ah / los dos hombres &eh / quieren comer en **una restaurante** // pero [/] hhh {%act: laugh} no sé pero / me parece que hay un [/] como un / discusión y / el cabarero@n está / enfadada / con ellos /// <hhh {%act: laugh} no sé> /
*ENT: [<] <es> que se ve <un poco mal a lo mejor> ...
*AIS: ¬ [<] <es un@g poco@g> ... <sí> ///
*ENT: [<] <hay> mucha gente ¿no?
*AIS: ¡ah! ok /// está **llena** ¿no? (ENGWA2)

El error en *llena* creemos que no es realmente una discordancia de género, porque el hablante ya ha realizado una asignación incorrecta de género en el sustantivo al que califica (*una restaurante*). Por lo tanto, según la lógica de su hipótesis, en el segundo caso el adjetivo que califica a dicho sustantivo (*llena*) ha de emplear también el femenino. La concordancia es perfecta según su razonamiento, así que creemos que el error se explica más bien en el nivel léxico (selección del género del nombre).

2.7. Criterios para el recuento de errores

Un análisis completo de los errores orales debería poder describir no solamente la *actuación* lingüística de los estudiantes de una L2, sino también, a partir de las incorrecciones cometidas, poder inferir reglas que den cuenta de la *competencia* general de estos aprendices en otras situaciones diferentes a la entrevista del corpus. Sin embargo, el alcance de tal análisis solamente se restringe a los fenómenos erróneos, y no da cuenta de las estructuras que el hablante *evita* porque le resultan difíciles —esta es, de hecho, una de las principales críticas realizadas a esta metodología; Ellis y Barkhuizen, 2005: 70—. Por otro lado, un corpus no deja de ser una parcela reducida de la producción lingüística de ciertos hablantes, y quizá debiera recibir el más justo nombre de estudio de casos¹⁹. Pese a que únicamente se pueden describir en el plano de la actuación, en el proceso de etiquetado y recuento de incorrecciones hemos pretendido reflejar otras dificultades lingüísticas que han encontrado los aprendices (y que reflejarían su competencia de español) siguiendo los planteamientos aquí detallados:

- Si concurren varios errores en una palabra o sintagma (por ejemplo, uno en el núcleo nominal y otro en los determinantes), contamos todos incluso si el uso de un elemento no es necesario en la forma correcta. Pongamos el siguiente enunciado:

*SOR: una → [/] **un otro** comida (ENGWB1_2)

donde aparecen dos errores: la selección incorrecta de género del sustantivo *comida* (se concuerda en masculino con *un* y *otro*), y el uso innecesario del artículo con el indefinido. Creemos conveniente contar ambas desviaciones porque revelan áreas problemáticas que presentan variabilidad (a veces se elige correctamente el género, pero no siempre) o que ocasionarían errores en otros contextos potenciales.

- La tendencia ha sido minimizar el recuento de errores. Por ejemplo, respecto a los errores de asignación de género, en ocasiones estos producen deformaciones:

*DAK: y en otro → / ¿ **olla** {%err: olo} ? (POLMA2_2)

En estos casos, nos parece más razonable contar solamente un error de deformación por la asignación incorrecta de género, en lugar de dos (asignación y deformación).

¹⁹ No obstante, la metodología del *estudio de casos* es mucho más intensiva, particularista y enfocada a sujetos concretos, además de que singulariza y contextualiza mucho más (Duff, 2007).

- Dado que tenemos en cuenta las repeticiones y reformulaciones propias del habla espontánea, en el caso de las palabras erróneas que se repiten en el mismo enunciado, solamente etiquetamos y contabilizamos la incorrección en la última forma (descartando las estructuras que el hablante reformula); por ejemplo:

*REM: que **era** → [/] que **era** muy bien ('estuvo') (FREMB1)

en este caso solo contamos una aparición del error de selección de *era*. No obstante, se consideran dos tipos de error: el uso de *ser* y el uso del pretérito imperfecto.

- Cuando el hablante con problemas con una palabra reformula varias producciones y termina negando todas las formas anteriores porque las considera fallidas, también contaremos un error (solamente en la última forma):

*JIY: y para → &s [/] quitar &l [/] los / **olor** {%err: oler} [/] **olor** {%err: oler} [/] **olores** {%err: oles} [///] <no> /

*ENT: [<] <olores> ///

*JIY: ¬ olores@g / del marisco / hay → limón también /// (KORWB1)

Creemos que, aunque el aprendiz es consciente de que no se dice así y finalmente se retracta de las palabras producidas, el error ha de contarse porque no se proporcionaron otras formas alternativas para expresar el concepto deseado, y el hecho de no contabilizarlo soslaya ese problema concreto de vocabulario.

- Ciertos errores en un mismo enunciado están motivados por una falsa hipótesis o aplicación incorrecta de una regla que mantiene su lógica interna y produce incorrecciones en varias palabras; es lo que se ha designado como *efecto bola de nieve* ('snowballing effect', Stemberger, 1982: cap. 7; en James, 1998: 116). Estos errores, denominados *concomitantes* (James, 1998: 116), no los hemos contado uno por uno, ya que solamente son producto de un único error de fondo (que es el que realmente tenemos en cuenta en el recuento). Así, en este contexto:

*AIS: **las** gente siempre **tienen** / tiempo (ENGWA2)
(‘la gente’) (‘tiene’)

A primera vista aparecen dos errores de concordancia (uno de número, en el artículo, y otro de persona, en el verbo). Sin embargo, ambos obedecen a la misma causa: la selección incorrecta de número del sustantivo *gente*, por interferencia del término correspondiente en inglés (*people*), que selecciona un verbo, un determinante o un complemento en plural. De modo que solamente etiquetaremos y contaremos un error en este enunciado. No obstante, en el caso de que el mismo error aparezca en otro enunciado anterior o posterior, contaremos cada uno como una aparición del mismo tipo de error, que revela un fenómeno problemático para la adquisición (y por tanto, fosilizable). Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

*AIS: pero aquí **los** / gente **son** más / como / **tranquilo** <y ... sí> ///

*ENT: [<] <hhh {%act: laugh}> /// nos tomamos las cosas con más <tranquilidad / más calma> ...

*AIS: [<] <sí // sí / sí> /// <sí> ///

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> /// y en cambio pues en → Irlanda / <la gente> +

*AIS: [<] <sí / y me gusta porque> / **las** gente siempre **tienen** / tiempo para hablar // para discutir {%err: discutir} // para / no sé / tomar un café o <algo y> ... (ENGWA2)

contabilizaríamos realmente dos apariciones (*tokens*) del mismo tipo de error (*type*), que es la selección del número erróneo en el sustantivo *gente*.

Respecto a esta distinción, cabe precisar que en el recuento incluimos todas las ocurrencias (*tokens*) de cada tipo de error (*type*), siguiendo el criterio de Lennon (1991: 187)²⁰ ante los cambios entre formas erróneas y correctas en el mismo enunciado:

«The first instance of incorrect tense usage was counted as an error. Subsequent uses consistent with this (erroneous) choice were not regarded as fresh error types, nor was a shift back to ‘correct’ usage regarded as a fresh error type, *provided this shift back occurred in the same sentence as the initial erroneous use, or as the first tense usage of the following sentence.* Thereafter, however, the erroneous set of tenses was regarded as established, and any shift back to ‘correct’ usage was regarded as a fresh error type».

[La primera ocurrencia del uso incorrecto de un tiempo se contó como un error. Los usos posteriores que eran consistentes con esta elección (errónea) no se consideraron como tipos nuevos de errores, ni se consideró una vuelta a un uso ‘correcto’ como un tipo de error nuevo, siempre y cuando esta vuelta atrás ocurría en la misma frase que el uso erróneo inicial, o como el primer uso del tiempo de la frase siguiente. Por consiguiente, sin embargo, el conjunto de tiempos erróneos se consideró como establecido, y cualquier cambio al uso ‘correcto’ anterior se consideró como un tipo de error nuevo. (Trad. propia; marcado así en el original)]

De este modo, por ejemplo, retomando uno de los ejemplos anteriores:

*AIS: &ah / los dos hombres &eh / quieren comer en **una restaurante** // pero [/] hhh {%act: laugh}
no sé pero / me parece que hay un [/] como un / discusión y / el cabarero@n está / enfadada / con
ellos /// <hhh {%act: laugh} no sé> /
*ENT: [<] <es> que se ve <un poco mal a lo mejor> ...
*AIS: - [<] <es un@g poco@g> ... <sí> ///
*ENT: [<] <hay> mucha gente ¿no?
*AIS: ¡ah! ok /// está **llena** ¿no?
*ENT: eso es ///

(ENGWA2)

aparece un mismo tipo (*type*) de error –la asignación incorrecta del género de *restaurante*– en diferentes enunciados; por tanto, contamos dos ocurrencias (*tokens*).

No obstante, existen casos dudosos, como el siguiente contexto:

*GIU: [<] <hhh {%act: assent} sí me fue una> vez **en** Valencia / para las Fallas ...
*ENT: ¡ah! muy bien ///
*GIU: sí // y **en** Almería ///
*ENT: ¿ te gustó ?
*GIU: sí /// y → **en** Almería / cuatro {%err: cuatros} días no / no → / **en** Almería ciudad (ITAWA2)

en el que no hemos marcado más que el primer caso de uso de *en*, ya que respecto a los siguientes también podría entenderse un verbo elíptico o implícito (*estuve en Almería*).

Como vemos, el recuento de errores no deja de ser muy dependiente de la subjetividad del marcado. Aunque el cálculo del número de apariciones de un mismo tipo de error (la proporción *token/type*) es importante para evaluar en qué medida se comete dicha incorrección y si muestra tendencia a fosilizarse, o si, por el contrario, el fenómeno presenta variabilidad porque el hablante alterna formas correctas e incorrectas. No obstante, la proporción *token/type* también es problemática porque es muy dependiente de la longitud del texto; esto es, a medida que el hablante habla más, es más probable que cometa más errores (consúltese una discusión semejante a propósito de la medida del vocabulario en la parte II, cap. 4, y en Daller, Milton y Treffers-Daller, 2007).

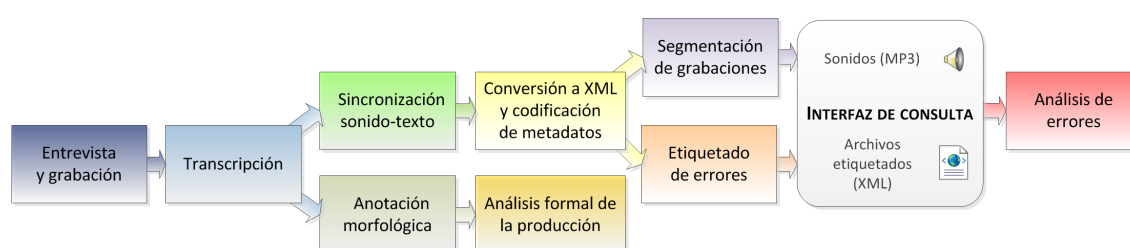
²⁰ No obstante, este investigador sugiere tener en cuenta incluso si el error constituye una réplica léxica de un error anterior.

3. Metodología

El proceso ha consistido en las siguientes fases (figura 4):

1. Compilación del corpus (recogida de entrevistas).
2. Transcripción de las grabaciones.
3. Sincronización del sonido y el texto.
4. Conversión al formato XML.
5. Procesamiento y segmentación de las grabaciones.
6. Etiquetado de errores.
7. Análisis de errores.
8. Anotación morfológica.

Figura 4. Fases y metodología del proyecto



En los puntos siguientes abordamos cada una de dichas fases (excepto el Análisis de errores, que se explica en los capítulos 5, 6, 7 y 8).

3.1. Compilación del corpus

3.1.1. La grabación

La participación en el estudio era voluntaria, aunque el estudiante obtenía al final una pequeña gratificación o una breve explicación acerca de sus errores. Aproximadamente, solo participaron uno de cada cinco aprendices a los que se solicitó la entrevista. Para obtener el consentimiento de grabación y análisis de datos, se pedía al informante un permiso escrito que debía ser firmado (figura 5).

La grabación se realizó con grabadora digital, a una frecuencia de muestreo de 16KHz (a 16 bits por muestra). Usamos para las primeras grabaciones un equipo TASCAM DAT (*Digital Audio Tape*) con dos micrófonos unidireccionales, y para las últimas una grabadora portátil EDIROL R-09HR (de almacenamiento en tarjeta de memoria SD), de uso más fácil respecto a la movilidad y la transferencia de archivos al ordenador. Las entrevistas se grabaron en diferentes salas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma y de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, entre los cursos 2007-08 y 2009-10; y las del grupo de control, en el verano de 2011.

Las grabaciones fueron editadas con el programa CoolEdit Pro© en aquellas partes en que aparecieron ruidos (p. ej. si alguien entró en la sala) o que se juzgaron inadecuadas para el análisis (p. ej., si el hablante contaba información demasiado personal); asimismo, el volumen fue amplificado para obtener una calidad adecuada. Del total de 51 entrevistas realizadas, se seleccionaron las 40 óptimas por motivos de la calidad de la grabación, el discurso obtenido o el nivel lingüístico del alumno.

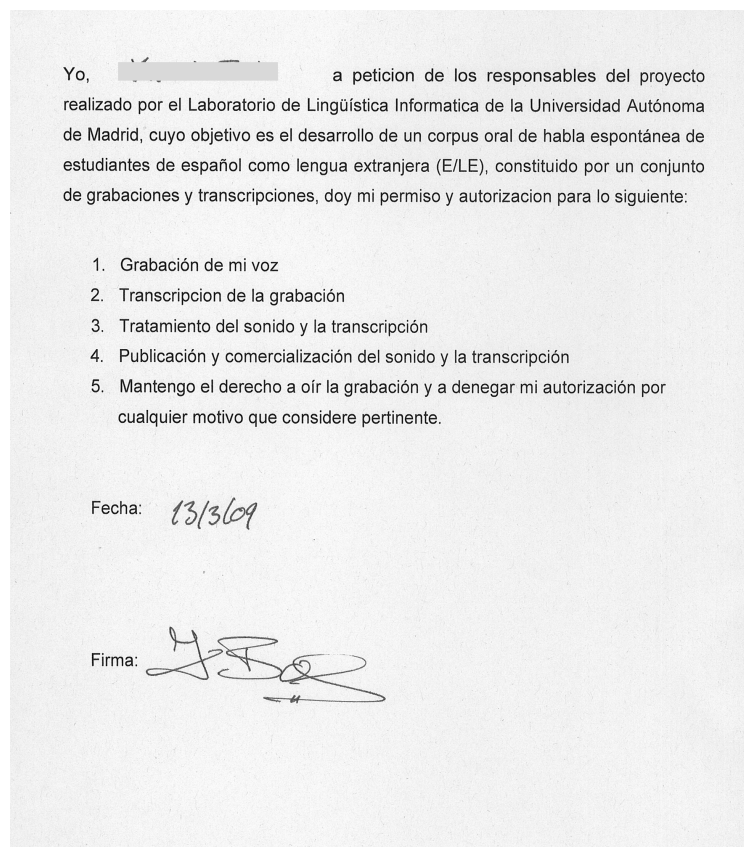


Figura 5. Ejemplo de permiso de grabación

3.1.2. Diseño y partes de la entrevista oral

En los estudios de adquisición de segundas lenguas, las tareas más frecuentes para obtener elementos lingüísticos son los juicios de gramaticalidad, la conversación, la lectura en voz alta de pares mínimos, las listas de palabras, párrafos o diálogos, la imitación, los tests escritos, y otras como completar frases o describir fotos, como expone Sanz (1997)²¹. En nuestro proyecto, el formato para la recogida de datos ha consistido en una entrevista oral semiespontánea, cuyo diseño se inspiró en dos fuentes:

- La prueba del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), a partir de los modelos de examen que se presentan en manuales para prepararlo (Alzugaray, Barrios y Bartolomé, 2006).
- Las pruebas experimentales diseñadas en el marco del proyecto FLLOC y SPLLOC (Mitchell *et al.*, 2008).

A continuación explicamos cada una de las partes de que consta, a saber:

- Presentación del estudiante.
- Narración resumida de la historia que se presenta en unas viñetas.
- Descripción de dos fotos.
- Opinar sobre el tema de la alimentación actual (para obtener lengua puramente espontánea).

²¹ De hecho, Sanz (1997) estudió la relación entre el tipo de prueba experimental (más o menos controlada, oral o escrita) y la producción lingüística de los sujetos participantes en el experimento.

Presentación del estudiante

El objetivo de la primera parte del diálogo es, principalmente, romper el hielo para establecer una comunicación más fluida con el informante. Se aprovecha para obtener información acerca de la edad del estudiante, estudios o profesión, lenguas habladas, tiempo que lleva estudiando español, etc., todos ellos parámetros de interés para ponerlos en relación con su nivel lingüístico o su producción oral.

Además, se realizaron diferentes preguntas para obtener construcciones lingüísticas o funciones comunicativas (aunque no de manera pormenorizada), o conocer qué estrategias pragmáticas de comunicación emplean los alumnos; por ejemplo:

- Hablar sobre lo que le gusta hacer en España o en su país (expresar gustos).
- Contar lo que hacía en su país de origen, cómo fueron sus primeros días de estancia en España, si tuvo problemas para encontrar alojamiento, o contar una anécdota graciosa o curiosa que le haya ocurrido en el país (tiempos pasados)²².
- Dar un consejo a alguien que no consigue aprender español (expresar consejos y uso de estrategias pragmáticas de la comunicación).
- Explicar qué recursos utiliza (como gestos o palabras en otra lengua) cuando no consigue expresarse bien o los oyentes no le comprenden (estrategias pragmáticas de comunicación).

Prueba narrativa

Esta parte se apoya en unas viñetas que ilustran una situación común, que los hablantes han de narrar o resumir, y sobre las cuales se realizan un par de preguntas para obtener el exponente funcional de una función comunicativa. En una de las historias (fig. 6) se le pide al informante que se ponga en el lugar del hombre de la corbata en la última viñeta, para que exprese una sugerencia o propuesta:



Figura 6. Ilustraciones para la prueba narrativa (1)

En la segunda (fig. 7), el informante tiene que ponerse en el lugar del cliente para realizar una petición.

²² Las pruebas para estudiar la formación de los tiempos del pasado pueden ser narraciones de tipo impersonal o de tipo personal, cada una de las cuales ofrece diferentes resultados, como comenta Bardovi-Harlig (2000). En este trabajo optamos por preguntar cuestiones de tipo personal, aunque no exhaustivamente; en consecuencia, los resultados acerca de este punto han de tomarse con cautela.

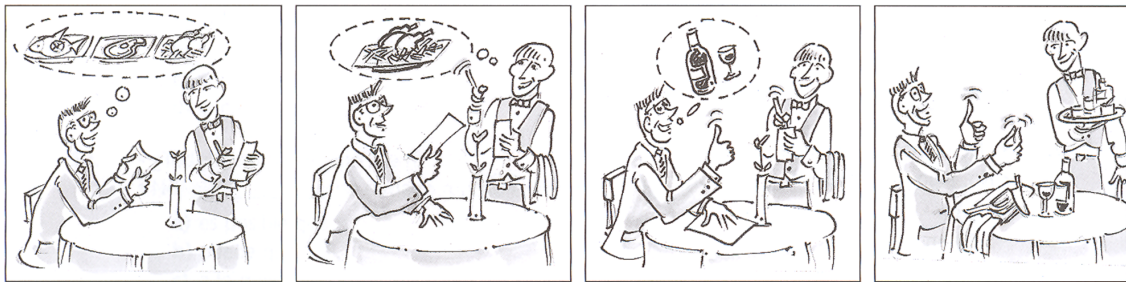


Figura 7. Ilustraciones para la prueba narrativa (2)

Prueba descriptiva

El propósito de esta parte es conocer la amplitud del vocabulario relacionado con las fotografías (figura 8), que también sirven como desencadenante para que el alumno exprese su opinión sobre cuestiones referentes a la comida y la alimentación.



Figura 8. Fotografías para la prueba descriptiva

Diálogo espontáneo

La última parte de la entrevista es la menos controlada y consiste en una conversación libre con el investigador en la que el informante opina sobre diferentes cuestiones en torno al tema de la comida y los hábitos alimenticios. A fin de guiar el diálogo (para facilitar que el diálogo surgiera de manera fluida), previamente se habían preparado una serie de preguntas a modo de propuesta para hablar; entre otras, se formularon las siguientes:

- ¿Cuándo no tienes tiempo, qué comes: bocadillo, hamburguesa, comida congelada...?
- ¿Te preparas la comida en la residencia o en tu piso para comer aquí?
- Cuando haces la compra, ¿te preocupas por ver si los alimentos llevan conservantes o productos artificiales?
- ¿Crees que nuestra generación, nosotros los jóvenes, comemos mejor que nuestros padres o nuestros abuelos, o depende de cada uno?
- ¿Piensas que el ritmo de vida actual influye en nuestra dieta, o depende de cada persona?
- ¿Qué diferencias has notado entre la comida española y la de tu país?
- Por último, ¿puedes contar una receta típica de tu país?

3.2. La fase de transcripción

La transcripción de las grabaciones es una tarea costosa en términos de tiempo si se quiere obtener una gran fidelidad a los datos originales y una riqueza en la reproducción de fenómenos de la oralidad (pausas, repeticiones, titubeos, etc.). El trabajo de transcribir, por otra parte, no está exento de ambigüedades y dudas acerca del auténtico mensaje expresado por el hablante, que solamente se puede reconstruir a partir de las fuentes sonoras, con la consiguiente pérdida de información transmitida en la situación comunicativa original (por ejemplo, los gestos).

La tarea fue llevada a cabo con el programa Transana©, creado por Chris Fassnacht y mantenido por David K. Woods de la Universidad de Wisconsin. Esta herramienta facilita la transcripción y la sincronización del audio con el texto, ya que integra en la misma interfaz un panel para la visualización y escucha del archivo de sonido, y otro espacio donde se transcribe el contenido (véase la figura 9). Haciendo uso de ciertas combinaciones de teclas, se ejecutan con rapidez las funciones de reproducir, pausar, retroceder o avanzar unos segundos en la grabación, de modo que la navegación por la misma resulta ágil y sencilla.

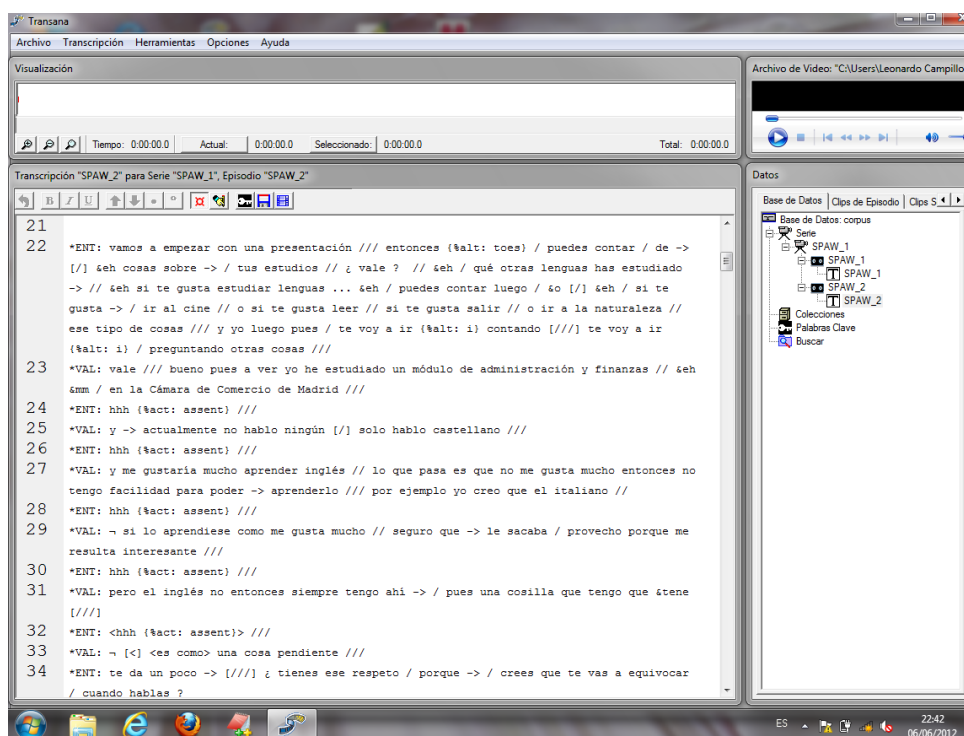


Figura 9. Captura de pantalla del programa Transana© para la transcripción

El proceso de transcripción duró en torno a los 7 meses. A fin de garantizar la calidad y la consistencia en la transcripción, cada entrevista fue revisada por otro lingüista diferente al transcriptor; inclusive, ciertos casos muy dudosos fueron revisados por una tercera persona.

A continuación exponemos las convenciones de transcripción y en el apartado siguiente exponemos algunos casos dudosos y problemáticos que se registraron.

3.2.1. Convenciones de transcripción

Las convenciones empleadas en la transcripción ortográfica son una versión revisada de las marcas utilizadas en otros corpus de habla ya existentes:

- El formato CHAT, empleado en el corpus C-ORAL-ROM (Cresti y M. Moneglia, 2005).
- Las nuevas aportaciones utilizadas en CHIEDE - Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español (Garrote Salazar, 2008).
- Las propuestas para el marcado y la transcripción de errores establecidas en el proyecto SPLLOC – Spanish Learner Language Oral Corpus (Arche, 2007).

Básicamente, en la transcripción se distinguen dos partes:

- La cabecera con los datos sobre la grabación y la transcripción.
- El texto transcrito con las convenciones indicadas.

A continuación explicamos las marcas empleadas en cada uno de estos niveles.

La cabecera con los datos de grabación y transcripción

Cada transcripción incluye una cabecera (incluida en el documento de texto .TXT entre corchetes, o sea, []) con información acerca de los contenidos del archivo. Los datos que se consideran son los mismos –y con idénticas convenciones de marcado– que los utilizados en C-ORAL-ROM o CHIEDE. Además, se crearon otros nuevos a fin de recoger la información para el estudio de la adquisición del español lengua extranjera; por ejemplo, el nivel del estudiante según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*). Los datos y convenciones se detallan a continuación:

@Title: título para identificar el contenido; tomamos las iniciales del informante.

@File: nombre del archivo (con extensión .XML, o .TXT si es de texto). Se emplea el código siguiente para identificarlo:

| | | | |
|--|---|--|--|
| código de tres letras de la L1 (en inglés) del informante | código de sexo (W, <i>woman</i> , mujer; M, <i>man</i> , hombre) | nivel <i>MCER</i> de español (A2 o B1) | (+ guión bajo y número, en caso de existir dos códigos iguales) |
|--|---|--|--|

Así, DUTWA2_1 corresponde a una grabación de una mujer holandesa (*Dutch*) de A2 (el nombre del archivo para la entrevista con otra mujer holandesa de A2 sería DUTWA2_2). El siguiente es el código para la L1:

| | | | | |
|-----------------|--------------|---------------|----------------|-------|
| CHI: chino | FIN: finés | HUN: húngaro | KOR: coreano | TUR: |
| DUT: neerlandés | FRE: francés | ITA: italiano | POL: polaco | turco |
| ENG: inglés | GER: alemán | JAP: japonés | POR: portugués | |

@Participants: incluye la información acerca de los hablantes que intervienen:

- Identificación del turno del hablante (tres letras en mayúsculas).

- Nombre del hablante. Entre paréntesis se especifican sus características (si se desconoce alguna, se indica como 'x'):
 - Sexo: man / woman.
 - Edad:
 - A: 18-25 años.
 - B: 25-40 años.
 - C: 40- 50 años.
 - D: más de 60 años.
 - Nivel de estudios:
 - 1: Educación primaria.
 - 2: Bachillerato.
 - 3: Estudiantes universitarios, graduados o licenciados.
 - Profesión: ocupación o trabajo que desempeña.
 - Papel en la grabación: en nuestro caso, ambos hablantes son participantes.
 - Lugar de procedencia geográfica.

@Date: fecha de la grabación.

@Place: lugar de grabación.

@Situation: se expresan los siguientes datos sobre la situación comunicativa:

- Circunstancias de la grabación: en este caso, una entrevista.
- Lugar de grabación: aula de universidad, sala de informática...
- Condiciones de grabación: por ejemplo, que el micrófono no está escondido (*not hidden*) y el investigador participa en la conversación.

@Topic: tema(s) principal(es) del discurso.

@Level: el nivel de estudios de español según el *MCER*: en este corpus, A2 o B1.

@Mother_tongue: lengua materna del sujeto.

@Languages_spoken: lenguas habladas por el estudiante.

@Time_studying_Spanish: el tiempo que el informante lleva estudiando español, indicado en años académicos o en meses, y entre paréntesis la ciudad y el país donde realizó esos estudios.

@Time_in_Spanish-speaking_country: tiempo de estancia en país hispanohablante, indicado en meses o semanas, y entre paréntesis la ciudad y el país donde estuvo.

@Source: nombre del propietario de los derechos de reproducción (Corpus ELE).

@Class: identifica los rasgos del discurso: el registro (*informal*), el tipo de contexto (*público*, pues se produce en una universidad) y el estilo dialógico (*diálogo*).

@Length: duración de la grabación, en minutos (') y segundos (").

@Words: número de palabras de la transcripción.

@Acoustic_quality: calidad acústica de la grabación: A (grabación digital), B (grabación analógica sin ruido de fondo) o C (grabación analógica de mala calidad). Todas las grabaciones del corpus poseen calidad A.

@Transcriber: transcriptor de la grabación.

@Revisor: revisor(es) de la transcripción.

@Comments: indica algún comentario general sobre la transcripción, el hablante (p. ej., si tuvo tiempo para preparar una de las pruebas), o la grabación (p. ej., si hubo un corte en la misma). También comentamos aquí la existencia de un problema de articulación que sufría un informante italiano, que tendía a pronunciar *r* con un sonido semejante a [ð]. Ya que no se trata de una cuestión *generalizable* a todo un grupo de alumnos, no lo consideramos error de pronunciación o fallo de habla (tampoco es un fallo puntual en el habla espontánea, sino una dificultad personal de pronunciación que aparece sistemáticamente ante ciertos fonemas).

La transcripción

El corpus recoge transcripciones ortográficas de habla sin tener en cuenta las convenciones tipográficas de la escritura (puntos, comas, etc.), salvo los signos de interrogación o exclamación. Además de la indicación para los turnos, podemos diferenciar varios tipos de marcas que codifican información diversa:

- Las unidades prosódicas del habla: distinguimos entre *pausas entonativas* y *marcas de continuación de turno o final de enunciado*.
- Fenómenos de la oralidad espontánea: *repeticiones y reinicios, apoyos vocálicos, alargamientos, pausas prolongadas, palabras fragmentadas, segmentos incomprensibles, autointerrupciones, solapamientos, signos paralingüísticos* (gestos, asentimientos, etc.), *fallos de producción oral* (elisión o sustitución de un sonido, alteración del orden...).
- Fenómenos de interés para el análisis de la interlengua: indicamos los siguientes:
 - Errores de pronunciación.
 - Errores de conjugación.
 - Palabras inventadas.
 - Palabras extranjeras.
 - Palabras que imitan el discurso del entrevistador.
- Comentarios: recogen en la transcripción otros datos diferentes a los anteriores.

Aunque no hemos indicado el tipo de entonación (ascendente, descendente, etc.), los puntos suspensivos (...) también marcan un enunciado con entonación suspendida. Finalmente, hemos preferido no transcribir los nombres propios (de persona o topónimos) relacionados con los participantes para no mostrar sus datos personales.

Los turnos

Cada interacción de un participante se marca con las tres letras mayúsculas indicadas en la cabecera, precedidas de un asterisco y seguidas de dos puntos:

*ENT: muy bien /// vale pues si quieres pasamos a esta parte ///
 *ALE: vale /// (ITAMA2)

Marcas de información prosódica

Pausas entonativas

Hemos señalado con una barra simple (/) cualquier pausa no definitiva dentro del enunciado, que suele acompañarse de una ligera inflexión tonal:

*ENT: ¿ puedes contar por ejemplo / alguna cosa curiosa / o divertida / que te haya pasado durante estos meses / aquí en España ? (ENGWB1_2)

La barra doble (//) marca también pausa (generalmente después de una entonación ascendente), pero entre unidades con mayor autonomía dentro de un enunciado:

- Oraciones yuxtapuestas de sentido completo (quizá subordinadas al verbo principal):

*ENT: me cuentas / cómo te llamas // de dónde vienes // qué estudias // por qué estudias español... (ENGWB1_1)

- Oraciones en estilo directo o citas de palabras textuales dentro del enunciado:

*ENT: te dice // es que no puedo → / comunicarme bien // no sé // o ¿ cómo puedo decir esto ? // (GERWB1_2)

- Incisos o aclaraciones sobre la idea del enunciado principal, u oraciones intercaladas del tipo de *¿cómo se llama?, ¿cómo se dice?, no sé, etc.:*

*ENT: ¿ y crees que → los jóvenes // nuestra generación // come peor que nuestros padres o nuestros abuelos ? (ITAMA2)

*FAN: [<] <es como una [/] es como una> [/] no una pizza pero ... como una tarta / pero → no dulce /// &sal [/] ¿ &sala ? // ¿ salada ? // ¿ cómo se dice ? de <sal>

*ENT: [<] <salada> /// (FREWB1)

- La parte final de un enunciado, que sigue a una pequeña pausa sin ser independiente:

*ENT: se cocinan / envueltas con papel de albal // <papel metálico> ... (ENGWB1_1)

Marcas de continuación de turno o final de enunciado

La triple barra

Esta marca (///) indica final de enunciado, que suele acabar con entonación descendente.

*ARI: así que la primera vez {%pho: ['ves]} / en octubre lo encontré / llegué aquí el viernes / y ya el sábado lo tenía /// (ITAWB1)

La interrupción por otro hablante

En el caso de que el turno del hablante sea interrumpido por el oyente (algo muy frecuente en una entrevista oral), se utiliza el signo +.

*ARI: [<] <y> / este rojo {%pho: ['roxo]} es &pimien / o algo &as [///] <&pi> +

*ENT: [<] <pimiento> /// (ITAWB1)

La marca de enunciado inacabado

Los puntos suspensivos (...) indican un enunciado no concluido. Además, este puede no ser acabado intencionalmente porque la persona que habla no desea mencionar algo que el oyente puede deducir por el contexto; en este caso, se acompaña de entonación suspendida:

*ENT: lo primero pues si puedes presentarte ...

*FIN: <vale> ///

*ENT: [<] <cuentas> un poco → / pues cómo te llamas // qué estudias ... (ENGMB1)

Los signos de interrogación y exclamación

No solo hemos empleado los signos de cierre, sino también los de apertura (¿?, ¡!). Ambos tipos se escriben separados por un espacio de la palabra anterior si pertenecen a una interjección (en este caso, se escriben junto a la palabra: ¡bueno! ¡buff! ¡vaya!...). Como se consideran un signo terminal, los signos de cierre de interrogación o exclamación permanecen por fuera de las marcas de solapamiento <>:

*ENT: [<] ¿ <o te gustaba> ?

*JUL: [<] <tomar copas> // (FREWA2)

En el caso de las partículas usadas como marcadores conversacionales para pedir confirmación (Ej. ¿no?, ¿verdad?, etc.), hemos transcrito los signos de interrogación inmediatamente adjuntos a la palabra, dado que se puede considerar que esta constituye junto a los signos tipográficos una unidad léxica inseparable:

*ENT: sí // es que / &mm / poco tiempo <¿verdad?>

*ALE: [<] <tres> días /// (ITAMA2)

*AIS: está llena ¿no? (ENGWA2)

Dicho criterio de transcripción se ha aplicado también a las interjecciones y a los signos de exclamación; compárese abajo el primer ejemplo, que constituye una interjección en un enunciado declarativo afirmativo, frente al segundo, en que el signo de exclamación marca un enunciado exclamativo:

*AIS: ¡ah! ok /// (ENGWA2)

*ARI: ¡ venga / vamos ! // hhh {%act: laugh} ¡ vámonos a [/] a este lugar que parece {%pho: [pa'rese]} / guay para ser <xxx hhh {%act: laugh} xxx> ! (ITAWB1)

Algunos enunciados aparecen entre signos de interrogación, pero, aunque aparecen delimitados por signos terminales, a efectos de la sincronización con el sonido no se les

ha considerado como segmentos independientes que puedan separarse del contexto posterior. En efecto, cumplen con una función específica de apoyo en el discurso: suelen ser preguntas que se realiza el hablante a sí mismo, autointerrumpiéndose cuando no encuentra una palabra o no recuerda algo. Puesto que en la mayoría de los casos funcionan a la manera de incisos, hemos empleado la marca de la doble barra (//) para delimitarlos del contexto anterior y posterior:

[Al mostrarle dos fotos con comida, una de una paella y otra de una hamburguesa.]
 *JUL: [...] y → la segunda pues // ¿ cómo se dice {%pho: ['ðise]} ? // junk@eng food@eng hhh
 {%act: laugh}> (FREWA2)

A efectos de la posible alineación, no cortaríamos tal fragmento, aunque la pregunta *¿cómo se dice?* tenga una unidad de sentido completa. Preferimos conservarla en el contexto enunciativo en que se enmarca.

La marca de continuación de turno

En un diálogo es habitual que el hilo del discurso se vaya construyendo de forma interactiva. Por ejemplo, a veces el hablante comienza un enunciado y realiza una pausa que aprovecha el oyente para asentir o comentar algo, y tras su turno de habla el primer participante continúa. En concreto, en las entrevistas con estudiantes extranjeros es muy común que, cuando un hablante no recuerda una palabra, el oyente se la proporciona y a continuación el primero prosigue su comentario inicial. Para registrar esta particular dinámica de turnos, se emplea la marca \neg para indicar que el primer hablante continúa su intervención:

*ENT: lo que vamos a hacer es / que me cuentes un poco cómo te llamas // de dónde vienes //
 *ARI: <vale> ///
 *ENT: \neg [<] <qué> estudias // &eh / por qué estudias español // un poquito de información así /
 de presentación /// (ITAWB1)

Fenómenos propios del habla espontánea

Repeticiones y reinicios

En el habla espontánea es muy frecuente repetir una palabra o secuencia de palabras cortas; dicho fenómeno se ha señalado con la marca [/] entre los elementos repetidos:

*ALE: pero no [/] no sé // no me → [/] no me llama / no <me>... (ITAMA2)

Esta marca puede aparecer también al final del primer fragmento de un turno en el que se intercala la intervención de otro hablante y que prosigue después con la repetición:

*SOR: detrás [/]
 *ENT: <detrás> ///
 *SOR: \neg [<] <detrás> / &eh / hhh {%act: click} hay un / &eh [/] hay un → ... (ENGWB1_2)

Las reformulaciones reflejan una duda entre dos formas alternativas de expresión cuando el hablante está intentando expresarse y reconstruye un segmento del discurso, que es finalmente abandonado (Moneglia, 2005: 27). Si el elemento inconcluso es una palabra o un fragmento de sintagma, también añadimos entre los segmentos correspondientes la marca [/], utilizándola del mismo modo que con las repeticiones.

- *ARI: sí sí // no no // cocino {%pho: [ko'sino]} / cada día pero solo &durán [/] <solo por> [/]
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*ARI: ¬ para la cena /// (ITAWB1)

Usamos [///] si el segmento reparado tiene mayor longitud, si es un reinicio completo o una reconstrucción sintáctica del enunciado (pero se sigue expresando la idea anterior):

- *ENT: ¿ has [///] la paella la has probado ? (ENGWB1_2)
*ALE: si &eh estamos aquí / y vemos que es cerrado / digo no pasa nada // podemos ir a → [/] a una → [/] a una hamburguesería o a una [///]
*ENT: <vale> ///
*ALE: ¬ → [<] <a comer> algo en hamburguesería /// (ITAMA2)

Autointerrupciones o abandonos del mensaje

Indicamos con el signo = los casos en que el hablante interrumpe o abandona su propio mensaje (generalmente de forma inesperada) para comenzar otro que expresa otra idea o tiene una función distinta a la anterior (a diferencia de [///], implica cambio de tema):

- *ENT: es sólo que → [///] hablar un poco del tema de → = ¡ah! bueno // perdona // que me he saltado esto hhh {%act: laugh} /// (ITAMA2)

Alargamientos

Marcamos con el carácter → el alargamiento de vocales finales (o ciertas consonantes, como la *n* o la *s*) cuando el hablante duda o está pensando cómo continuar su discurso:

- *ENT: y tus compañeros de → apartamento → // o tus vecinos // ¿ qué tal / la experiencia ? (ENGWB1_1)

Palabras fragmentadas

En el habla espontánea abundan las palabras cortadas debido a la manera en que se produce la oralidad: los hablantes están pensando mientras hablan, se autocorrigien y reconstruyen los segmentos que ya se han pronunciado. Dichas palabras cortadas se acompañan de reformulaciones o interrupciones, y se marcan con el carácter &:

- *ALE: [<] <algo / &com> [/] compro → // no sé // guisantes &cong [/] <que son congelados>
*ENT: [<] <¡bueno! // sí> /// (ITAMA2)

Aposos vocálicos

Hemos marcado como &eh, &ah o &mm las vocalizaciones que se suelen emplear para mantener el turno de habla en castellano (Campillos y Alcántara, 2009). El carácter & se utiliza para no contar dichas palabras en el recuento definitivo.

- *ENT: &eh → &mm / ¿ qué te gusta hacer / por ejemplo / normalmente / &mm de ocio ? (ITAWA2)
*JAN: &ah / ¿ la cuenta por favor ? (ENGWA2)

Los casos en que los extranjeros profieren una vocalización nasalizada (produciendo un sonido cercano a [e:m] o [a:m]) los transcribimos como &eh o &ah respectivamente.

Segmentos incomprensibles

Las palabras que no han podido ser transcritas porque resultan ininteligibles se marcan como **xxx**:

*MAR: xxx [/] la ciudad {%pho: [ˈsjuðað]} se llama xxx /// (DUTWA2_2)

Solapamientos

En el diálogo espontáneo los participantes a veces hablan a la vez y algunas partes de sus turnos están solapados. Los fragmentos de cada uno que se producen simultáneamente se marcan entre los signos < >, añadiendo la marca [<] para indicar que el turno se solapa con el anterior (en algunas ocasiones se solapan más de dos intervenciones):

*ARI: y luego hay / estos pequeños verdes que tampoco &conoz <hhh {%act: laugh}>...

*ENT: [<] <esos son> guisantes... (ITAWB1)

*ENT: <muy bien> ///

*AIS: [<] <guisantes> {%pho: [gwi'santes]} <¿no?>

*ENT: [<] <guisantes> <también // sí> ///

*AIS: [<] <guisantes también> /// (ENGWA2)

Uso de signos paralingüísticos

La oralidad no se conforma únicamente de elementos lingüísticos como palabras u oraciones, pues otro tipo de recursos gestuales o sonidos no articulados también intervienen en el habla, lo cual constituye su riqueza expresiva. Cuando el hablante produce un fenómeno no lingüístico se indica como *hhh* y a continuación se añade la marca *%act:* entre llaves ({}) con un comentario sobre el tipo de signo, que puede ser, entre otros, uno de los siguientes:

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| ▪ assent [asentimiento] | ▪ doubt [duda] |
| ▪ blow [soplido] | ▪ laugh [risa] |
| ▪ clearing of throat [carraspeo] | ▪ onomatopoeia [onomatopeya] |
| ▪ click [chasquido] | ▪ question [pregunta] |
| ▪ cough [tos] | ▪ sigh [suspiro] |

*ARI: &eh / pero este piso está → [/] o sea es otra cosa es un piso de verdad
<hhh {%act: laugh}> /// (ITAWB1)

*ENT: [<] ¿ cómo lo preparas ?

*KRI: hhh {%act: question} ///

*ENT: ¿ cómo lo preparas ? ¿ puedes contar un poco ? (GERWA2)

Fallos de producción oral

En general, hemos indicado con la marca *%alt* entre llaves ({}) los fallos de vocalización o irregularidades que parecen debidas a la espontaneidad del habla, más que a problemas de pronunciación por interferencia de una L1: elisión de un sonido («entoes» en lugar de *entonces*), sustitución de un sonido por otro («palabra» por *palabra*), reducción y acortamiento de palabras contiguas («madicho» en vez de *me ha dicho*), etc.

En el caso de una palabra con forma errónea en la lengua meta que tenga la misma forma en la lengua materna del hablante, tenderemos a pensar que se trata más bien de un fallo del habla espontánea y no una hipercorrección:

*JUL: ¬ que viene de Italia // **originalmente** {%alt: oreginalmente} /// (PORWA2_2)

Este caso lo consideramos fallo porque en portugués y en español se usa *originalmente*.

No obstante, hay casos ambiguos que podrían ser tanto un fallo como un error, como el siguiente ejemplo.

*ARI: y luego cuando están → / hechas // o sea ya están // las **pongo** {%alt: pongos} arriba
{%pho: [a'riβa]} → [/] arriba {%pho: [a'riβa]} del cuscús /// (ITAWB1)

En este enunciado, ¿el hablante conoce la conjugación y simplemente comete un fallo, o se trata de un error en toda regla? Para aclararlo, acudimos al análisis contrastivo con la L1 o las otras lenguas extranjeras que conoce el hablante; y consultamos también si el hablante comete sistemáticamente este fallo en otras partes de su entrevista.

Pausas prolongadas

Marcamos con el carácter # una pausa larga (generalmente más de 3 segundos). Normalmente se trata de casos en que el hablante se para a pensar una palabra, no recuerda un término, está pensando cómo formular un enunciado, etc.:

*AYA: y // ¿ cómo se llama {%pho: ['jama]} ? // &eh hhh {%act: laugh} #
*ENT: mejillón /// (JAPWA2)

Fenómenos de interés para el análisis de la interlengua

Palabras inexistentes en castellano

Para marcar un término que no existe en español se ha empleado el carácter @ al final de la palabra seguido de un código para precisar uno de los tres subtipos:

- Un **extranjerismo** (generalmente del inglés o de la L1 del informante); para precisar esta subclase añadimos al final de la palabra la marca @ + el código de tres letras de la lengua que interfiere:

| | | |
|----------------|----------------|-----------------|
| @chi: chino | @fre: francés | @kor: coreano |
| @dut: holandés | @ger: alemán | @por: portugués |
| @eng: inglés | @ita: italiano | @tur: turco |

Hemos transcrito las palabras de lenguas asiáticas (como el chino o el coreano) con caracteres occidentales. Además, no nos ha parecido necesario emplear la marca utilizada en el proyecto SPLLOC para indicar un enunciado completo en otra lengua distinta al español (en este caso se transcribía entre corchetes; Arche, 2007: 16), puesto que sólo hay un caso de un segmento de más de 3 palabras seguidas en inglés (en la entrevista PORWA2_1). Simplemente hemos añadido la marca @ más el código de la lengua a las dos o tres palabras que interfieren:

*JUL: (...) y → la segunda pues // ¿ cómo se dice {%pho: ['ðise]} ? // **junk@eng food@eng**
hhh {%act: laugh}> (FREWA2)

En un caso particular el hablante utilizó una palabra de su L1 pronunciándola correctamente en la L2, y lo consideramos como extranjerismo:

*ALE: [<] <&eh> / por hhh {%act: sighs} [/] por [/] por otras [/] otras personas / otros /
background@eng // no sé cómo <decirlo> //
*ENT: [<] <hhh {%act: laugh}> ///
*ALE: ¬ creo que sean mucho más **difícile@ita** que si no → [/] si no tienes / un [/] un estudio
detrás <no>
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
(ITAMB1)

Podríamos considerar este error de forma, pero desconocemos la palabra meta que buscaba el hablante (p. ej., si pretendía expresar plural o singular; o masculino o femenino), y hemos transcrito literalmente empleando la marca @ita.

No hemos utilizado ninguna marca de extranjerismo para los nombres propios de marcas (Ej. *Burger King, Pizza Hut, McDonald's*, etc.), aunque sí la indicación de que la pronuncian con acento extranjero. Tampoco hemos utilizado ninguna marca de extranjerismo para aquellas palabras que no existen en castellano porque designan conceptos ajenos a la cultura española y se utilizan directamente sin poder adaptarse (p. ej., nombres de recetas, deportes extranjeros, etc.):

*GIU: y → la pasta con [/] con / todos los sugos@n {%pho: ['sugos:ə]} [/] las salsas que
<tenemos // como el>
*ENT: [<] <las salsas // muy bien> ///
*GIU: ¬ **pesto** → **matriciana carbonara** <y> /
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*GIU: ¬ todo esto ///
(ITAWA2)

*FRA: en &vin [/] invierno / puedes / &eh / hacer **snowboarding** ... (GERWB1_1)

▪ Una **creación léxica** forjada por el hablante. Lo indicamos añadiendo al final del término la marca @n, siempre que no podamos desambiguar por el contexto la palabra que se pretendía emplear:

*KRI: [<] <y> &eh / mejor / es que &com [/] es / comprar / &eh / ¿ **pua@n** ? na@ger
pua@n [///] no [/] no → [/] no hecho ///
(GERWA2)

En ocasiones el hablante extranjero acuña una nueva palabra debido a que mezcla dos términos de la lengua meta (se trata de un error cuya causa es intralingüística, y no la interferencia de la L1):

*JAS: y / es como / ¿ color de castaño ? &mm sí ... <xxx sí **maraño@n** sí> ///
*ENT: [<] <sí marrón color castaño / hhh {%act: assent}> (FINWA2)

*AIS: y → pues {%pho: [p^hwes]} / &eh / el {%pho: [eɪ]} / **cabalero@n** {%pho:
[k^haβa'lero]} / &eh / se / da / el vino {%pho: ['vino]} ///
(ENGWA2)

En este último ejemplo, lo más razonable es pensar que pretende producir la palabra *camarero*, pero podría también intentar producir el término *caballero*;

como existe ambigüedad en la palabra meta, no lo marcamos como un error de forma (**%err**), véase más abajo) y utilizamos **@n**.

También marcamos con **@n** las palabras que resultan muy difíciles de reconocer respecto a la que pretendía emplear el hablante, existiendo una lejana similitud formal con la raíz de la L2:

- *FAN: &eh / y / todos / &eh / **prectus@n** / con {%pho: [ko:]} [/] lácteo {%pho: [lak'teo]}
[/] lácteo [/] <lácteos / sí / todo / sí> ///
*ENT: &lá = <sí / los productos lácteos> /// (CHIWA2_2)
- *FAN: he **incartado@n** → / &ah / más / &ah cinco kilos (CHIWA2_2)
- *FAN: mejillón {%pho: [mexi'jõ:]} / &ah // ¿ **langosto@n** ? // **langostia@n** [/] <langostino
{%err: langostido}> /// (CHIWA2_2)

Así, en el último ejemplo no podemos determinar si el hablante pretendía decir *langosta* o *langostino* (pese a que termina utilizando una forma muy próxima, **langostido*, que se ha terminado por clasificar como error de forma).

Asimismo, hemos marcado con **@n** la creación de una nueva raíz verbal –si no se trata de un error de conjugación– a partir de una forma similar a la de la L2 (no se debe a la interferencia):

- *FIN: y → el camarero / hhh {%act: click} ¿ **suijo@n** {%pho: [su'ihõ]} ? //
*ENT: le sugiere /// (ENGBM1)

También usamos esta marca para los errores de **acuñación**, términos creados con la raíz de una palabra de la L1 (o de otra L3) y mecanismos de inflexión de la L2 (son errores interlingüísticos):

- *ALE: ¬ **cetriolas@n** / y / queso {%pho: ['kesõ]} también /// (ITAMA2)

El alumno acuña un neologismo a partir del italiano *cetriolo* y el sufijo femenino plural del español.

- una **forma verbal mal conjugada**; añadimos al final de la palabra la marca **@c**.

- *AIS: es que / &ma [/] **tiengo@c** {%pho: [t'hjengo]} sólo / &eh / hhh {%act: click} / &eh
clases / por {%pho: [p'hõ:]} las mañanas /// (ENGWA2)

También hemos marcado con **@c** ciertos infinitivos mal formados como causa de aplicar incorrectamente una forma irregular de la conjugación; estas malformaciones podrían haber sido consideradas como error de forma léxica (y señalados con la marca **%err**), pero hemos decidido tratarlos como problemas de conjugación:

- *NUN: <¡ah! / puedo / &co [/] **empiezar@c** / ¡ah! ok> /// (PORMA2)

No obstante, hemos considerado como error de forma léxica (más que de conjugación) el infinitivo **friar* que produjo una informante de habla inglesa,

según la hipótesis de que habría acuñado un nuevo infinitivo a partir de la raíz de la palabra equivalente en su L1 (*to fry*):

*AIS: [<] <que> / tienes que // no sé // **freír** {%err: friar} en [/] en / una sartén
 {%err: sartán; %pho: [sa'tan]} o algo <con> / (ENGWA2)

Errores de forma léxica

Hemos indicado las palabras que resultan casi reconocibles en castellano pero que contienen un error de forma (generalmente intralinguales, esto es, no producidos por la L1 del hablante), que puede deberse a mecanismos diversos:

- sustitución (*sartán por *sartén*);
- adición (*veinticuatro años);
- simplificación (*cotura por *cultura*, *sete por *siete*);
- hipercorrección (*entiero por *entero*, *aficción por *afición*);
- mezcla entre una palabra de la L1 y otra de la L2 (*esemplo, de *ejemplo* y del italiano *esempio*).

La palabra meta (que es fácilmente distinguible por el contexto) se transcribe correctamente, y a continuación se añade entre llaves ({}) la marca **%err** seguida de la transliteración de la forma errónea. Como la palabra meta es claramente reconocible, no es ambigua ni impide entender el mensaje, el error se corrige en la transcripción. De este modo, se facilita la consulta de dicho término mediante un programa de concordancias, entra en la fase de lematización y se considera en el recuento total de palabras.

*LIU: ¬ [<] <es> / a las &eh siete {%err: sete} = (CHIWA2_1)

Con frecuencia –especialmente en el caso de lenguas románicas–, se producen errores de forma que no obedecen tanto a mecanismos intralinguales como a interferencias interlinguales, dada la similitud de la palabra en la L1 y la L2. Observemos, por ejemplo, estos casos:

*ARI: el **camarero** {%err: camerero} → dice que no hay plaza... (ITAWB1)

*KRI: *KRI: y los / **estadísticas** {%err: estatísticos} / dicen {%pho: ['disen]} que / esta es mala / esta es mala [/] esta está mala / so@ger hhh {%act: blow} ... (GERWA2)

En el primer ejemplo, se emplea la raíz del término en italiano (*cameriere*) y se adapta al español; y en el segundo, se toma el lexema del alemán (*Statistik*); parece tratarse del mismo procedimiento de **acuñación** explicado más arriba. No hemos empleado la marca **@n** en este tipo de casos por la similitud formal entre ambas palabras, ya que no existe ambigüedad en cuanto al término buscado por el hablante y no parece impedirse la comunicación.

En esta subcategoría podemos encontrar otros casos más ambiguos que el anterior en cuanto a la consideración del tipo de error o del nivel lingüístico en que se produce. En cuanto a lo primero, a veces la similitud entre la forma errónea y la palabra meta es muy lejana, y hemos dudado si considerarlo como error de forma léxica o como palabra

nueva inventada (indicando la producción literal del hablante con la marca **@n**; véase la explicación más arriba). Es el caso del siguiente error de una informante china:

*FAN: durante {%pho: [tu'ante]} dos {%pho: ['tos]} meses / &i [/] &eh / &in [/] &incar [/]
&incarto [/] he **incartado@n** / &ah / más / &ah cinco kilos // (CHIWA2_2)

El hablante pretendía utilizar la palabra *engordado*, y el error parece estar motivado en parte fonológicamente, dado que los hablantes chinos tienen problemas con la diferenciación entre las oclusivas sonoras y sonoras. No obstante, el término que produjo, aunque más o menos reconocible por el contexto lingüístico, nos pareció más grave que un error de forma y lo consideramos como creación de un término inexistente. La mayoría de las veces, el criterio de decisión fue valorar si dicha palabra impediría comprender el concepto al que se refiere y dificultaría la comunicación.

Respecto a la ambigüedad sobre el nivel lingüístico del error, en ocasiones no es claro si se produce en el nivel morfológico o fonético-fonológico. Esto es, no sabemos si el informante ha creado una nueva palabra (porque no conoce la forma) o simplemente ha pronunciado erróneamente (es decir, sí conoce la forma, pero no cómo se pronuncia). Por ejemplo, en el siguiente enunciado de una hablante irlandesa:

*AIS: / tienes {%pho: ['t^hjenes]} que {%pho: [k^he]} // no sé {%pho: ['seɪ]} // freír {%err: friar} en [/] en / una **sartén** {%err: **sartán**; %pho: [saɪ'tan]} o algo <con> / (ENGWA2)

La decisión de clasificar este tipo de casos como error de un tipo u otro ha tenido en cuenta otros factores del discurso del mismo hablante; por ejemplo, hemos atendido a la manera como pronuncia dicho hablante formas parecidas (para comprobar si realiza sistemáticamente esa pronunciación, o si se trata de un problema concreto con esa palabra). Lo ideal hubiera sido contar con producciones escritas de los mismos hablantes, para constatar si dichos errores se reflejan en la escritura (y por tanto se consideran errores de forma y no tanto de pronunciación).

Palabras imitadas del discurso del oyente

Siguiendo la propuesta del proyecto SPLLOC (Arche, 2007), hemos empleado la marca **@g** a continuación de un término que el estudiante extranjero ha imitado el discurso del entrevistador. Dicha imitación puede deberse al desconocimiento de la palabra, porque no la recuerda o por falta de creatividad y fluidez.

*ENT: <mejillones / mejillones> ///
*SOR: [<] <**mejillones@g** / **mejillones@g**> /// (ENGWB1_1)

ENT: ¿ qué te parece la hora para comer ? ¿ es muy pronto [///] o sea // es muy <tarde // es> ?
*JAN: [<] <**es@g muy@g tarde@g** {%pho: ['t^haɪde]}> (ENGWB1_1)

No la marcamos si el hablante ya ha empezado a utilizarla y la repite varias veces en los turnos siguientes:

*JAN: &ah señor {%pho: [sɪ'pɔr]} me [/] me / trae {%pho: ['t^hraet.je]; %com: syllabification} / el / &cuen [/] <**la cuenta**> ///
*ENT: [<] <**la cuenta**> ...
*JAN: ¿ me trae {%pho: ['t^hrae]} / **la cuenta** ? (ENGWB1_1)

Según nuestro criterio, no marcaremos tampoco las palabras imitadas en enunciados posteriores a aquel en que aparece la primera imitación, es decir, tendremos en cuenta solamente las primeras imitaciones a continuación del discurso del entrevistador.

*ENT: y esto de aquí se llama guisante también ///
 *JAN: **guisante@g** // <sí hhh {%act: JAN snaps her finger}> ///
 *ENT: [<] <muy bien> ///
 *JAN: <sí // guisantes> /// (ENGWB1_1)

Si la palabra imitada aparece en unos enunciados después del que produce el hablante, la marcamos también, considerando que se trata de un fenómeno de déficit léxico:

*ENT: y pone // hoy / cerrado ///
 *JAN: hhh {%act: assent} /// hhh {%act: click} ¡oh! ok /// ok /// so@eng la pizzería está {%pho: syllabification: es-tá} / **cerrado@g** ...

No marcamos el lexema *cosa*, por su frecuencia y su uso como palabra comodín:

*ENT: o algo que hayas aprendido de tus padres ... alguna cosa ...
 *FIN: la cosa {%pho: [k^hozə]} que

Tampoco marcamos así nombres propios, pero sí los fragmentos que son imitación casi literal, donde cambia sólo el número o la desinencia verbal de persona o número:

*ENT: son <diferentes> ///
 *ALE: [<] <vale> /// **son@g diferente@g** /// (ITAMB1)
 *ALE: nos quedamos muy bien todos &l [/] los del pisos /// y por <esos hacemos / por ejemplo>
 *ENT: [<] <&o [/] os lleváis bien> ///
 *ALE: ¬ sí <sí // nos **llevamos@g** [/] (ITAMB1)

La marca para la descripción fonética %pho y los símbolos de transcripción

Las palabras cuya pronunciación se aleja del modelo del español centro-peninsular se acompañan de una transcripción fonética aproximada. No se han transcrito simplemente los fonemas, pues seguimos el criterio del estudio de Carcedo González (1998a: 81):

«La simple descripción de los fonemas no basta; y es que a menudo no es la entonación, como ha querido verse, sino los sonidos y los otros rasgos distintivos, aquéllos que la fonología no tiene en cuenta, los responsables de este marcado acento extranjero»

La transcripción fonética se marca con la etiqueta %pho: y dentro de corchetes ([]). Dicha indicación aparece entre llaves ({}) e inmediatamente a continuación de la palabra afectada (puede tratarse también de un grupo fónico de dos o más términos). Por ser la más indicada desde el punto de vista pedagógico, como señala Quilis (1982), preferimos realizar una transcripción fonética semiestrecha, prescindiendo de:

- Los alófonos de /n/ y /l/ dentales (respectivamente, [n̥] y [l̥]) e interdental ([n̠] y [l̠]), así como los alófonos de /n/ labiodental ([n̠]) y palatal ([n̠]).
- El alófono de /s/ dentalizado ([s̠]), así como el signo que marca este fenómeno para los alófonos sonoros de /s/: [z̠].
- Los signos para las vocales /e/ y /o/ abiertas ([e̞] y [o̞] respectivamente), así como la marca de nasalización de las vocales ([̃]) en los contextos en que estas

se nasalizan en español; únicamente hemos empleado esta marca para indicar un sonido producto de la interferencia de la L1 en que la nasalización posee valor fonológico (por ejemplo, el francés, el portugués, el chino o el polaco).

- Los signos para los alófonos sonoros de /f/ y /θ/ (respectivamente, [ɸ] y [θ̚]).

En la marca %*pho* también se ofrece algún comentario sobre la pronunciación de la palabra: por ejemplo, el alargamiento en la pronunciación de un sonido (fenómeno que suele ocurrir cuando el hablante duda sobre la forma de una palabra).

A continuación se detallan los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet o IPA) que se han empleado (según el manual de la Asociación Fonética Internacional de 1999).

Vocales

Vocales del castellano

[a]: vocal central baja. Ej. *casa* [ˈkasa].

[e]: vocal media anterior. Ej. *mesa* [ˈmesa].

[i]: vocal alta anterior.

Empleamos también este signo para transcribir las semivocales que aparecen en los diptongos y triptongos decrecientes. Ej. *indice* [ˈindiθe], *muy* [ˈmui]. También utilizamos este carácter para indicar la vocal epentética que añaden entre dos consonantes algunos alumnos (p. ej. los chinos o lusófonos):

*DAN: pero → / no **significar** {%pho: [sigiβi'kal]} que / beber / o / fumar {%pho: [fu'mal]} / son [/] son mal // ¿no? (CHIWB1)

*JUS: he -> / aprendido muchas cosas diferente {%pho: [defe'rēte]} en -> mi curso de **Psicología** {%pho: [pisikolo'hie]} /// (PORWA2)

[o]: vocal media posterior. Ej. *cosa* [ˈkosa].

[u]: vocal alta posterior. Se ha empleado también este signo para transcribir las semivocales que aparecen en los diptongos y triptongos decrecientes. Ej. *única* [ˈunika], *fauna* [ˈfauna].

Semiconsonantes del castellano en diptongos y triptongos

Respecto a los diptongos, hemos marcado las vocales cerradas *i* y *u* en los diptongos crecientes con los signos de las semiconsonantes [j] y [w]. Para simplificar la transcripción, en los diptongos decrecientes hemos empleado los signos de las vocales que corresponden ([i] y [u]). Estos criterios difieren de las normas recientes de la International Phonetic Association (Gil Fernández, 2007: 448), que aconsejan utilizar en ambos tipos de diptongos los signos [i̟] y [u̟].

[j]: semiconsonante palatal aproximante. Ej. *ciudad*, [θju'ðað].

[w]: semiconsonante labiodorsal sonora. Ej. *agua* [ˈaywa].

También emplemos este signo para sonidos propios de otra lengua que influyen en el acento del hablante. Así, puede interferir la pronunciación de la terminación *-an* como se suele realizar en portugués ([aw]):

*NUN: conozco {%pho: [ko'nosko]} algunas palabras / hhh {%act: doubts} que [ɾ] que **cambian** {%pho: [ˈkãmbjãw]} (PORMA2)

Igualmente, en ciertas producciones de hablantes portugueses, –especialmente de la variedad brasileña–, el sonido lateral de final de sílaba se realiza como una semiconsonante ([w]):

*JUS: fui **al** {%pho: [aw]} médico {%pho: [ˈmediku]} (PORWA2)

Vocales no utilizadas en castellano

[ã], [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ]: vocales nasales o nasalizadas.

Transcribimos con estos signos las vocales con fuerte nasalización ante consonante nasal (a veces, esta llega a desaparecer) por interferencia de la L1, sobre todo del francés, el portugués, el polaco o el chino:

*REM: &eh vengo de **Francia** {%pho: [ˈfrãn'sja]} /// (FRAMB1)

*JUS: estoy **entendiendo** {%pho: [ĩtẽn'dẽndo]} (PORWA2_2)

*LIU: &eh / **limón** {%pho: [li'mõn]} /// (CHIWA2)

La vocal nasalizada del francés se representa tradicionalmente como [ã], y no como [ã̃], pero la preferencia por este signo no afecta al valor pedagógico de la transcripción, ya que ninguno de los dos sonidos es fonológicamente discriminativo en español. En el caso de diptongos o triptongos marcamos también la nasalización de la vocal; p. ej., la terminación *-an* del portugués, que se realiza como [ãw]:

*NUN: no **entiendo** {%pho: [ĩn'tjẽndo]} la figura /// (PORMA2)

*NUN: conozco {%pho: [ko'nosko]} algunas palabras / hhh {%act: doubts} que [ɾ] que **cambian** {%pho: [ˈkãmbjãw]} (PORMA2)

Cualquier sonido vocálico ajeno al español con nasalización fue transcrito también con el diacrítico [̃]:

*FAN: el arte → **contemporáneo** {%pho: [kontãmpo'rãneo]} /// (FREWB1)

[ə]: vocal media central no redondeada.

Usamos ampliamente esta marca para transcribir sonidos átonos y relajados de timbre indeterminado que no corresponden a las vocales claras y abiertas del español. Por una parte, usamos [ə] en la transcripción de hablantes cuya L1 posee este sonido (inglés, alemán, francés, portugués o neerlandés); generalmente, refleja el fenómeno de reducción vocálica propia del discurso espontáneo de los no nativos.

*FIN: cada {%pho: [ˈkʰarə]} domingo / vamos a un [/] una → restaurante muy barata {%pho: [bəˈɾata]} / y comemos una hamburguesa {%pho: [ambuˈɣesə]} /// (ENGMB1)

*FRA: y → / parece que → está en / un / restaurante {%pho: [restəˈrante]} (GERWB1_1)

*EVE: y / eso es que me {%pho: [mə]} → [/] que me gusta (DUTWB1)

Por otro lado, transcribimos con [ə] la vocal epentética (también llamado *elemento esvarabático*) entre dos consonantes contiguas, que resultan difíciles de pronunciar para hablantes en cuya L1 no es frecuente esta estructura (el japonés y el chino):

*AYA: &ah / la vida en [/] a Madrid [/] en Madrid {%pho: [madəˈɾid]} (JAPWA2)

*LIU: otra persona {%pho: [peləˈsona]} (CHIWA2_1)

También marcamos con el signo [ə] la paragoge o adición de vocal junto a consonante final de palabra, habitual en el habla de chinos y sobre todo en italianos, y que marca su acento de manera reconocible:

*DAN: es &fáci [/] fácil {%pho: [ˈfaθilə]} / engordar (CHIWB1)

*GIU: [<] <y> al final {%pho: [fiˈna:lə]} / eligen {%pho: [eˈlixenə]} / esto (ITAWA2)

[ɐ]: vocal central semiabierta átona.

Este signo lo hemos empleado para transcribir el habla de informantes alemanes, que por influencia de su L1 tienden a pronunciar la *r* final de sílaba con un alargamiento de la vocal precedente y la vocal [ɐ].

*FRA: vamos a [/] a → / comer {%pho: [koˈme:ɐ]} un / &bur [/] Hamburger (GERWB1_1)

Igualmente, hemos utilizado este signo para la vocal *a* reducida que se produce en portugués (especialmente en la variedad brasileña):

*AMA: era {%pho: [ˈerɐ]} mi cumpleaños (PORWB1)

[ɑ]: vocal abierta posterior no redondeada.

Esta vocal aparece en holandés y en finés, y hemos empleado el signo correspondiente para transcribir ciertos sonidos del habla de estudiantes con estas lenguas maternas:

*STE: ¬ [<] <&ah> / y jugar al {%pho: [ɑl]} tenis // (DUTMB1)

[ɛ]: vocal semiabierta anterior.

Este sonido constituye un fonema en lenguas como el portugués, el italiano, el francés, el alemán, el neerlandés o el inglés. En castellano no tiene valor fonológico, pero la interferencia de esta vocal tiñe característicamente el acento extranjero de los hablantes cuya L1 es cualquiera de aquellas:

*NUN: un trozo de → [/] de &mm [/] de <queso {%pho: [ˈkɛso]}> (PORMA2)

*ALE: [/] y que lo que tengo en mi [/] en mi pueblo {%pho: [ˈpɛblo]} donde vivo (ITAMA2)

*FIN: **mezclas** {%pho: [ˈmɛsklɔs]} / hhh {%act: click} ¿ hereina ? (ENGMB1)

[ɜ]: vocal semiabierta central no redondeada. Hemos empleado este signo para el sonido vocálico que antecede a *r* en el habla de los angloparlantes:

*SOR: – la **universidad** {%pho: [ənrɪβɜɪsrɪˈðad]} /// (ENGWB1_2)

[ɪ]: vocal casi cerrada semianterior no redondeada.

Este sonido constituye fonema en inglés, alemán u holandés, y en los hablantes cuya L1 es uno de estos idiomas puede causar interferencia en la pronunciación (por ejemplo, frecuentemente pronuncian la *e* en posición átona como [ɪ]). Para reflejar este fenómeno utilizamos este signo en las transcripciones de informantes de dichas lenguas maternas.

*SOR: y → **he** {%pho: [ɪ]} **decidido** {%pho: [dɛsrɪˈðɪðə]} [/] he decidido de mudarme /// (ENGWB1_2)

*FRA: sí **me** {%pho: [mɪ]} [/] **me** {%pho: [mɪ]} gusta español (GERWB1_1)

*LAY: y después / es que → muchos erasmus **beben** {%pho: [ˈbɪbɛn]} mucho (DUTWA2_1)

También hemos utilizado este signo para transcribir el sonido correspondiente a *i* que se pronuncia más breve o menos claro debido al fenómeno de reducción vocálica:

*SOR: – la **universidad** {%pho: [ənrɪβɜɪsrɪˈðad]} /// (ENGWB1_2)

*THO: porque {%pho: [prke]} si solo vas a la **universidad** {%pho: [unɪvɜsrɪˈtat]} / falta muchas cosas gramaticales y ... (GERMA2)

Por último, usamos este signo en el diptongo [eɪ] (que es como tienden a producir la *e* los anglófonos y neerlandeses):

*AIS: mi francés **creo** {%pho: [kʰrɛɪ]} que / es / el mejor (ENGWA2)

*STE: la verdad no / &ah no **sé** {%pho: [ˈsɛɪ]} una → / cosa &m [/] raro (DUTMB1)

[y]: vocal cerrada anterior redondeada.

Este signo lo empleamos en transcripciones de nativos de finés o neerlandés (en cuya L1 constituye un fonema que puede producir interferencia), o alemán (inducido por la pronunciación alemana para la grafía *y*; p. ej., *typisch*).

*MAR: **puré** {%pho: [pyˈrɛɪ]} [...] (DUTWA2_2)

*JAS: [<] <y> / entonces {%pho: [enˈtonses]} &ah / &a [/] **puré** {%pho: [byˈrɛ]} de patatas (FINWA2)

*KRI: un **típica** {%pho: [ˈtʰypɪka]} / comida de Alemania ... (GERWA2)

[ɔ]: vocal semiabierta posterior.

Hemos empleado este símbolo en las transcripciones de hablantes que poseen italiano o inglés como L1, ya que corresponde a un sonido existente en dichas lenguas:

*GIU: pero {%pho: [pe'ɾɔ]} aquí la [/] la policía es muy [/] más de Italia (ITAWA2)

*FIN: y → / lo pone / en [/] en / el <horno {%pho: ['ɔ:ɲo]}> (ENGMB1)

[œ]: vocal semiabierta anterior redondeada.

Empleamos este signo en las transcripciones de estudiantes nativos de alemán (lengua en la que este sonido constituye un fonema que puede interferir):

*THO: desayuno a la **nueve** {%pho: ['nœve]} (GERMA2)

En los neerlandeses, el timbre de [œ] también puede interferir en la pronunciación de la *e*, una vocal que les resulta difícil de adquirir (Casbas Peters, 2006: 34) o que pronuncian de modo inestable, según la tendencia de articular las vocales átonas de manera más relajada y centralizada que las tónicas (Iruela, 1997: 176). Para simplificar la transcripción, usamos únicamente el signo [ə] en contextos de sílaba átona, teniendo en cuenta que dichos sonidos no tienen valor fonológico en castellano:

*STE: **se** {%pho: [sə:]} [/] **no le** {%pho: [lə]} [/] &ah **le** {%pho: [lə]} [/]

¿ <**le** {%pho: [lə]} ven {%pho: ['ven]}> ?

*ENT: [<] <está> cerrada // <¿no?>

*STE: [<] <sí> /// **le** {%pho: [lə]} ven (DUTMB1)

[ʊ]: vocal casi cerrada semiposterior alta.

Con este signo reflejamos la pronunciación breve o átona de *u*; por ejemplo, debido a la reducción vocálica producida en lenguas de ritmo isoacentual (como inglés o alemán):

*THO: porque {%pho: [prke]} si solo vas a la **universidad** {%pho: [ʊnɪvəsrɪ'tat]} / falta muchas cosas gramaticales y ... (GERMA2)

Asimismo, hemos empleado este signo para el diptongo [ou], que refleja la pronunciación diptongada de la vocal *o* por parte de hablantes de neerlandés o inglés:

*STE: estoy aquí / porque → **quiero** {%pho: ['kjerou]} / hablar (DUTMB1)

*SOR: **no** {%pho: [nou]} puedo decir {%alt: decer} o ... (ENGWB1)

También se transcribe con [ʊ] el sonido más próximo al timbre de esta vocal en japonés:

*AYA: no / no es {%pho: ['esə]} **bueno** {%pho: ['bʊeno]} (JAPWB1_2)

Finalmente, hemos transcrito con esta marca el sonido que puede aparecer como vocal epentética entre dos consonantes contiguas en el habla de los japoneses:

*AYA: y / &eh / pues {%pho: [pues]} / **alga** {%pho: ['aruga]} / secas /// (JAPWA2)

*MAN: ¬ &eh usamos / una **alga** {%pho: ['arʊya]} /// (JAPWB1_1)

Consonantes

Oclusivas y alófonos aproximantes del español

[b]: oclusiva bilabial sonora. Ej. *burro* [‘buro], *vino* [‘bino], *hombre* [‘ombre].

[β]: aproximante bilabial sonora.

Como señala Gil Fernández (2007: 489), el Alfabeto Fonético Internacional emplea el signo [β] para transcribir el sonido aproximante del español, y el signo [β] para reflejar un sonido fricativo (modo de articulación que es excepcional en castellano); no obstante, para simplificar la transcripción hemos empleado este último ([β]): *alba* [‘alβa], *sobre* [‘soβre]. Por otra parte, hemos utilizado también el signo [β] para los casos de sonido labiodental aproximante [v] que han podido producir los aprendices neerlandeses (ya que constituye un alófono en su lengua materna). Hemos preferido simplificar la transcripción fonética dado que la diferencia entre [β] y [v] no tiene valor fonológico en castellano.

[d]: oclusiva dental sonora.

Este signo del AFI representa un sonido alveolar, pero en español esta consonante es dental, así que la transcripción completa y correcta sería [d̪]; no obstante, hemos simplificado este signo y usamos [d] para el español: Ej. *donde* [‘donde], *caldo* [‘kaldo].

[ð]: aproximante dental sonora.

Aparece en posición intervocálica y a continuación de consonante (salvo la nasal *n* y la lateral *l*). Como indica Gil Fernández (2007: 489), en español este sonido es dento-interdental ([ð̪]) y excepcionalmente fricativo ([ð]). Para simplificar la transcripción hemos empleado este último signo, pese a que nos referimos a un sonido dental aproximante: Ej. *cada* [‘kaða], *perder* [per’ðer].

Igualmente, para facilitar la lectura de la transcripción, con este mismo signo vamos a expresar el sonido dental sonoro ensordecido de final de palabra (que el AFI marca mediante [ð̪]): *ciudad*, [θju’ðað].

[g]: oclusiva velar sonora. Ej. *guitarra* [gi’tara], *vengo* [‘beŋgo].

[ɣ]: aproximante velar sonora.

En el Alfabeto Fonético Internacional, el signo [ɣ] refleja un sonido aproximante, y el signo [ɣ], un sonido fricativo (articulación que es excepcional en castellano). Para simplificar la transcripción hemos utilizado [ɣ], pese a que nos referimos a un sonido aproximante: *digo* [‘diɣo], *ogro* [‘oɣro], *algún* [al’ɣun].

Nasales del español

[m]: consonante nasal bilabial. Ej. *cama* [‘kama], *enviar* [em’bjar].

[n]: consonante nasal alveolar. Ej. *cana* [‘kana]

[ŋ]: consonante nasal velar. Ej. *vengo* [‘beŋgo]

[ɲ]: consonante nasal palatal. Ej. año [ˈaɲo].

Fricativas del español

[f]: labiodental fricativa sorda. Ej. *f*uente [ˈfwente], *g*olfo [ˈgolfo].

[s]: alveolar fricativa sorda. Ej. *s*olo [ˈsolo], *c*asa [ˈkasa].

[θ]: interdental fricativa sorda. Ej. *p*ozo [ˈpoθo], *c*ocer [koˈθer].

[j]: palatal fricativa sonora.

Como indica Gil Fernández (2007), en el habla este sonido puede presentar también una realización oclusiva ([ʝ]), y con mayor frecuencia, aproximante ([j]). No obstante, hemos optado por representarlo con el signo [j]: Ej. *l*lamo [ˈjamo].

Fricativas inexistentes en español

[h]: fricativa glotal aspirada.

Los hablantes extranjeros de cualquier lengua materna suelen realizar con este sonido el fonema fricativo velar sordo /x/. Con este signo hemos transcrito todo sonido que no corresponde a la realización de /x/, pese a que la realización de [h] pueda variar en mayor o menor medida:

*AIS: **jugué** {%pho: [huˈɣe]} / &eh hockey {%pho: English pronunciation}... (ENGWA2)

*DAN: hay mucha **gente** {%pho: [ˈhente]} y no hay [/] no hay mesa libre /// (CHIWB1)

De igual manera, hemos empleado este signo en ciertos casos en que la grafía *h*, que es muda en español, se pronuncia incorrectamente con un sonido aspirado:

*MAN: y / otro es / **hamburguesa** {%pho: [hamburˈɣesa]} /// (JAPWB1_1)

*AIS: y → mi madre es de **Holanda** {%pho: [hoˈlanda]} /// (ENGWA2)

Igualmente, hemos marcado con [h] el sonido que resulta de la aspiración de –s al final de sílaba:

*AMA: siempre hablo así entonces está muy mal mi **español** {%pho: [ehpɐˈɲol]} (PORWB1)

Finalmente, también empleamos este signo en las transcripciones de hablantes de japonés como L1 en los contextos de *f* inicial, que tienden a producir de forma aspirada por interferencia de su lengua materna:

*MAR: **f**uimos {%pho: [ˈhuimos]} al centro / porque / había una fiesta de despedida /// (JAPWB1_2)

*MAR: **f**ui {%pho: [ˈhui]} a / Lisboa / (JAPWB1_2)

[v]: labiodental fricativa sonora.

Este sonido aparece en hablantes cuya L1 es portugués, francés, italiano o polaco.

*NUN: y → creo que / es **vino** {%pho: ['ez 'vino]} /// (PORMA2)

[z]: alveolar fricativa sonora.

Los hablantes cuya L1 es el portugués, el francés o el italiano tienen un acento característico cuando hablan español en parte por la interferencia de este sonido.

*ALE: en **casa** {%pho: ['kaza]} de una amiga suya de Valencia /// (ITAMB1)

[ʃ]: postalveolar fricativa sorda.

Hemos empleado este signo en las transcripciones de hablantes portugueses, que tienden a pronunciar con este sonido la *s* de final de sílaba:

*JUS: ¬ y entonces **estaba** {%pho: [iʃ'taβa]} muy / indecisa {%pho: [ĩnde'sisɐ]} si venir
{%pho: [vi'ni]} o no /// (PORWA2_2)

También puede aparecer en la pronunciación de *ll-* en algunos hablantes de portugués brasileño, probablemente por influencia de la variedad de español de Buenos Aires:

*JUS: esta viñeta / xxx xxx [/] un hombre **llega** {%pho: [ʃega]} al restaurante
(PORWA2)

Igualmente, se trata de un sonido que puede producir interferencia en el acento de los hablantes italianos (dado que existe en el inventario fonológico de su L1), aunque no comporta problemas de comunicación:

*ALE: y = **chino** {%pho: [ʃino]} /// (ITAMA2)

Encontramos esporádicamente el mismo fenómeno entre los nativos de neerlandés, quienes tienden a pronunciar *ch* como [ʃ] (sin que cause problemas de comunicación):

*MAR: es μ [/] is@dut **mucho** {%pho: [ʃmuʃi]} más [/] mucho más (DUTWA2_2)

[ʒ]: postalveolar fricativa sonora.

Este sonido lo hemos empleado en ciertas transcripciones de hablantes portugueses, que tienden a utilizar este sonido propio de su lengua materna para las grafías *j* o *y*:

*JUS: entonces **yo** {%pho: [ʒo]} quiero aprender /// (PORWA2_2)

*JUS: [<] <**imagina** {%pho: [ima'ʒina]}> en español {%pho: [ispa'noʃ]} /// (PORWA2_2)

[ç]: palatal fricativa sorda.

Este sonido constituye un alófono del alemán y del japonés, y puede aparecer en el habla de estudiantes con estas lenguas maternas:

*THO: **mejor** {%pho: [me'ço:ɐ]} hacer un curso a una → escuela / de / idiomas... (GERMA2)

*AYA: pollo **frito** {%pho: [ʃrito]} /// (JAPWA2)

[ʁ]: fricativa uvular sonora.

Este signo lo empleamos en las transcripciones de hablantes cuya L1 es el alemán, el portugués y el francés, lenguas en que existe el fonema /ʁ/, que puede interferir en la pronunciación de *r*:

*JUL: sí pero es un poco **raro** {%pho: [ʁaro]} (PORWA2_1)

*JUL: tenemos mucho **trabajo** {%pho: [ʁaʁaxo]} en Bélgica (FREWA2)

*KRI: está → sentado en un **restaurante** {%pho: [ʁestɔʁante]} /// (GERWA2)

[χ]: fricativa uvular sorda.

Hemos utilizado este signo para transcribir la realización uvular del sonido velar [x] (generalmente, ante vocal posterior *u* o *i*)

*REM: ya se acabó al final de **junio** {%pho: [χuʁno]} (FREMB1)

Africadas del español

[tʃ]: africada postalveolar sorda. Ej. *coche* [ˈkotch̥e], *chica* [ˈtʃika].

Utilizamos también este signo para la pronunciación africada de *t* + *i* (aunque a veces no es completamente africada), que aparece especialmente en alumnos cuya L1 es el neerlandés o el portugués de Brasil:

*MAR: la gente no [i] no **tienen** {%pho: [tʃjenen]} bastante tiempo {%pho: [tʃjempo]} para cocinar (DUTWA2_2)

*JUS: y → / toda América / **latina** {%pho: [laʔtʃina]} habla español /// (PORWA2_2)

Asimismo, transcribimos con esta marca la interferencia en el habla de alumnos italianos del sonido [tʃ] (que existe en el inventario fonológico de su L1), con el que pueden pronunciar puntualmente la grafía *c*:

*ALE: &eh // no sé // **albahaca** {%pho: [albaʔatʃa]} ... (ITAMA2)

Africadas inexistentes en español

[dʒ]: africada postalveolar sonora.

Hemos utilizado este signo para transcribir la pronunciación africada de *d* + *i*, que puede percibirse en el habla de informantes de lenguas como el neerlandés, y muy especialmente el portugués brasileño:

*MAR: quieres **cocinar** {%pho: [koʔdʒinar]} un plato [...] (DUTWA2_2)

*JUS: y → **aprendí** {%pho: [aprẽʔdʒi]} muchas cosas /// (PORWA2_2)

Vibrantes del español

[r]: alveolar vibrante múltiple. Ej. *perro* [ˈpero], *carro* [ˈkaro].

[r]: alveolar vibrante simple. Ej. *pero* [ˈpero], *caro* [ˈkaro].

Con este signo también marcamos la realización de *t* o *d* intervocálicas por parte de alumnos de lenguas germánicas, en las que dichos sonidos son alveolares (en vez de dentales, como en español), y en el habla espontánea es frecuente percibirlos como [r]:

*FIN: **todo** {%pho: [t^horo]} → <el tiempo> /// (ENGMB1)

Laterales del español

[l]: consonante lateral. Ej. *cala* [ˈkala].

[ʎ]: palatal lateral sonora. Ej. *llover* [ˈʎoβer]

Este signo no lo empleamos para reflejar la pronunciación nativa, puesto que el entrevistador usa el sonido palatal fricativo sonoro [j] en su lugar. En cambio, lo utilizamos para la pronunciación errónea de la grafía *l* por parte de algunos hablantes luófonos:

*NUN: **bacalao** {%pho: [bakaˈʎao]} (PORMA2)

Laterales inexistentes en español

[ɬ]: lateral velar o velarizada.

Los anglófonos o lusófonos velarizan fuertemente el sonido lateral final de sílaba:

*FIN: con → leche / y un poco **sal** {%pho: [saɬ]} /// (ENGMB1)

*NUN: é@por muy **difícil** {%pho: [diˈfisɪɬ]} eso /// (PORMA2)

Aproximantes inexistentes en español

[ɹ]: alveolar aproximante.

Transcribimos con este signo cualquier sonido que no corresponde al vibrante simple [r] ni múltiple [r]; en algún caso también podría reflejar otro sonido próximo a [ɹ] (p. ej., el retroflejo [ɹ] del chino mandarín). Para simplificar la transcripción, usamos [ɹ], ya que en español la distinción no es fonológica.

*LIU: [<] < ;ah!> la cuenta por {%pho: [plo]} **favor** {%pho: [faˈβoɹ]} (CHIWA2_1)

En los hablantes cuya L1 es alemán, inglés o chino la consonante [ɹ] tiende a no pronunciarse o incluso a desaparecer en final de sílaba, percibiéndose un alargamiento de la vocal precedente (en estos casos usamos el diacrítico [:] que marca alargamiento).

*LIU: quiero &e [/] **estudiar** {%pho: [estuˈdja:] } / otro → / idioma (CHIWA2_1)

*FRA: claro / &pa [/] &em / es [/] creo que está muy bien para → estudiar {%pho: [estuˈdja:] } / ¿ antes de **venir** {%pho: [veˈni:] } a España / el español ? (GERWB1_1)

*SOR: con / patatas / y → / carne / y → / hhh {%act: click} = no sé &mm cómo se llaman los [/]
las **verduras** {%pho: [be:’ðuras]} ... (ENGWB1_2)

Diacríticos

[.]: límite de sílaba.

A fin de simplificar la transcripción, solamente usamos esta marca únicamente en casos de silabificación incorrecta de una palabra:

*JAS: &eh [/] no soy &eh / **buena** {%pho: [bu.’e.na]} / para cocinar (FINWA2)

[?]: oclusión o golpe glotal.

Reflejamos con este signo la pronunciación de una vocal tónica junto a otra vocal que, en lugar de pronunciarse como hiato uniendo las dos vocales, se realiza con un *ataque duro* (Gil Fernández, 2007: 450). Esta pronunciación suele ser frecuente entre los nativos de lenguas germánicas (alemán y neerlandés), pero también aparece en chinos, que tienden a no concatenar las sílabas como lo hacen los nativos (Cortés: 2009):

*KRI: &eh / el **hombre** {%pho: [ʔel ’ʔombre]} quiero → / vino // **ahora** {%pho: [ʔa’ʔora]} / (GERWA2)

*STE: ¬ y → / no **hablan** {%pho: [’nou ’ʔa:blan]} / español {%pho: [spə’ɲol]} (DUTMB1)

*LIU: no / **no hay** {%pho: [’no ’ʔai]} // (CHIWA2_1)

[:]: señalamos el alargamiento de una vocal (fenómeno muy frecuente en las vocales tónicas de los alumnos italianos) mediante esta marca:

*ALE: ¬ la [/] la carne // lleva **patatas** {%pho: [pa’ta:tas]} [...] (ITAMA2)

También marcamos así el alargamiento de una consonante, fenómeno frecuente entre los italianos, en cuya L1 se pronuncia así una grafía duplicada (p. ej., *frutta*):

*GIU: tenemos el mismo {%alt: mismo} clima y las misma → [/] mismo **fruta** {%pho: [’frut:a]} y → verduras ///

[^s]: indicamos con este signo la pronunciación ligeramente africada de las oclusivas dentales que aparece en algunos hablantes ingleses:

*AIS: [<] <**típico** {%pho: [’t^sipiko]} de> // no sé // McDonald's (ENGWA2)

[^h]: aspiración.

Marcamos de esta manera la producción aspirada de las oclusivas, fenómeno que se da especialmente en hablantes cuya lengua materna es el alemán y el inglés.

*FRA: y / quiere {%pho: [k^hjere]} / un café hhh {%act: laugh} /// (GERWB1_1)

*FIN: ¬ [/] su cara {%pho: [’k^haɪə]} y todo {%pho: [’t^horo]}/// (ENGMB1)

[ˈ]: acento de intensidad. Ej. *médico* [ˈmeðiko], *medico* [meˈðiko], *medicó* [meðiˈko]. Marcamos el acento de intensidad en las transcripciones fonéticas de las palabras que se consideran tónicas en castellano según las indicaciones del *DPD* (RAE, 2005). Resumidamente, consideramos tónicos los sustantivos, los verbos, los pronombres personales de sujeto, demostrativos, posesivos pospuestos, interrogativos y exclamativos, indefinidos, numerales y ciertas conjunciones. No usamos este signo en los elementos considerados átonos: preposiciones (excepto *según*); artículos determinados, pronombres personales complemento, posesivos antepuestos o ciertas conjunciones. Si alguna de estas palabras átonas tiene más de una sílaba, indicamos el acento si el no nativo cambia la posición del mismo por interferencia de su L1:

*ENT: ¿ tenéis tiempo para comer o coméis / rápido ? <o> ...

*AIS: [<] ¿ <yo {%pho: ['jo]}> ? (ENGWA2)

*AIS: [<] <sí /// y me gusta porque {%pho: ['poɾke]}> / las {%pho: [læs]} gente siempre tienen / tiempo para hablar // (ENGWA2)

Así, por ejemplo, la palabra del español *pero* tiene distinta realización acentual en italiano (*però*, aguda):

*FIN: &mm pero {%pho: ['pe.ɾo]} no hablo nada /// (ENGMB1)

*GIU: **pero** {%pho: [peˈrɔ]} aquí la [/] la policía {%pho: [poliˈsia]} es muy [/] más {%pho: [ˈrapida]} de Italia /// (ITAWA2)

En alguna transcripción de hablantes francófonos hemos marcado una palabra con dos acentos tónicos, dado que estos hablantes tienden a pronunciar la última sílaba como tónica (además de la sílaba que corresponde acentuar), y la percepción en el oyente es casi de «un acento secundario inexistente en español» (Puigvert Ocal, 2001: 29):

*REM: es muy sencillo {%pho: [sɛˈsiˈjo]} // es muy rápido [ˈrapiˈðo] /// (FREMB1)

[ˌ]: acento secundario: *fácilmente* [ˌfaθilˈmɛnte], *latinoamericanos* [laˌtinoaˈmerikanos]. Lo marcamos siguiendo el *DPD* (RAE, 2005): en la sílaba tónica de la primera palabra que forma un término compuesto, o en la del adjetivo que forma un adverbio en *-mente*.

[.]: silabeo. Indicamos con esta marca la pronunciación de una palabra separando unas sílabas de otras (solamente en los casos de silabeo erróneo), debido a que el hablante duda de su forma de uso o su pronunciación.

*LIU: &eh &mm / y cine {%pho: ['sine]} / <también {%pho: [tam.ˈpjɛn]}; %com: syllabification: tan-piɛn} / sí> /// (CHIWA2)

Sonidos desconocidos

[?]: transcribimos con el signo de interrogación los casos en que no identificamos el sonido pronunciado:

*AYA: ⇨ quiere → / entrar / al &restau [/] &es [/] **restaurante** {%pho: [ˈ?estauˈɾate]} /// (JAPWA2)

Análisis acústico de los datos

En los casos de transcripción dudosa, hemos analizado las grabaciones mediante el programa Praat (Boersma y Weenink, 2009), al que hemos recurrido para la visualización del espectrograma y el análisis de formantes vocálicos (figura 10):

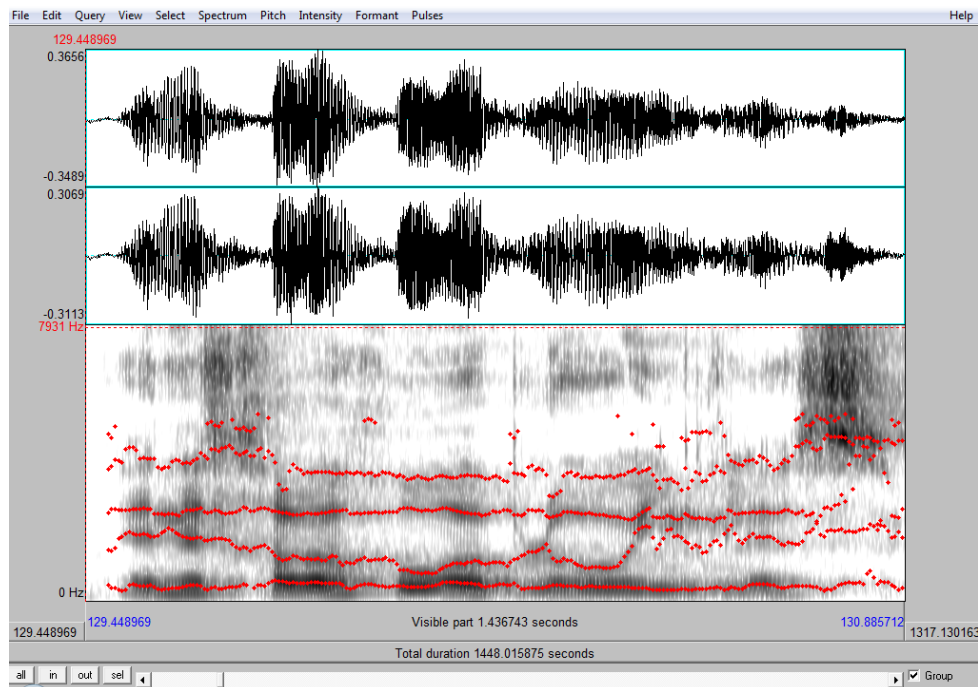


Figura 10. Oscilograma (arriba) y espectrograma (abajo) de una muestra de sonido; en rojo se visualiza la estimación de los formantes vocálicos

La elección del signo fonético más apropiado para un timbre vocálico desconocido se ha realizado obteniendo mediante Praat los valores del primer y el segundo formante (respectivamente, F1 y F2), y consultado luego los valores correspondientes en una carta de formantes (fig. 11), –por supuesto, teniendo en cuenta el hecho de que ésta registra valores generalizados y no dejar de constituir una abstracción–.

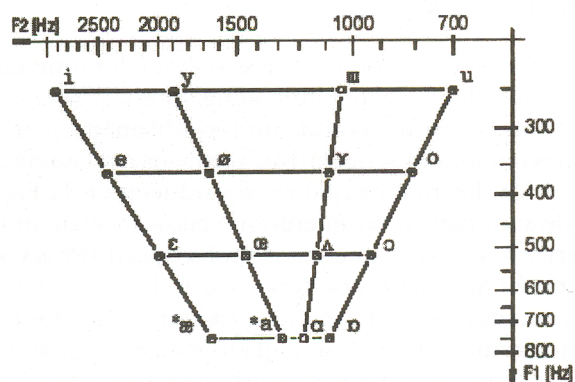


Figura 11. Carta de formantes de las vocales cardinales primarias y secundarias (Delattre *et al*, 1952; tomado de Gil Fernández, 2007: 437)

En casos dudosos acerca del acento de intensidad, nos hemos ayudado de la visualización del oscilograma y la obtención de valores de intensidad (en decibelios, dBs) mediante Praat (figura 12).

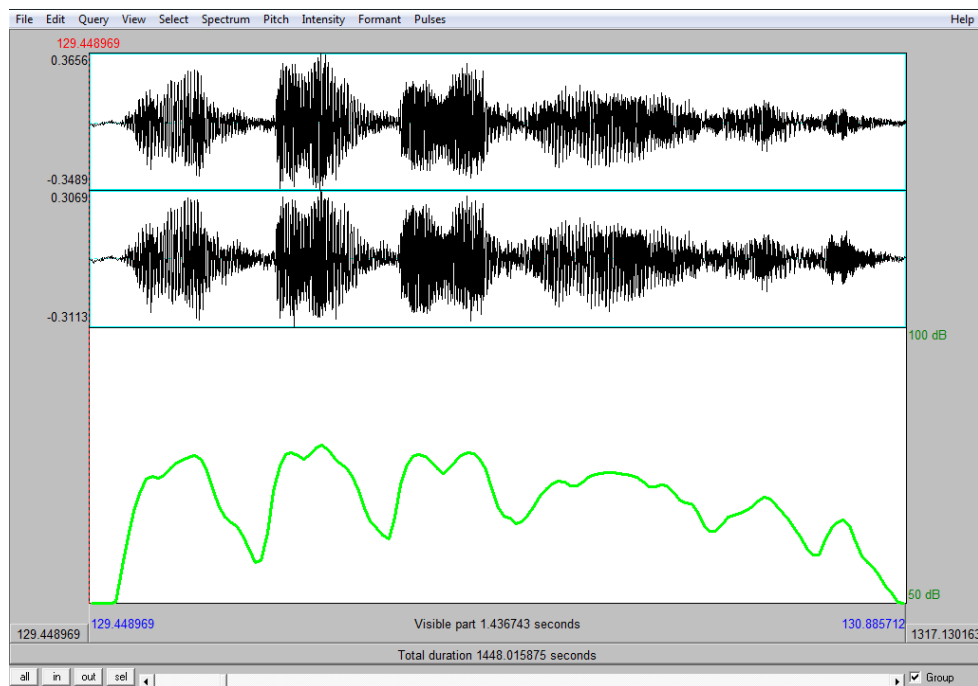


Figura 12. Oscilograma (arriba) y contorno de intensidad (abajo) de una muestra de sonido

La indicación de comentario *%com*

Hemos incluido en un comentario cualquier nota o detalle del que el transcriptor quiere dejar constancia para la lectura de la transcripción. Por ejemplo, cuando un hablante duda ante una palabra y no la pronuncia fluidamente, sino que realiza una pausa entre unas sílabas y otras. Esta marca permitirá recuperar después fácilmente las palabras que causan problemas a los estudiantes, aunque estos no se hayan equivocado en ellas necesariamente. Así, en el siguiente ejemplo indicamos que el hablante vacila ante el verbo *está*, quizá por no recordar la terminación verbal correcta o porque está pensando si utilizar el verbo *ser*:

*JAN: la pizzería {%pho: [p^hi'dzeria]} **está** {%pho: syllabification: es-tá} / cerrado@g {%pho: [se'raðo]} ... (ENGWB1_1)

También hemos indicado en la marca de comentario las palabras que el entrevistador pronuncia lentamente y silabeando la palabra para que el estudiante pueda aprender a pronunciarla:

*JAN: van {%pho: ['van]} a &er [/] van {%pho: ['van]} a ir / a la / &bergle [/] &ber +
 *ENT: hamburguesería {%com: syllabification: ham-bur-gue-sería} ///
 *JAN: hamburguesería@g {%pho: [ãmbə'r'geseria]} (ENGWB1_1)

3.2.2. Problemas de transcripción registrados

El análisis de datos lingüísticos basado únicamente en fuentes orales presenta la desventaja de estar mediatizado por el transcriptor, que en ocasiones puede deformar el mensaje original con su interpretación. No solamente se pueden registrar errores de transcripción, sino también fragmentos de una grabación con alto grado de ambigüedad.

En el apéndice 1 se presenta el algoritmo de decisión para transcribir palabras erróneas que hemos aplicado. Como criterio general ante casos dudosos, a efectos del posterior análisis de errores, hemos tendido a seguir el principio de mínima corrección (*Minimum Correction Principle*) establecido por Köhlmeyer (2003; tomado de Díaz-Negrillo y Valera, 2009). Por ejemplo, en el siguiente enunciado, la reformulación entre *que* y *hablar* se puede interpretar también como pausa, en vez de reconstrucción del mensaje:

- 1a) *FIN: no sabía qué útil /
*ENT: <sí sí> ///
*FIN: ¬ [<] <es> [/] es **que** [///] **hablar** / otro &idi [/] idiomas... (ENGMB1)
- 1b) *FIN: no sabía qué útil /
*ENT: <sí sí> ///
*FIN: ¬ [<] <es> [/] es **que** / **hablar** / otro &idi [/] idiomas... (ENGMB1)

En este caso, podríamos que considerar que el nexo se utiliza innecesariamente (lo cual podría ser debido a transferencia del inglés: *I didn't know how useful is to speak other languages*). Ante este tipo de contextos, optamos por no juzgar la existencia de error.

En lo seguido abordamos algunos fenómenos que representaron graves dificultades para ser transcritos debido al alto grado de ambigüedad que generan, a saber: los apoyos vocálicos (titubeos) y las vocales paragógicas; ciertos cambios de punto o modo de articulación, y los cambios de timbre debido a la reducción vocálica.

Los apoyos vocálicos (titubeos) y las vocales paragógicas

Los apoyos vocálicos (*fillers* o *hesitators*) unidos inmediatamente al final de una palabra pueden causar dificultades de interpretación (especialmente *&ah*), pues dos transcripciones distintas pueden ser igual de válidas (véase ejemplo de GERMA2):

- 1a) *THO: pero no realmente {%pho: [re,al'mēnte]} sé / qué [/] qué → &part {%pho: [ˈpʰa:t]} [///]
creo que más {%pho: [ˈmasə]} → &ah / **a** &Ca [/] Cataluña ///
- 1b) *THO: pero no realmente {%pho: [re,al'mēnte]} sé / qué [/] qué → &part {%pho: [ˈpʰa:t]} [///]
creo que más {%pho: [ˈmasə]} → &ah / **&ah** &Ca [/] Cataluña ///

¿Se produce realmente un error de selección de preposición (*a* en vez de *en*), o se trata de una vocalización para ganar tiempo para pensar? Evidentemente, la interpretación elegida condicionará el análisis de errores. Generalmente, tomamos como criterio de discriminación entre *a* y *&ah* el hecho de que los apoyos vocálicos suelen producirse en un tono más bajo que otras palabras en el contexto inmediato (Campillos y Alcántara, 2009); para ello, se analizaron acústicamente con Praat los contextos problemáticos. No obstante, ciertos casos son difíciles de resolver, y para decidirlo se observaron otras partes del discurso del hablante:

- *THO: no realmente {%pho: [re,al'mēnte]} sé qué parte {%pho: [ˈpʰa:tə]} / creo que más <a>
*ENT: [<] <Valencia> ///
*THO: ¬ xxx de Valencia {%pho: [va'lensja]} ///

Como en este contexto aparece claramente la preposición, suponemos que el hablante no domina este uso, y optamos por transcribir *a* en el primer ejemplo. No obstante, tampoco es un criterio fiable, debido a la variabilidad de la interlengua. Los siguientes son otros casos que causaron este tipo de ambigüedad (respecto a si el alumno usa o no preposición en *empezar a / comenzar a / intentar* + infinitivo):

- *JAS: he intentado / muchas veces {%pho: [ˈveses]} /
 *ENT: sí /// <hhh {%act: assent}> ///
 *JAS: ¬ <&ah> aprender &es [/] &ah francés / (FINWA2)
 *FIN: he / &mm **comencido@c** aprender {%pho: [k^homen'siðo a.p^hren'dɜ:ɪ]} (ENGMB1)

En ciertos contextos el criterio de percepción acústica ha primado sobre el de sistematicidad del error (y otras veces a la inversa); pero todo ello no dejar de ser una interpretación del enunciado. Evidentemente, el cómputo de este tipo de error no podrá ser exacto y no se podrá ser concluyente sobre su posible fosilización. Se necesitarían datos escritos complementarios para confirmar estas tendencias.

En otros casos fue imposible encontrar otro contexto con una preferencia marcada:

- 1a) *LAY: &mm / es que / tenía {%pho: [tIn'ia]} → / unos problemas / &ah / encontrar un piso /
 porque → / son muy caros ///
 1b) *LAY: &mm / es que / tenía {%pho: [tIn'ia]} → / unos problemas / a &ah / encontrar un piso /
 porque → / son muy caros /// (DUTWA2_1)

Como hemos explicado, ante la imposibilidad de determinar si existe o no error, optamos por no corregir siguiendo el principio de corrección mínima.

Otro tipo de ambigüedad apareció en enunciados que pueden interpretarse como la forma masculina de un determinante (especialmente *un*) seguido de *&ah*, o como la forma femenina con alargamiento de vocal final (véase este ejemplo de GERMA2):

- 1a) *THO: hacer un curso a **una** → escuela / de / idiomas
 1b) *THO: hacer un curso a **un &ah** escuela / de / idiomas

En este caso, al igual que antes, transcribimos suponiendo que no existe error.

Otro dilema se presenta ante la transcripción de palabras a las que el alumno (sobre todo italiano, chino o germanófono) añade una vocal final (paragoge), transcrita como [ə] (ej. *más* [ˈmasə]). En ciertos casos, esta vocal se alarga, dando lugar a un sonido indefinido para mantener el turno, que se asemeja a otro apoyo vocálico. Generalmente transcribimos ambos fenómenos (la vocal [ə] y *&ah* o *&eh*):

- *THO: creo que **más** {%pho: [ˈmasə]} → &ah / a &Ca [/] Cataluña (GERMA2)

Menos ambigüedades ocasionó el sonido [e:], que a veces dudamos si transcribir como titubeo (*&eh*) o como la conjunción copulativa *e* del portugués (véase el ejemplo):

- 1a) *AMA: ¬ &eh me fui a Argentina /
 1b) *AMA: ¬ e@por me fui a Argentina / (PORWB1)

La decisión final fue transcribir estos casos como *e*, tras haber consultado otras partes de la entrevista en las que se constata el abuso en su empleo (véase ejemplo).

- *AMA: después se → frita@por un poquito con la cebolla {%pho: [se'boja]} <e@por el>
*ENT: [-] <hhh {%act: assent}> ///
*AMA: ¬ ajo {%pho: ['aho]} e@por todo ... (PORWB1)

Otro caso de ambigüedad aparece en contextos en que el apoyo vocálico &eh puede también interpretarse como realización del artículo *el* con pérdida de consonante:

- 1a) *DAN: otro {%pho: ['odro]} es / el {%pho: [e]} camarero {%act: [kama'lero]} ///
1b) *DAN: otro {%pho: ['odro]} es / &eh camarero {%act: [kama'lero]} /// (CHIMB1)

La velocidad de elocución y el tono del sonido [e], así como el criterio de no hipercorregir ante la duda, nos hicieron decantarnos por la primera opción.

Cambios de punto o modo de articulación

Un problema puntual de transcripción que encontramos fue la confusión entre [n] y [l] que realizan ciertos hablantes chinos que hablan variedades lingüísticas de las provincias de Sichuán o Hunán. Este fenómeno causa ambigüedades en la interpretación de los enunciados, puesto que el sonido [en] puede ser una preposición (*en*) o un artículo mal pronunciado (*el*) (véase el ejemplo de CHIMB1):

- 1a) *LUQ: y → / el {%pho: [en]} cuatro [/] el {%pho: [en]} cuatro dibujo parece que → es / &des [/] después de cenar
1b) *LUQ: y → / en cuatro [/] en cuatro dibujo parece que → es / &des [/] después de cenar

En el primer caso nos encontramos ante un error de pronunciación, mientras que en el segundo estaríamos ante una omisión del artículo –categoría que, además, tienden a suprimir los chinos–. El contraste con el contexto anterior y posterior, o con otras partes del discurso, permitió decidir con mejor o peor juicio; aunque otras veces, dada la variabilidad de la interlengua, se tuvo que tomar una decisión sin una seguridad del cien por cien. Todo ello influye en el recuento de los errores.

Los cambios de timbre debido a reducción vocálica

En hablantes cuya L1 posee reducción vocálica o una vocal de timbre neutro [ə] (sobre todo, inglés, neerlandés, alemán o chino) aparecen contextos como este:

- *ADZ: la película {%err: película; %com: syllabification: peli-culo} [/] xxx [/] &f [/] xxx
{%pho: [ləs]} / películas de &pati [/] Patagonia ... (POLMA2_1)

En casos así no podemos saber si ha asignado correctamente el género (¿*las* o *los*?) –tampoco, incluso, si ha empleado otra forma por analogía (*les*)–. Por ello, transcribimos fonéticamente el sonido o usamos la marca de palabra incomprensible (*xxx*), y etiquetamos dicho fenómeno como error ambiguo (p. ej., de género o de pronunciación).

La conclusión principal de este apartado es que el proceso de transcripción adolece de ingentes contextos con un alto grado de ambigüedad, y como consecuencia el análisis de errores orales ha de tomarse con cautela. El uso correcto o erróneo de ciertas estructuras quedaría confirmado con la aplicación de una batería de pruebas escritas complementarias que no hemos podido aplicar a nuestros informantes, pero que parecen necesarias en estudios posteriores más avanzados.

3.3. Sincronización de la transcripción con el sonido

La sincronización del texto transcrito con cada segmento de tiempo correspondiente es una tarea manual realizada con el programa Transana© (§3.2). El proceso consiste en ir escuchando la grabación e insertar conjuntamente (mediante una combinación de teclas) cada marca temporal de final de fragmento (véase ejemplo); después estos serán segmentados mediante un script en PERL (§3.5). Si bien no precisa la misma dedicación de tiempo que la transcripción, sí requiere una alta precisión en el marcado.

*AIS: sí <216166> /// sí // fue muy bonita /// <218059> (ENGWA2)

3.3.1. Criterios de sincronización

Con el fin de facilitar la consulta de los fragmentos sincronizados, en nuestro proyecto preferimos distinguir la sincronización de sonido y transcripción (para la consulta del texto y el audio) de la consideración de enunciado (para su recuento), a diferencia de otros proyectos de corpus (como C-ORAL-ROM; Cresti y Moneglia, 2005).

En principio, consideramos enunciado todo segmento lingüístico con una función o significado lingüístico completo. Las oraciones enunciativas se delimitan por pausas y poseen entonación final descendente (o suspendida, en el caso de los enunciados inconclusos, marcados con puntos suspensivos). En las interrogativas y exclamativas, existe mayor variabilidad de entonación (p. ej., descendente-ascendente o a la inversa).

No obstante, por la naturaleza de la entrevista oral, no siempre la unidad de alineación se corresponde con la unidad enunciativa. En primer lugar, existen solapamientos que impiden fragmentar de forma precisa cada turno de habla. Cuando dos hablantes hablan a la vez, sus enunciados han sido incluidos en un mismo fragmento de sonido:

*ENT: <lo hierves> ///
*AIS: [<] <sí> /// (ENGWA2)

Generalmente, los signos de interrogación y exclamación delimitan enunciados:

*ENT: ¿ se te ocurre alguna cosa ? (ENGMB1)
*ENT: o / ¡ vámonos a la hamburguesería ! (ENGWB1_1)

No obstante, no marcamos como fin de enunciado algunas interrupciones que realiza el hablante cuando no sabe expresarse o no recuerda una palabra (y que aparecen delimitados por la marca de la doble barra). Suelen ser preguntas que el hablante se formula, pero el sentido completo que se pretende comunicar se expresa en el enunciado en que se inserta. Así, incluiríamos en un mismo fragmento de sonido todo lo siguiente:

*GIU: y → / el { %pho: [elə] } → &mm // ¿ cómo se llama ? [/] el camarero /// (ITAWA2)

Análogamente, dentro de un contexto enunciativo aparecen casos de peticiones indirectas de confirmación (que constituyen una estrategia de comunicación), especialmente cuando se trata de vocabulario del que no está seguro el aprendiz:

*SOR: y es / &eh / ¿ pesado { %err: pesante } ? ¿ se &pue ? = <no /// ¿ cómo se > ? +
*ENT: [<] <&mm> / pesado /
*SOR: [<] <pesado@g> ///
*ENT: - [<] <de digerir> /// (ENGWB1_2)

Consideramos dichas dudas como enunciados interrogativos dependientes de un marco enunciativo mayor, no aislados, y los recogemos en una misma unidad de segmentación.

Por otra parte, en las preguntas en las que el turno es interrumpido, consideramos como unidad de alineación el final de la pregunta, para mantener un sentido completo:

*ENT: ¡ah! con → [///] ¿ le <pones una pastilla>
*SOR: [<] <es> ...
*ENT: ¬ de caldo ? (ENGWB1_2)

Procedemos del mismo modo con aquellos enunciados que incluyen enumeraciones que se subordinan a una idea común expresada en el segmento principal, y que se expanden en diferentes turnos del mismo hablante (que es interrumpido por el interlocutor):

*ENT: lo que vamos a hacer es / que me cuentes un poco cómo te llamas // de dónde vienes //
*ARI: <vale> ///
*ENT: ¬ [<] <qué> estudias // &eh / por qué estudias español // un poquito de información así / de presentación /// (ITAWB1)

Un caso análogo es el de los enunciados con oraciones en estilo directo, que incluimos en un contexto enunciativo más amplio para facilitar la comprensión de la idea global:

*NUN: y → me / parece que o@por camarero / dice // muy bien &mm / uma@por buena escoja@n /// (PORMA2)

Aunque se podría haber considerado segmentar independientemente cada constituyente de dicha enumeración, nuestro criterio ha sido reunir en un mismo fragmento de sonido todas las oraciones que subordinadas o yuxtapuestas bajo una misma unidad de sentido. La finalidad es facilitar la comprensión de cada unidad de segmentación.

Los enunciados continuados después de que un turno parezca haber concluido (marcado con entonación final descendente) son frecuentes en el diálogo espontáneo por la falta de planificación del habla y la creatividad inmediata que impulsa al aprendiz a añadir puntualizaciones o a concretar aún la idea anterior. Dichos contextos producen ambigüedad respecto al número de enunciados que considerar, a menudo por la tendencia a la elipsis en el habla (especialmente del verbo). Por ejemplo, el siguiente enunciado se podría haber considerado como dos, ya que en la primera parte la entonación es marcadamente descendente:

*MAR: [<] <sí pero> es también muy barato aquí // ↓
*ENT: <sí> ///
*MAR: ¬ [<] <para> viajar / con el autobús /// (DUTWA2_2)

Por lo general, hemos preferido incluir la parte del enunciado continuado en otro turno dentro del segmento. A menudo, estos enunciados continuados se introducen mediante un conector de tipo causal, consecutivo o final. Por regla general, hemos juzgado conveniente incluir en una misma unidad de sincronización las oraciones subordinadas adverbiales temporales, causales, finales o consecutivas (en este punto hemos seguido los criterios del proyecto SPLLOC; Arche, 2007: 21):

*ENT: porque hay gente que se preocupa / por lo que come ¿no? // por [/] <digamos> /
*THO: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*ENT: ¬ porque → / quiere comer cosas más sanas o ... (GERMA2)

*YTO: [<] <pero> / no puedo matricularlo así que → / ahora no → [/] no <puedo> [/]
 *ENT: [<] <no puedes> ///
 *YTO: ¬ no puedo estudiar / así que → / ahora estudio / poesía y → / lingüística ///
 (JAPWB1_3)
 *JIY: [<] <¡ah! / cuando yo escucho> yo entiendo inglés {%alt: inglés} pero /
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *JIY: ¬ [<] <cuando> yo hablo sale español primero [...] (KORWB1)

Sin embargo, los enunciados introducidos por dichos conectores cuando tienen una función discursiva (cuando no introducen una subordinada), en general se consideraron en unidades independientes: p. ej., *entonces* con valor ilativo, ciertos casos de *porque*...

Asimismo, este tipo de enunciados continuados son introducidos por un relativo que explica o describe la idea presentada por el antecedente (que se encuentra en el primer turno). Para los casos de subordinación relativa hemos actuado del mismo modo que para la subordinación adverbial; por ejemplo, incluiríamos en el mismo fragmento todo el contexto siguiente, en que aparece el antecedente y la oración relativa:

*ENT: sí // hay por ejemplo un tipo de gazpacho /
 *REM: <hhh {%act: assent}> ///
 *ENT: ¬ [<] <que es mucho> más espeso // y se llama salmorejo /// (FREMB1)

Respecto a otros conectores de coordinación (p. ej. adversativos: *pero*, *sin embargo*, etc.), hemos preferido recogerlos en unidades diferentes a las otras donde aparece el otro enunciado coordinado (si existe pausa final con entonación descendente).

Por último, optamos por recoger excepcionalmente contextos más amplios en los casos en que aparece un error que solamente puede comprenderse consultando el contexto anterior. Se trata de enunciados en los que se ha elidido el elemento que explica la incorrección. Por ejemplo, se incluyeron en un mismo fragmento de sonido los dos enunciados del siguiente aprendiz, para poder comprender el error de género léxico:

*REM: patatas fritas ...
 *ENT: muy bien ///
 *REM: bueno no muchos ... ('muchas patatas') (FREMB1)

Preferimos seguir dicho criterio con el fin de facilitar el análisis y la consulta de errores.

Resumiendo, los casos problemáticos que recogemos en un mismo fragmento son:

- Solapamiento de turnos de dos hablantes.
- Enunciados interrogativos en que el hablante realiza una petición de confirmación (p. ej., vocabulario) o se pregunta a sí mismo ante una duda en la forma de expresión.
- Preguntas que se expanden en varios turnos por interrupciones del interlocutor.
- Yuxtaposición de oraciones relacionadas bajo una idea principal (p. ej., enumeración de acciones).
- Oraciones que expresan el estilo directo en un contexto enunciativo mayor.
- Subordinación temporal, causal, consecutiva o final, y subordinación relativa.
- Continuación de turno tras entonación descendente, cuando el segmento continúa con la idea anterior y carece de verbo (puntualizaciones, matices...).
- Contextos excepcionales ampliados para comprender la causa de un error.

3.4. Conversión de archivos a lenguaje XML

Una vez insertados los códigos de tiempo en las transcripciones, los documentos se procesan con un script en PERL²³ que asigna etiquetas XML a cada campo de metadatos (la información de la cabecera) así como a los turnos de habla del discurso. El diseño de las etiquetas y la elección de dicho formato de archivo se explican en el apartado 3.6.

En los documentos XML los símbolos del AFI (IPA) de las transcripciones fonéticas se marcan mediante el código UNICODE. Se trata de una codificación numérica correspondiente a cada signo que se acompaña de las marcas **&#** y **;** para ser visualizados correctamente por un navegador de Internet. Véase un ejemplo:

| Transcripción en formato texto (TXT) | Transcripción en formato XML |
|--------------------------------------|---|
| voy a quedar {%pho: [ke'daɪ]} aquí | voy a quedar {%pho: [ke'daɹ]} aquí |

Asimismo, ciertas marcas de información prosódica necesitan ser representados con un código UNICODE para evitar problemas de visualización; por ejemplo, el signo **&**:

| Transcripción en formato texto (TXT) | Transcripción en formato XML |
|--------------------------------------|------------------------------|
| &ah &e [/] era | &ah &e [/] era |

La conversión de dichos signos y caracteres al código UNICODE se automatiza también con un programa PERL. En el apéndice 2 se ordenan los códigos UNICODE que corresponden a los símbolos del IPA usados y las marcas de información prosódica.

3.5. Procesamiento y segmentación de las grabaciones

Los documentos XML procesados incluyen los códigos de tiempo correspondientes a cada fragmento que será dividido (véase el apartado siguiente, §3.6). Dichas marcas temporales de inicio y final se emplean para cortar las grabaciones por medio del programa MP3SPLT²⁴ y un script en PERL que automatiza el proceso.

Los fragmentos de sonido que se obtienen requieren una revisión manual, dado que la segmentación automática no está siempre ajustada a las marcas de tiempo insertadas, o los códigos temporales son erróneos debido a errores de sincronización.

Las grabaciones originales se encuentran en formato WAV, que conserva una mayor calidad de reproducción. No obstante, los archivos fueron convertidos al formato comprimido MP3 mediante la herramienta CoolEdit Pro© a fin de reducir su volumen e integrarlos en la interfaz de búsqueda de errores. Para la finalidad del análisis, la ligera pérdida de calidad en los archivos de sonido no tiene repercusiones en la audición.

²³ He de agradecer al Dr. Antonio Toral la ayuda que me ofreció en la programación de dicho código.

²⁴ Puede ser descargado en: <http://mp3splt.sourceforge.net/mp3splt_page/home.php> [05/07/2012]

3.6. Etiquetado de errores

3.6.1. El formato XML para las etiquetas

El lenguaje de marcas extensible (*eXtensible Markup Language* o XML) es un formato flexible para la estructuración de datos y la publicación electrónica, principalmente en la Web (World Wide Web Consortium o W3C, 2012). Permite el diseño personalizado de etiquetas que expresan las secciones, componentes y metadatos de un documento, ordenados en jerarquías de elementos (padres, hijos, etc.) y en estructura de árbol, como se describen en un archivo denominado *definición del tipo de documento* (*Document Type Definition, DTD*). Todo contenido en XML ha de cumplir dos condiciones: estar *bien formado* –estructuralmente, no ha de faltar ni sobrar ninguna–, y ser *válido* –solamente contiene las etiquetas designadas en la DTD, y ordenadas según la jerarquía definida–. Existe un grupo de trabajo de la W3C, llamado *Text Encoding Initiative* (TEI), que establece las especificaciones de XML para el tratamiento de textos.

La decisión del uso de XML para marcar los datos del proyecto no es arbitraria ni espontánea. Dicho lenguaje ya ha sido empleado en proyectos en lingüística, tratamiento digital de textos y corpus de errores (Izumi *et al.*, 2004; Lüdeling *et al.*, 2005; o Granger *et al.*, 2007). Como indica Ward (2001: 121-122), podemos exponer que sus ventajas principales son, entre otras, las siguientes:

- Facilita la separación del contenido y su presentación final.
- Hace posible la reutilización futura de los datos.
- Permite definir un conjunto flexible y personalizado de etiquetas para las particularidades de los textos (en este caso, transcripciones de habla y errores).
- Posibilita la consulta y extracción automática de los datos lingüísticos marcados (por ejemplo, en nuestro corpus, tipos de errores, L1 del hablante, etc.).
- No se trata de un software propietario.

No obstante, como contrapartida de XML, Ward (2001: 122-123) señala las dificultades del aprendizaje del lenguaje XSLT para dar formato a dichos contenidos, además de que se trata de una tecnología en constante evolución y con un número abrumador de opciones para su implementación.

En los documentos XML de nuestro corpus se recoge la siguiente información:

- Transcripción y cabecera con metadatos.
- Marcas de tiempo para sincronizar texto y sonido.
- Etiquetas de errores.

El objetivo de este diseño de datos es permitir el acceso automático al texto y al sonido de los enunciados a partir de los errores que aparecen en ellos. El diseño ha partido de una primera versión basada en las marcas empleada en el proyecto C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia, 2005), revisada posteriormente a partir de las recomendaciones de especialistas en XML²⁵. A continuación explicamos el conjunto de etiquetas empleado para codificar las transcripciones y los errores producidos por los aprendices.

²⁵ Agradezco a los investigadores de la Dublin City University, especialmente a la Dra. Monica Ward, la Dra. Jennifer Foster y al Dr. Gerard Marks, los consejos proporcionados al respecto.

3.6.2. Diseño de las etiquetas XML para los contenidos y los metadatos

El marco estructural de las etiquetas XML se basa en las empleadas en el proyecto C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia, 2005). Se pueden distinguir las marcas siguientes:

- Los metadatos de la entrevista: son los datos correspondientes a la cabecera de cada documento TXT, siguiendo el formato CHAT.
- Los contenidos transcritos: incluyen los códigos de tiempo para cada enunciado y las intervenciones de cada hablante.

Respecto a la cabecera, a las etiquetas XML empleadas en C-ORAL-ROM se han añadido otras específicas que recogen información del aprendiz: el nivel, la lengua materna, las lenguas habladas, el tiempo de estudio de español y el tiempo en un país hispanohablante. El formato refleja de manera más estructurada la información, y facilita al usuario final la consulta y visualización de dichos datos (figura 13).

```
<level>B1</level>
<mother_tongue variety="Brazilian">Portuguese</mother_tongue>
<languages_spoken>
  <language tag="English" />
  <language tag="Portuguese" />
  <language tag="Spanish" />
</languages_spoken>
<time_studying_Spanish>
  <time n="1">
    <month quantity="1" />
    <learning_place city="Buenos_Aires" country="Argentina" />
    <learning_setting context="private_classes" />
  </time>
  <time n="2">
    <month quantity="2" />
    <frequency hours_week="3" />
    <learning_setting context="university" />
    <learning_place city="Madrid" country="Spain" />
  </time>
</time_studying_Spanish>
<time_in_Spanish-speaking_country>
  <time n="1">
    <month quantity="1" />
    <learning_place city="Buenos_Aires" country="Argentina" />
  </time>
  <time n="2">
    <month quantity="2" />
    <learning_place city="Madrid" country="Spain" />
  </time>
</time_in_Spanish-speaking_country>
```

Figura 13. Etiquetas XML de la cabecera para la información sobre el aprendiz

Por lo que se refiere a los contenidos transcritos, también se ha revisado el formato de etiquetas correspondientes a cada unidad de sincronización de la grabación con el texto. Los fragmentos de la grabación no se corresponden siempre a unidades de enunciativas, debido a solapamientos de habla o interrupciones de turnos debidos a la espontaneidad de las entrevistas. Con el fin de facilitar el procesamiento informático para la consulta de los sonidos y la visualización de cada segmento, se ha decidido codificar como un elemento XML cada unidad de segmentación (y no cada enunciado lingüístico), como se ve en la figura 14 (correspondiente a dos enunciados solapados).

| VERSIÓN 1 (C-ORAL-ROM) |
|---|
| <pre><UNIT speaker="ENT" startTime="81.828" endTime="83.188"> &lt;hhh {%act: assent}&gt; /// </UNIT> <UNIT speaker="AIS" startTime="81.828" endTime="83.188"> [&lt;] &lt;y&gt; ... </UNIT></pre> |
| VERSIÓN 2 (PROYECTO ACTUAL) |
| <pre><unit id="29"> <start time="81.828" /> <end time="83.188" /> <speech speaker="ENT"> <line>&lt;hhh {%act: assent}&gt; /// </line> </speech> <speech speaker="AIS"> <line>[&lt;] &lt;y&gt; ... </line> </speech> </unit></pre> |

Figura 14. Etiquetas XML para codificar la unidad de segmentación

Las etiquetas se muestran en el árbol (figura 15; elementos, en anaranjado, y atributos, en verde; si puede existir más de un mismo elemento, se añaden puntos suspensivos).

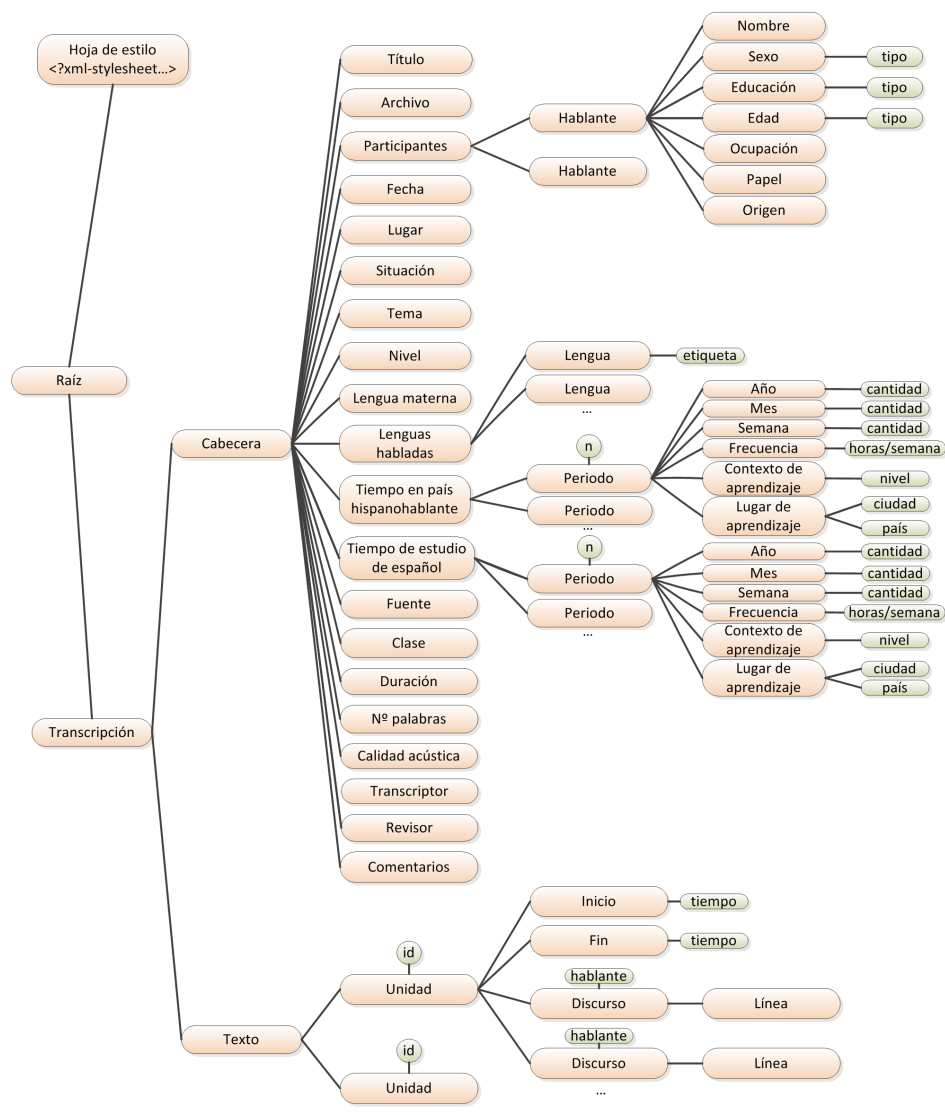


Figura 15. Árbol de etiquetas XML para la codificación de la transcripción

3.6.3. Diseño de las etiquetas XML para la codificación de errores

Las etiquetas para el marcado de errores se han diseñado teniendo en consideración los etiquetarios de proyectos anteriores (Granger, 2003; Izumi *et al.*, 2004; Nicholls, 2003; Lüdeling *et al.*, 2005; véase resumen en Díaz-Negrillo y Fernández, 2006). Hemos seguido un modelo plano de anotación de errores, específicamente uno basado en árboles, a partir de la estructura del lenguaje de marcado XML. Existen modelos de anotación tabulares, más simples, y otros más complejos (Lüdeling *et al.*, 2005) para facilitar la anotación de errores que se solapan en una misma estructura lingüística o que pueden interpretarse de distintas maneras. Nuestro modelo de anotación no es tan elaborado como el de Lüdeling *et al.* (2005), puesto que deseamos que sea consultado sin mayores dificultades mediante una interfaz semejante a un navegador de Internet.

Una taxonomía ideal de errores ha de ser consistente, informativa, flexible y reutilizable (Granger, 2003); sin embargo, las clasificaciones encuentran los siguientes problemas (Heift y Schulze, 2007: 102):

- **Cobertura:** en la aplicación de la taxonomía a más textos o en futuros análisis pueden quedar sin ser clasificados ciertos errores no anticipados.
- **Homogeneidad:** es difícil conseguir una descripción suficiente y significativa.
- **Características de la clasificación:** muchas categorías son dependientes de cada lengua o presentan puntos ambiguos de distinción entre clases (p. ej., el verbo *hacer* + expresión de tiempo, que realmente funciona como adverbio temporal).

Otro aspecto importante es el nivel de precisión que se desea para la recuperación automática de cada tipo de error, esto es, la *granularidad del etiquetado* (Díaz-Negrillo y Fernández Domínguez, 2006: 89). Así, respecto a la categoría de la palabra errónea, una opción es clasificarlas con etiquetas más generales (p. ej., verbo, pronombre o adjetivo), mientras que en otro nivel más fino se puede distinguir con más detalle (p. ej., infinitivo o gerundio, pronombre sujeto o complemento, adjetivo comparativo, etc). Un corpus de errores con gran nivel de precisión es FRIDA (French Interlanguage Database; Granger, 2003), mientras que otros como el Cambridge Learner Corpus (Nicholls, 2003) no distinguen más allá de las categorías más tradicionales. Un nivel de granularidad mayor restringe la cobertura de errores que se pueden recuperar después (existen incorrecciones que no es fácil atribuir a una u otra categoría); en cambio, agiliza el recuento automático de errores de cada clase concreta. En este trabajo, optamos por etiquetas más generales para las categorías (apéndice 3).

En nuestra taxonomía, los errores se describen y clasifican conforme a estos criterios:

- **Categoría:** de palabra o grupo sintáctico, o segmento/suprasegmento.
- **Mecanismo de cambio:** omisión, adición, orden incorrecto, etc. (véase §2.5).
- **Nivel lingüístico:** pronunciación, gramática, léxico o pragmática-discurso.
- **Tipo de error:** concreta aquellas categorías de errores que, por su frecuencia o especificidad, pueden agruparse en clases distintivas (por ejemplo, *ser/estar*).
- **Etiología:** interlingüístico, intralingüístico o desconocido.

Las etiquetas para cada criterio, que se marcan siempre en el mismo orden expuesto, se explican en el apéndice 3 (elementos, atributos y valores). Además, incluimos la **corrección** del error, siempre que haya sido posible indicar la forma gramatical correcta

o más apropiada para el contexto. No ofrecemos dicha información en el caso de que se desconozca el mensaje que pretendía expresar el hablante, o que el enunciado incorrecto se preste a interpretaciones muy vagas para ser corregido. Asimismo, si el error es interlingüístico, añadimos la información sobre la lengua que posiblemente interfiere; –cuando se desconoce cuál interviene, se indica el valor desconocido (‘unknown’).

En los documentos XML, los errores se marcan del siguiente modo. Por una parte, se identifica el error en el turno de habla del aprendiz mediante un elemento ER, si es un error no ambiguo, o AE (‘ambiguous error’) si es ambiguo. Por otra parte, se describe y explica el error mediante los criterios anteriormente expuestos. Cada error se identifica mediante un atributo («id») cuyo valor es un número; dicha identificación permite hacer corresponder la marca del error con la descripción del mismo. Además, un conjunto específico de etiquetas permite marcar los errores ambiguos. El diseño es el mismo que para los no ambiguos, aunque incluyendo dos interpretaciones diferentes, cada una de las cuales incluye la información sobre la categoría de la palabra, el nivel lingüístico del error, etc. Las etiquetas XML para marcar los errores (ambiguos y no ambiguos) se resumen en la figura 16 (los elementos se representan en color anaranjado; los atributos, en verde; el atributo «id» para identificar el error no ambiguo y su descripción, en amarillo; y el atributo «id» para el error ambiguo y su descripción, en rojo; cuando puede existir más de un mismo elemento, se añaden puntos suspensivos bajo el mismo).

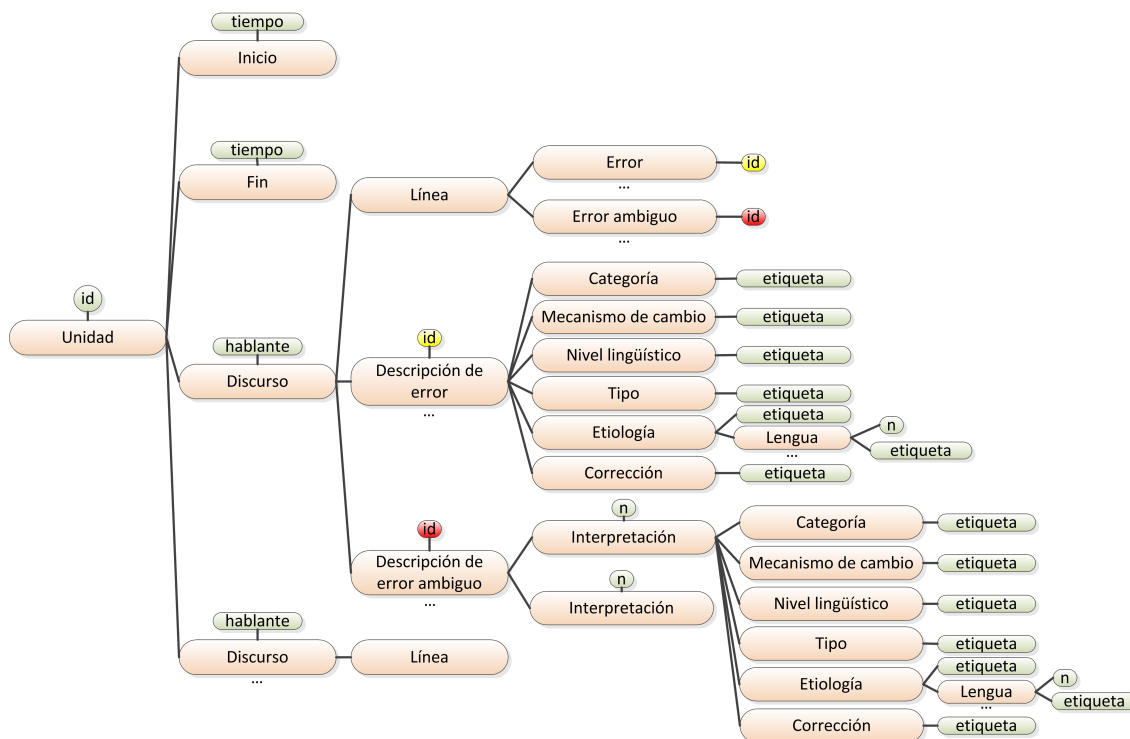


Figura 16. Árbol de etiquetas XML para la codificación de errores (ambiguos y no ambiguos)

El diseño de las etiquetas permite marcar errores dentro de otros, en una estructura recursiva para identificar errores que coaparecen en una misma palabra o sintagma; por ejemplo, un error de pronunciación dentro de otra estructura incorrecta (véase ejemplo):

```
<speech speaker="FRA">
<line>pero / si quieres hacer {%pho: [a&apos;se:]}
<ER id="1"><ER id="2">un {%pho: [&#361;]}</ER> dieta</ER> ...</line>
</speech>
```

La figura 17 muestra un ejemplo de código XML para errores ambiguos y no ambiguos.

```

<unit id="12">
<start time="57.539" />
<end time="59.407" />
<speech speaker="LIU">
<line>
<ER id="1">estudiando</ER> / <AE id="2">español {%pho: [ispa&apos;#626;ol]}</AE>
///  

    <error_description id="1">
      <linguistic_level tag="grammar" />
      <category tag="V" />
      <target_modification tag="misformation" />
      <type tag="conjugation" />
      <etiology tag="intralinguistic" />
      <correction tag="estudiando" />
    </error_description>
    <ambiguous_error_description id="2">
      <interpretation n="1">
        <linguistic_level tag="pronunciation" />
        <category tag="SEG" />
        <target_modification tag="misselection" />
        <type tag="-" />
        <etiology tag="unknown" />
        <correction tag="e [e]: [espa&apos;#626;ol]" />
      </interpretation>
      <interpretation n="2">
        <linguistic_level tag="lexis-semantics" />
        <category tag="N" />
        <target_modification tag="misformation" />
        <type tag="-" />
        <etiology tag="intralinguistic" />
        <correction tag="español" />
      </interpretation>
    </ambiguous_error_description>
  </speech>
</unit>

```

Figura 17. Código XML para descripción y marcado de errores ambiguos y no ambiguos

3.6.4. Criterios para el etiquetado de errores

Para la fase del etiquetado, uno de los criterios que establecer es *qué* marcar como error. Lüdeling *et al.* (2005) etiquetan tanto *errores* como *fallos* indistintamente. Como ya indicamos (§2.2), en nuestro trabajo consideramos error todo fenómeno incorrecto o apartado de la norma que no corrige el propio hablante (sea o no preguntado por el entrevistador). Si una desviación es corregida inmediatamente, no entrará en el recuento de errores. No obstante, reflejará una duda del hablante, y por tanto, un contenido lingüístico que causa problemas para su adquisición. Por ello la transcripción conserva las desviaciones de la norma, dejando las producciones originales de los alumnos.

Respecto la categoría de la palabra en que se produce el error, en el caso de elección incorrecta de una palabra por otra de una categoría diferente, preferimos indicar ambas:

*LAU: yo prefiero esto // ~~que~~ patatas fritas ('a') (HUNWA2)

En este ejemplo marcamos la categoría de la palabra que produce el error (*que*, conjunción) y también la de la palabra afectada o suplantada (*a*, preposición).

Para el etiquetado, empleamos el editor Exchanger XML Lite 3.2, de uso gratuito para fines no comerciales.

3.7. Anotación morfológica

Para el estudio cuantitativo de la producción léxica y el uso de categorías por parte de los aprendices es necesario contar con corpus anotados morfológicamente. Creemos que la anotación morfosintáctica aporta más ventajas que inconvenientes para el análisis lingüístico (véase una discusión en McEnery, Xiao y Tono, 2006: 29-ss.). El proceso de anotación es semiautomático: se emplea un analizador morfológico informático que asigna categorías a cada palabra (en este proyecto, GRAMPAL; Moreno Sandoval y Guirao, 2006), y posteriormente se revisa la anotación (hemos empleado una interfaz para la revisión asistida por ordenador). En lo seguido explicamos las herramientas informáticas y el conjunto de etiquetas utilizadas en el presente estudio.

3.7.1. Procesamiento previo

Antes de proceder a la anotación morfológica, es necesario procesar el archivo eliminando la siguiente información:

- Cabecera y metadatos de la transcripción.
- Marcas de transcripción (fenómenos del habla y del aprendizaje de una L2).
- Los turnos del entrevistador.

De esta manera, la información anotada es el texto producido únicamente por el aprendiz. El proceso se realiza automáticamente con un programa escrito en PERL.

3.7.2. GRAMPAL

GRAMPAL (Moreno Sandoval y Guirao, 2006) es un procesador morfológico para el español que fue desarrollado originariamente para textos y adaptado para la anotación de la lengua oral. El programa realiza la anotación morfológica (*POS-tagging*) asignando automáticamente a cada palabra la siguiente información:

- Categoría (*Part-of-Speech*)
- Lema
- Rasgos gramaticales:
 - Género
 - Número
 - Persona verbal
 - Tiempo verbal
- Identificación de la unidad

El resultado es un archivo anotado en formato MULTEX o XML. Entre las características positivas de GRAMPAL podemos destacar las siguientes:

- Reconocimiento de locuciones y términos multipalabra (*multi-words*; p. ej., *alrededor de* o *gracias a*); además, es destacable la inclusión de una etiqueta para los marcadores discursivos (p. ej., *es decir*, o *sea*, *bueno*).
- Posibilidad de desambiguación de varios análisis.
- Tratamiento de neologismos y palabras desconocidas.

La figura 18 muestra la interfaz de la herramienta interna del LLI que hemos empleado.

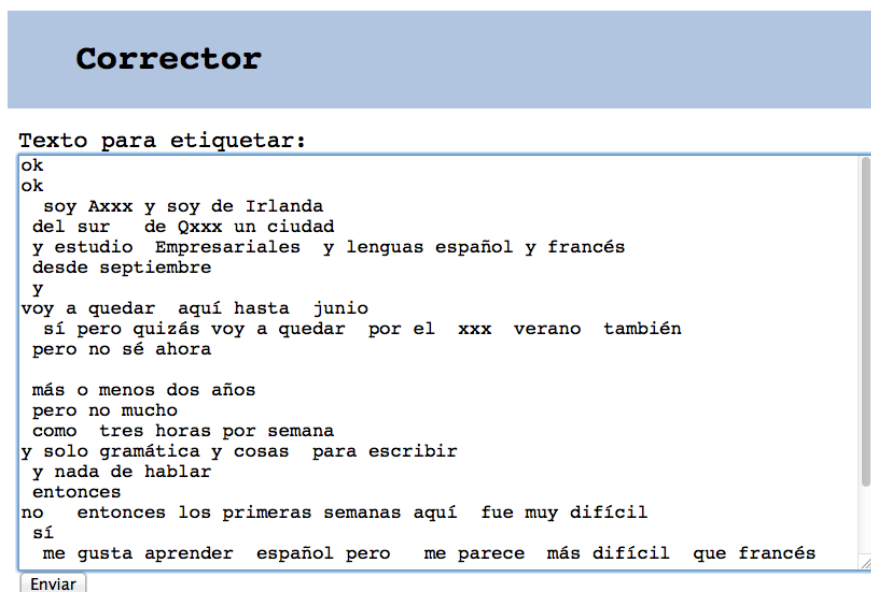


Figura 18. Interfaz para la anotación morfológica de textos y la revisión

El resultado del análisis se corrige mediante una interfaz de revisión asistida²⁶ (fig. 19).

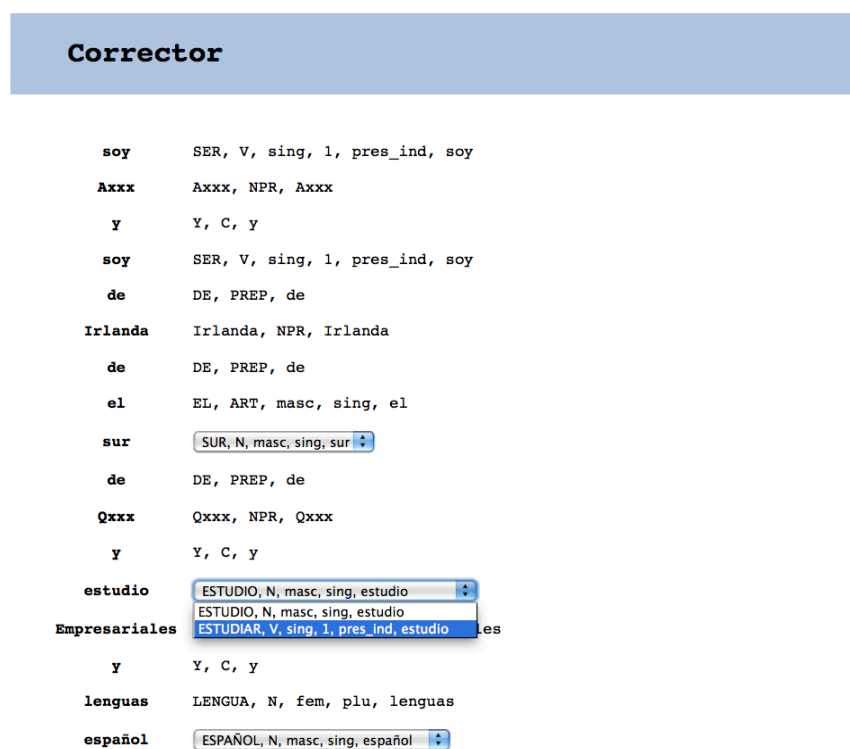


Figura 19. Interfaz de GRAMPAL para la revisión de la anotación morfológica

En la revisión se intentan resolver ambigüedades de anotación debidas a la homonimia (p. ej., *estudio*, verbo o sustantivo) y que requieren el contexto para ser resueltas: p. ej. *que* conjunción (*dijo que vino*) o relativo (*el chico que vino*).

²⁶ Agradecemos al Dr. J. M^a. Guirao el desarrollo de dicha herramienta, que ayudó a agilizar la revisión.

Una vez revisado el documento, se procede a la fase de postedición, que se lleva a cabo de forma semiautomática con un editor de textos y en la que se afrontan estos puntos:

- Resolución de errores de segmentación (*chunking*): dado que GRAMPAL asigna categorías a términos formados por palabras múltiples, pueden aparecer incorrecciones: p. ej., *es decir* no siempre es marcador discursivo, sino también verbo e infinitivo (p. ej. *lo que hace es decir tonterías*). Igualmente, aparecen errores en los extranjerismos; p. ej., *McDonald's* se etiqueta en tres palabras, cuando debe ser una sola unidad léxica.
- Adición de cabeceras con los metadatos del archivo (de manera manual).
- Enriquecimiento de la anotación con categorías y rasgos de este proyecto (§3.7.3).
- Inclusión de lemas y rasgos no reconocidos por el vocabulario de GRAMPAL: es habitual con términos recientemente incorporados al español: p. ej., *sushi*, *wasabi*.
- Repaso de la identificación de las unidades anotadas: a fin de preparar el archivo para el cómputo de unidades léxicas (véanse los criterios en §4.2.1), se elimina a mano el atributo «id» de las unidades que no entran en el recuento:
 - Los signos de interrogación y exclamación, excepto los casos en que aparecen en el lema (marcadores discursivos (p. ej. *¿sabes?*) o interjecciones (p. ej. *¡eh!*).
 - Las repeticiones de fragmentos de palabras múltiples (p. ej., *al [/]al principio*).

Una muestra del resultado final de la anotación en XML se presenta en la figura 20.

```

<w cat="MD" lem="OK" for="ok" id="1-1-2">ok</w>
<w cat="V" lem="SER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="soy" id="1-1-3">soy</w>
<w cat="NPR" lem="Axxx" for="Axxx" id="1-1-4">Axxx</w>
<w cat="C" lem="Y" for="y" id="1-1-5">y</w>
<w cat="V" lem="SER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="soy" id="1-1-6">soy</w>
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-7">de</w>
<w cat="NPR" lem="Irlanda" for="Irlanda" id="1-1-8">Irlanda</w>
<a for="del">
del
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-9"/>
<w cat="ART" lem="EL" gen="masc" num="sing" for="el" id="1-1-10"/>
</a>
<w cat="N" lem="SUR" gen="masc" num="sing" for="sur" id="1-1-11">sur</w>
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-12">de</w>
<w cat="NPR" lem="Qxxx" for="Qxxx" id="1-1-13">Qxxx</w>
<w cat="ART" lem="UN" gen="masc" num="sing" for="un" id="1-1-14">un</w>
<w cat="N" lem="CIUDAD" gen="fem" num="sing" for="ciudad" id="1-1-15">ciudad</w>
<w cat="C" lem="Y" for="y" id="1-1-16">y</w>
<w cat="V" lem="ESTUDIAR" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="estudio" id="1-1-17">estudio</w>
<w cat="N" lem="EMPRESARIALES" gen="fem" num="plu" for="Empresariales" id="1-1-18">
Empresariales</w>
<w cat="C" lem="Y" for="y" id="1-1-19">y</w>
<w cat="N" lem="LENGUA" gen="fem" num="plu" for="lenguas" id="1-1-20">lenguas</w>
<w cat="N" lem="ESPAÑOL" gen="masc" num="sing" for="español" id="1-1-21">español</w>
<w cat="C" lem="Y" for="y" id="1-1-22">y</w>
<w cat="N" lem="FRANCÉS" gen="masc" num="sing" for="francés" id="1-1-23">francés</w>
<w cat="PREP" lem="DESDE" for="desde" id="1-1-24">desde</w>
<w cat="N" lem="SEPTIEMBRE" gen="masc" num="sing" for="septiembre" id="1-1-25">
septiembre</w>
<w cat="C" lem="Y" for="y" id="1-1-26">y</w>
<v lem="QUEDAR" num="sing" per="1" tie="pres_ind" asp="futuro" for="voy a quedar"
id="1-1-1">
<w cat="AUX" lem="IR" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="voy">voy</w>
<w cat="PREP" lem="A" for="a">a</w>
<w cat="V" lem="QUEDAR" ras="inf" for="quedar">quedar</w>
</v>
<w cat="ADV" lem="AQUÍ" for="aquí" id="1-1-30">aquí</w>
<w cat="PREP" lem="HASTA" for="hasta" id="1-1-31">hasta</w>
<w cat="N" lem="JUNIO" gen="masc" num="sing" for="junio" id="1-1-32">junio</w>

```

Figura 20. Muestra de un fragmento del archivo ENGWA2 anotado con GRAMPAL

3.7.3. Etiquetas

El conjunto básico de categorías para la anotación morfológica parte de las usadas en GRAMPAL²⁷. Como en todo proceso de anotación, nos resultó oportuno plantearnos el número de etiquetas que las representan, ya que puede existir un exceso de marcas para cada categoría (sobreespecificación) o un defecto de detalles e información para otros casos (infraespecificación). En nuestro trabajo, decidimos añadir las siguientes modificaciones a las etiquetas originales:

- Distinguimos con más detalle algunas categorías que resultaban demasiado generales para nuestro análisis:
 - Q (cuantificador): diferenciamos entre *artículos* (ART), *indefinidos* (IND), *numerales* (NUM) y *adverbios cuantificadores* (ADV).
 - P (pronombre): conservamos la etiqueta P únicamente para los pronombres personales (tónicos y átonos) y ciertos contextos de *más/menos* (p. ej., *hay más*); respecto al resto de casos con esta marca, hemos distinguido entre:
 - Adverbios (ADV): las formas que expresan la deixis de tiempo y espacio (p. ej., *aquí, allí, ayer, hoy*).
 - Demostrativos (DEM): los neutros *esto/eso/aquello* y las formas *este/ese/aquel* con sus variantes de género y número, en su uso adjetivo (*este coche*) y pronominal (*eso*²⁸).
 - Relativos (REL): p. ej., *lo que, el cual*.
- Añadimos algunas categorías que no estaban representadas en el listado original:
 - FORM (fórmula): empleamos esta categoría para expresiones lexicalizadas de uso rutinario (Seco, Andrés y Ramos, 2004): p. ej. *de nada* (como respuesta a un agradecimiento), *lo siento* (para expresar una disculpa), etc.
 - PINT (pronombre interrogativo o exclamativo): p. ej. *por qué*.
- Las formas verbales complejas (perífrasis verbales, tiempos compuestos y pasivas perifrásticas) precisaban información específica, así que añadimos estos rasgos:
 - Voz: pasiva.
 - Aspecto: modal, progresivo, incoativo, frecuentativo, reiterativo, etc.
 - Los tiempos de pretérito perfecto compuesto de indicativo y subjuntivo, y el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
- Las palabras y formas léxicas características de la interlengua requerían una descripción que se incorporó en un comentario:
 - Deformación (*com*="def"): para errores de conjugación (**escribido*), acuñaciones (**filolofía*) y formaciones no atestiguadas (**profesoro*).
 - Extranjerismo (*com*="ext"): p. ej. *duck, hamburger, moule, oppure*, etc.

El listado de categorías y rasgos con ejemplos se presenta en la tabla 4.

²⁷ El listado completo se puede consultar en Moreno y Guirao (2006), y en la página siguiente: <<http://cartago.llf.uam.es/grampal/grampal.cgi?m=etiquetario>> [05/07/2012]

²⁸ Aunque *eso* claramente es un pronombre, usamos la etiqueta DEM para incluirlo en el recuento junto a las formas determinante de los demostrativos, a efectos de la normalización del número de errores cometidos por cada grupo en este apartado.

| CATEGORÍAS | | | | |
|---------------------|---|--|----------------------|-----------------------|
| N | Nombre | <i>coche</i> | | |
| NPR | Nombre propio | <i>Asturias, Universidad Autónoma</i> | | |
| ADJ | Adjetivo | <i>blanco</i> | | |
| V | Verbo | <i>caminar</i> | | |
| AUX | Verbo auxiliar | <i>ser, estar, haber</i> | | |
| P | Pronombre | <i>se, yo</i> | | |
| ART | Artículo | <i>el, un</i> | | |
| DEM | Demostrativo | <i>este, ese, aquel</i> | | |
| POSS | Poseivo | <i>mi</i> | | |
| Q | Cuantificador | NUM | Numeral | <i>primer, cuatro</i> |
| | | IND | Indefinido | <i>algún, ningún</i> |
| PINT | Interrogativo/exclamativo | <i>qué, cuánto</i> | | |
| PREP | Preposición | <i>a, por</i> | | |
| ADV | Adverbio | <i>bien, mal</i> | | |
| C | Conjunción | <i>pero, sino, que</i> | | |
| REL | Relativo | <i>que, el cual</i> | | |
| INTJ | Interjección | <i>jeh!</i> | | |
| FORM | Fórmula | <i>por favor, lo siento, o algo así</i> | | |
| MD | Marcador discursivo | <i>o sea, entonces, es decir</i> | | |
| UNKN | Palabra incomprensible | <i>xxx</i> | | |
| RASGOS MORFOLÓGICOS | | | | |
| GÉNERO | masc | masculino | <i>gato</i> | |
| | fem | femenino | <i>gata</i> | |
| NÚMERO | sing | singular | <i>lápiz</i> | |
| | plu | plural | <i>lápices</i> | |
| PERSONA | 1 | primera | <i>amo</i> | |
| | 2 | segunda | <i>amas</i> | |
| | 3 | tercera | <i>ama</i> | |
| TIEMPO | inf | infinitivo | <i>amar</i> | |
| | ger | gerundio | <i>amando</i> | |
| | part | participio | <i>amado</i> | |
| | pres ind | presente indicativo | <i>amo</i> | |
| | indf ind | pretérito perfecto simple | <i>amó</i> | |
| | impf ind | pretérito imperfecto | <i>amaba</i> | |
| | pret perf | pretérito perfecto compuesto | <i>he amado</i> | |
| | pret plus | pretérito pluscuamperfecto | <i>había amado</i> | |
| | fut ind | futuro indicativo | <i>amará</i> | |
| | pres subj | presente subjuntivo | <i>ame</i> | |
| | impf subj | imperfecto subjuntivo | <i>amara o amase</i> | |
| | pret perf subj | pretérito perfecto subjuntivo | <i>haya amado</i> | |
| | cond | condicional | <i>amaría</i> | |
| imper | imperativo | <i>ama</i> | | |
| VOZ | pas | pasiva | <i>es preparado</i> | |
| ASPECTO | demora | <i>tarda en ir</i> | | |
| | durativo | <i>llevo estudiando tres años, sigue estudiando</i> | | |
| | frecuentativo | <i>suele comer</i> | | |
| | futuro | <i>voy a viajar</i> | | |
| | incoativo | <i>se puso a llorar, empiezo a hacer, comencé a ir</i> | | |
| | inminencia | <i>está a punto de elegir</i> | | |
| | modal | <i>puedo comer, tiene que venir, hay que estudiar</i> | | |
| | progresivo | <i>está pidiendo</i> | | |
| | reiterativo | <i>volvemos a ver</i> | | |
| terminativo | <i>paro de viajar, termina de comer, acabo de ver</i> | | | |
| COMENTARIO | def | deformación | <i>*escrito</i> | |
| | ext | extranjerismo | <i>piccolo</i> | |

Tabla 4. Lista de categorías y rasgos morfológicos empleadas para la anotación del corpus

3.7.4. Criterios de lematización y anotación morfosintáctica

Los aspectos abordados conciernen a los siguientes puntos:

1. Tratamiento de fenómenos propios de la interlengua:

- **Extranjerismos:** indicamos categoría, lema correspondiente a la lengua del extranjerismo, rasgos gramaticales y atributo *com* = “*ext*”. P. ej., *vai* (port. ‘va’):

```
<w cat="V" lem="IR" tie="pres_ind" com="ext" for="vai" id="1-1-1783">vai</w>
```

En algunos casos, hemos tenido que corregir los extranjerismos que GRAMPAL reconoció erróneamente como términos del castellano; p. ej., *fecha*, imperativo del verbo portugués *fechar* (‘cerrar’), que se etiquetó como nombre:

```
<w cat="V" lem="FECHAR" num="sing" per="2" tie="imper" com="ext" for="fecha" id="1-1-730">fecha</w>
```

- **Deformaciones:** marcamos el lema correcto pero también la forma que produce el alumno, los rasgos gramaticales y el atributo *com* = “*def*”. P. ej., **escribido*:

```
<w cat="V" lem="ESCRIBIR" tie="part" com="def" for="escribido">escribido</w>
```

GRAMPAL reconoció como términos del español algunas deformaciones que desambiguamos manualmente; p. ej., **trago* (‘traigo’) se reconoció como nombre:

```
<w cat="V" lem="TRAER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" com="def" for="trago" id="1-1-867">trago</w>
```

- **Acuñaciones y neologismos:** no marcamos categoría, lema, ni rasgos cuando desconocemos la palabra meta. P. ej., *saltera@n*:

```
<w cat="UNKN" lem="UNKN" com="def" for="saltera" id="1-1-860">saltera</w>
```

En caso contrario, marcamos lema, categoría o rasgos; p. ej., *langostía@n* es un sustantivo, pero desconocemos la forma o el lema (¿*langosta* o *langostino*?):

```
<w cat="N" lem="UNKN" num="sing" com="def" for="langostía" id="1-1-748">langostía</w>
```

En el siguiente ejemplo, posiblemente se acuña el verbo *advisa@n* a partir de la raíz del neerlandés *adviesieren* (‘aconsejar’) y la desinencia del español:

*STE: pregunta / la camarero / que → &mm [/] que / &eh [///] ¿ qué **advisa@n** ? (DUTMA2)

```
<w cat="V" lem="UNKN" num="sing" per="3" tie="pres_ind" com="def" for="advisa" id="1-1-473">advisa</w>
```

Igualmente, en el siguiente ejemplo, sabemos que *fan* (‘abanicar’) es un verbo (extranjerismo), pero ignoramos el tiempo verbal que se emplea:

[Explica la preparación del sushi]

*MSU: y → // ¿ cómo se dice ? // **fan@eng** ...

*ENT: &eh / <remueves> ...

(JAPWB1_2)

```
<w cat="V" lem="FAN" tie="unkn" com="ext" for="fan" id="4-1-827">fan</w>
```

Y en este contexto creemos que *maraño@n* es adjetivo de lema desconocido:

*JAS: y / es como / ¿ color de castaño ? &mm sí ... <xxx sí **maraño@n** sí> ///
 *ENT: [<] <sí marrón color castaño / hhh {%act: assent}> ///

<w cat="ADJ" lem="UNKN" gen="masc" num="sing" com="def" for="maraño" id="1-1-1108">maraño</w>

En las deformaciones por calco que afectan a unidades léxicas de varios términos, usamos etiquetas anidadas dentro de otras; p. ej., *frutas de mar* (‘marisco’):

 <w cat="N" lem="FRUTAS" gen="fem" num="plu" for="frutas">frutas</w>
 <w cat="PREP" lem="DE" for="de">de</w>
 <w cat="N" lem="MAR" num="sing" for="mar">mar</w>

(Nótese que solamente la etiqueta exterior contiene el atributo «id» que identifica la unidad léxica, de modo que se cuenta una y no tres).

2. Variantes morfológicas:

■ Palabras prefijadas o sufijadas: el lema marcado corresponde a la palabra sin prefijo o sufijo: p. ej., *superbién* o *poquito*:

<w cat="ADV" lem="BIEN" for="superbién" id="1-1-836">superbién</w>

<w cat="Q" lem="POCO" gen="masc" num="sing" for="poquito" id="1-1-110">poquito</w>

■ Acortamientos: se anota un lema independiente del término abreviado: p. ej., *bici*.

<w cat="N" lem="BICI" gen="fem" num="sing" for="bici" id="1-1-657">bici</w>

3. Ambigüedades no resueltas:

■ Categorías ambiguas: indicamos categoría o lema desconocido si el contexto no permite asignarlos claramente; p. ej., *llena* en este ejemplo se puede considerar el verbo *llenar*, o el adjetivo *llena*:

*LIU: los bares / &eh / **llena** mucha gente /// (CHIWA2_1)

<w cat="UNKN" lem="UNKN" num="sing" for="llena" id="1-1-205">llena</w>

■ Palabras incomprensibles (xxx): ponemos categoría y lema desconocidos:

<w cat="UNKN" lem="UNKN" for="xxx" id="2-1-373">xxx</w>

4. Las formas verbales complejas: empleamos también etiquetas anidadas:

■ Formas compuestas con auxiliar: p. ej., *ha comido*:

<v lem="COMER" num="sing" per="3" tie="pret_perf" for="ha comido" id="1-1-416">
 <w cat="AUX" lem="HABER" num="sing" per="3" for="ha">ha</w>
 <w cat="V" lem="COMER" tie="part" for="comido">comido</w>
 </v>

■ Pasivas: p. ej., *es frito*:

```
<v lem="FREÍR" num="sing" per="3" tie="pres_ind" voz="pas" for="es frito" id="2-1-522">  
<w cat="AUX" lem="SER" num="sing" per="3" tie="pres_ind" for="es">es</w>  
<w cat="V" lem="FRITO" tie="part" for="frito">frito</w>  
</v>
```

■ Perífrasis verbales: p. ej., *puedo ir*:

```
<v lem="IR" num="sing" per="1" tie="pres_ind" asp="modal" for="puedo ir" id="1-1-755">  
<w cat="AUX" lem="PODER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="puedo">puedo</w>  
<w cat="V" lem="IR" tie="inf" for="ir">ir</w>  
</v>
```

(Nótese que también en estos casos solo la etiqueta exterior contiene el atributo “*id*” que identifica la unidad léxica, de modo que se cuenta una y no dos o tres).

Aunque no son formas compuestas, utilizamos el mismo sistema de etiquetas anidadas para los verbos pronominales, ya que el pronombre y el verbo constituyen una misma unidad léxica, y en consecuencia se cuentan conjuntamente con un mismo atributo «*id*»:

```
<v lem="LEVANTARSE" num="sing" per="1" tie="indf_ind" for="me levanto" id="1-1-1548">  
<w cat="P" lem="ME" num="sing" per="1" for="me">me</w>  
<w cat="V" lem="LEVANTAR" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="levanto">levanto</w>  
</v>
```

PARTE II – ANÁLISIS

4. Análisis cualitativo y formal de las entrevistas

El estudio aquí abordado se complementa con el análisis de errores; en este apartado nos fijamos en los siguientes puntos:

- Análisis cualitativo: expone la actuación de los participantes en las pruebas.
- Análisis formal: se estudian los siguientes aspectos:
 - Recuento de palabras y de unidades léxicas.
 - Riqueza léxica.
 - Categorías más utilizadas.
 - Vocabulario más frecuente.

En este trabajo no hemos calculado la longitud media de enunciado (*mean length utterance* o *MLU*) ni contado el número de oraciones subordinadas producidas, como se procede en otros análisis de textos escritos (Fernández, 1997; Fernández Jódar, 2007). El motivo es que, al trabajar con un corpus oral semiespontáneo, los límites del enunciado y la oración subordinada son borrosos respecto al discurso inmediato, y en muchos casos no queda clara la segmentación oracional. Tampoco creímos necesario este dato para nuestro trabajo, y en todo caso, en los apartados de Subordinación (§6.20) y Cohesión discursiva (§8.1.1) se abordan el uso de nexos y las tendencias en la producción de oraciones compuestas. Asimismo, por cuestión de espacio, no abordamos la medida de la fluidez (considerando pausas o disfluencias), aspecto que ya está siendo estudiado mediante corpus de interlengua (Mukherjee y Götz, 2007; Brand y Götz, 2011). Por último, hay que señalar que en los recuentos ofrecemos una estadística descriptiva sencilla y dejamos para futuros análisis un estudio en mayor profundidad.

4.1. Análisis cualitativo

4.1.1. Perfil de los participantes

La edad de la mayor parte de los informantes (67,5%) oscila entre los 19 y los 25 años, y un tercio de los mismos (32,50%) rebasa por poco esa edad (tabla 5 y gráfico 21); únicamente dos de ellos (una brasileña y un chino) se encuentran en torno a los 30 años. En su mayoría son mujeres (65%, frente al 35% que son hombres; tabla 6, gráfico 22)²⁹.

Tabla 5. Edad de los informantes

| Edad | Nº de sujetos | % |
|-----------|---------------|-------|
| 18-25 | 27 | 67,5% |
| Más de 25 | 13 | 32,5% |

Figura 21. Edad de los informantes (%)

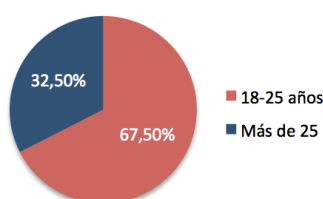
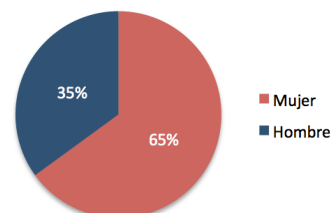


Tabla 6. Sexo de los informantes

| Sexo | Nº de sujetos | % |
|--------|---------------|-----|
| Mujer | 26 | 65% |
| Hombre | 14 | 35% |

Figura 22. Sexo de los informantes (%)



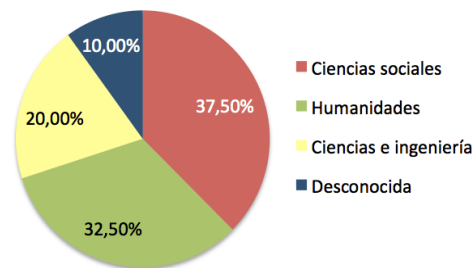
²⁹ No hubo ningún sesgo sexista en la selección de los informantes; simplemente, esta variable no era relevante, pues se primaron factores como el nivel y la L1, además de la disponibilidad de participación.

Los estudiantes proceden de un medio universitario, y en el periodo de la prueba estaban en programas de intercambio (ERASMUS u otros) o de estudios en España, y en proceso de obtener una titulación superior; incluso, 6 informantes (15%) ya tenían una licenciatura y estaban cursando un máster o doctorado, o trabajando mientras estudiaban español. Más de un tercio de los sujetos (37,5%) provenía del área académica de Ciencias sociales, especialmente de carreras como Económicas o Empresariales (8 sujetos). A continuación, otro tercio (32,5%) cursaba o poseía titulaciones del área de Letras –de la cual participaron 5 estudiantes de Traducción o Filología y 4 de Antropología, Humanidades o estudios afines–. Solamente una quinta parte (20%) tenía un perfil de ingeniería o de ciencias puras o biosanitarias –4 de los participantes cursaban o tenían la carrera de Biología– (tabla 7 y figura 23). Aunque son escasos los informantes del área de Ciencias o Ingeniería, el perfil de estudios es bastante heterogéneo en general, y creemos que esto enriquece los resultados.

Tabla 7. Áreas de estudio universitario de los informantes (%)

| Área | Nº | % |
|---------------------|----|-------|
| Ciencias sociales | 15 | 37,5% |
| Humanidades | 13 | 32,5% |
| Ciencias/ingeniería | 8 | 20,0% |
| Desconocida | 4 | 10,0% |

Fig. 23. Áreas de estudio universitario de los informantes (%)



Respecto a sus conocimientos lingüísticos, indicaron que sabían o tenían nociones básicas de otros idiomas (aproximadamente, la media supera los 3 por alumno). Los grupos que dijeron dominar mayor número de lenguas fueron el polaco y el neerlandés (con una media de 4 o superior), mientras que el grupo italiano presenta la media más baja en este aspecto (tabla 8 y gráfico 24). El inglés constituye la segunda lengua de todos, y le siguen el francés (32,5% de los participantes), el alemán (25%), el portugués (17,5%), y a su vez el italiano, el neerlandés y el chino (15%) (tabla 9 y figura 25).

Tabla 8. Número de lenguas habladas por los participantes por grupos de L1 (media)

| Grupo | Media de lenguas habladas |
|------------|---------------------------|
| Polaco | 4,25 |
| Neerlandés | 4,00 |
| Francés | 3,75 |
| Inglés | 3,75 |
| Otros | 3,75 |
| Alemán | 3,50 |
| Japonés | 3,50 |
| Portugués | 3,50 |
| Chino | 3,25 |
| Italiano | 3,00 |

Figura 24. Media de lenguas habladas por grupos de L1.

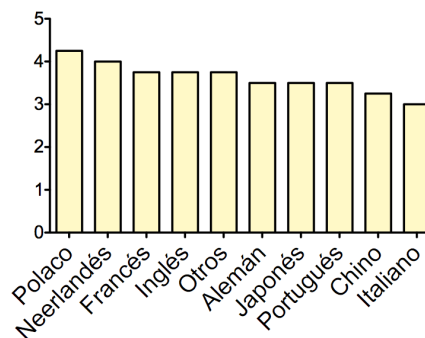
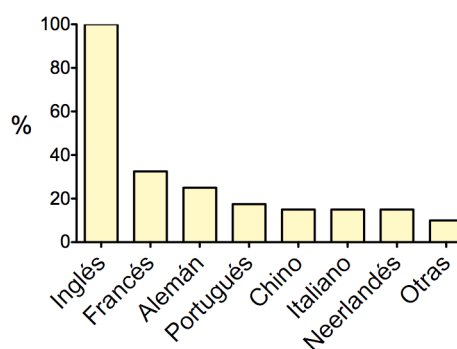


Tabla 9 y Figura 25. Lenguas habladas por los alumnos (% de los alumnos)

| Otras lenguas habladas | % de participantes (N = 40) |
|--|--------------------------------|
| Inglés | 100,0% |
| Francés | 32,5% |
| Alemán | 25,0% |
| Portugués | 17,5% |
| Chino, italiano o neerlandés. | 15,0% |
| Coreano, finés, húngaro, japonés, polaco, ruso, sueco o turco. | < 10,0% |



En cuanto al tiempo de estudio de español, la media es de casi 16 meses respecto a todos los participantes, aunque existen grandes diferencias entre unos y otros en ciertos grupos (sobre todo, los franceses, los polacos, los neerlandeses y los ingleses; véase el gráfico 26 y la tabla 10, donde ordenamos los datos de mayor a menor tiempo total de estudio)³⁰. Con todo, se puede afirmar que los lusófonos son los que menos instrucción formal habían recibido, lo cual explicaría la elevada cifra de errores entre estos alumnos. En líneas generales, los grupos que declararon haber estudiado más tiempo habían estudiado fundamentalmente en su país, aunque realizaban en ese momento un curso en Madrid –solamente dos aprendices habían estudiado también en Salamanca, y otra alumna, en Buenos Aires–. Al contrario, entre los que habían estudiado menos (sobre todo los portugueses e italianos), el único curso realizado era el de la universidad durante el periodo de la entrevista. Asimismo, el contexto de instrucción se había desarrollado en su mayoría en secundaria³¹ o nivel universitario (solo cuatro sujetos comentaron haber estudiado en una academia o con un profesor particular).

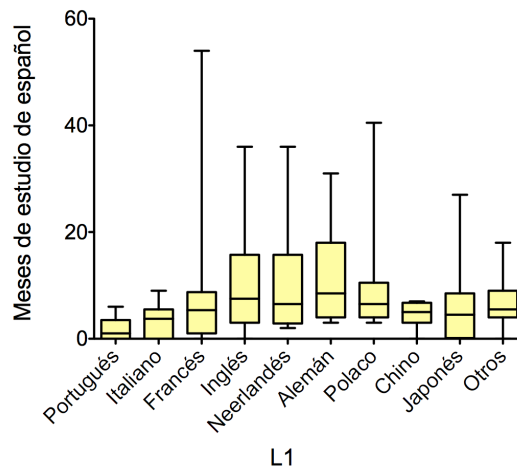
Tabla 10. Tiempo de estudio de español por grupos de L1 (media y desviación estándar)

| Grupo | Meses de estudio en país hispanohablante | | Meses de estudio en país no hispanohablante | | Meses de estudio en total | |
|--------------|--|-------------|---|--------------|---------------------------|-------------|
| | Media | Desv est | Media | Desv est | Media | Desv est |
| Alemán | 4,75 | 2,22 | 19,00 | 9,06 | 23,75 | 9,76 |
| Inglés | 4,00 | 1,73 | 18,00 | 12,73 | 22,00 | 11,75 |
| Francés | 6,44 | 2,63 | 15,00 | 26,15 | 21,44 | 17,79 |
| Neerlandés | 3,13 | 1,15 | 18,00 | 12,73 | 21,13 | 11,54 |
| Polaco | 5,25 | 1,50 | 15,90 | 16,76 | 21,13 | 12,40 |
| Japonés | 4,17 | 3,61 | 10,00 | 11,92 | 14,17 | 9,19 |
| Otros | 5,50 | 2,38 | 8,25 | 7,50 | 13,75 | 5,36 |
| Chino | 5,00 | 1,63 | 4,00 | 3,16 | 9,00 | 2,39 |
| Italiano | 5,13 | 2,71 | 1,50 | 3,00 | 6,63 | 3,24 |
| Portugués | 3,50 | 1,91 | 0,00 | 0,00 | 3,50 | 2,25 |
| Total | 4,69 | 2,09 | 11,00 | 13,06 | 15,65 | 9,91 |

³⁰ En la cuantificación del tiempo de estudio tomamos como unidad el mes; los años de estudio que nos comentaron los consideramos como año escolar o académico (9 meses); y las semanas, como fracciones de mes (0,25). Así, si un alumno nos dijo haber estudiado 3 meses y 2 semanas, sumamos 3,5 meses; y si nos comentó 3 años y 4 meses, contamos 31 meses. Hay que precisar que en este cómputo no consideramos la frecuencia de estudio (a veces no dieron esta referencia), aunque se trata de un dato esencial (no son lo mismo dos semanas de estudio con 5 horas al día, que 2 meses con 1 hora a la semana). El método, por supuesto, es simplemente con fin orientativo, pues el tiempo *real* no lo podemos conocer con rigor.

³¹ En los casos en que el hablante confesó haber estudiado «en la escuela» no es claro saber si el alumno estudió en el nivel de primaria, de secundaria o en el bachillerato. En los metadatos, marcamos *school*.

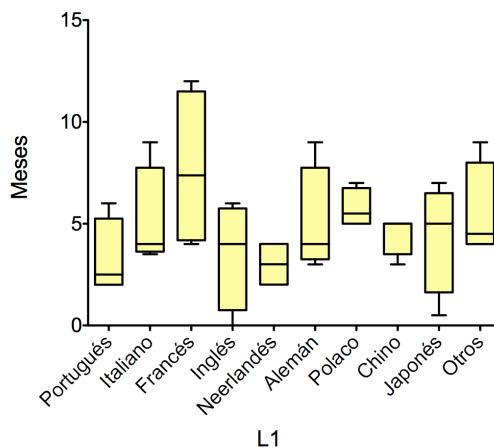
Figura 26. Tiempo de estudio de español por grupos de L1 (en país hispanohablante o no)



Por lo que respecta al tiempo de estancia en un país hispanohablante, la media fue de más de 4 meses, y de nuevo existe variación entre los alumnos de cada grupo, aunque en este punto no es tan desproporcionada (tabla 11 y figura 27). Los alumnos franceses fueron los que más tiempo llevaban España en el periodo de la entrevista; por el contrario, los grupos neerlandés y portugués declararon menos tiempo de estancia. En ese sentido, es remarcable el buen dominio lingüístico del grupo neerlandés pese al poco tiempo en España, aunque tales resultados se pueden explicar por el mayor tiempo de estudio en su país. Solo el 25% de los participantes ya conocían un país hispanohablante por razones de turismo o estudio –otros destinos que los alumnos mencionaron fueron Cuba, México, Perú o Argentina–. En el 85% de los casos, era la primera vez que venían a la Península: dos alumnos ya habían estado en Salamanca para aprender castellano; otros dos, en la Costa Brava o Levante; y otros dos, en Andalucía. Ninguno de los estudiantes chinos o del grupo heterogéneo había viajado antes a España.

Tabla 11 y Figura 27. Tiempo de estancia en país hispanohablante por grupos de L1

| Grupo | Meses de estancia en país hispanohablante | |
|--------------|---|-------------|
| | Media | Desv est |
| Francés | 7,69 | 3,92 |
| Polaco | 5,75 | 0,96 |
| Otros | 5,50 | 2,38 |
| Italiano | 5,13 | 2,59 |
| Alemán | 5,00 | 2,71 |
| Inglés | 4,67 | 1,53 |
| Chino | 4,50 | 1,00 |
| Japonés | 4,38 | 2,75 |
| Portugués | 3,25 | 1,89 |
| Neerlandés | 3,00 | 1,15 |
| Total | 4,89 | 2,38 |



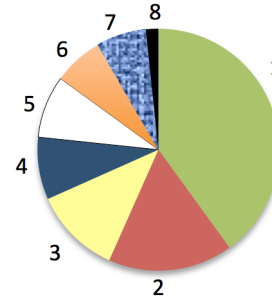
Por último, entre los motivos de estudiar español, sobresale el gusto o el interés por el idioma o la cultura (40% de las opiniones) seguido de la importancia o el deseo de conocer otra lengua (16,67%) (tabla 12 y figura 28)³². Son pocas las respuestas que

³² El porcentaje no representa el total de alumnos, sino de opiniones. Algunos formularon más de una opinión y se recogieron más de 40 diferentes (60 en total).

alegan razones académicas o profesionales (11,67%), o por el deseo de vivir y trabajar en un país hispanohablante (6,67%), y escasamente se considera un idioma importante (8,33%). Solamente cinco alumnos declararon motivos personales: tener un marido, una amiga, una novia o un abuelo español, o una madre profesora de esta lengua.

Tabla 12 y Figura 28. Motivos de estudiar español (% sobre el total de 60 opiniones recogidas, N = 60)

| Motivos | % |
|--|--------|
| 1. Interés por la cultura hispánica o el español | 40,00% |
| 2. Importancia o deseo de saber otro idioma | 16,67% |
| 3. Con fines laborales o académicos | 11,67% |
| 4. Por considerarlo un idioma importante | 8,33% |
| 5. Motivos personales | 8,33% |
| 6. Para vivir o trabajar en país hispanohablante | 6,67% |
| 7. Por necesitarlo para la vida diaria en España | 6,67% |
| 8. Para viajar | 1,67% |



En resumen, el perfil medio de nuestro estudio corresponde al de un universitario menor de 30 años, hablante al menos de tres idiomas (aunque con rudimentos de otra), y que estudia español por interés en la lengua y la cultura principalmente, siendo esta su primera vez en un país hispanohablante.

4.1.2. Desarrollo de las pruebas

Preguntas de la fase de calentamiento

Antes de comenzar las pruebas, al alumno se le pedía cierta información personal (que comentamos en la sección previa). También se pidió a los alumnos que explicaran algo que les resultara curioso de España, o que narraran una anécdota que les había ocurrido (con el fin de obtener construcciones para la descripción de hechos pasados y el uso de pretéritos de indicativo). Entre las cuestiones que contaron, abundan las siguientes:

- Un malentendido lingüístico (por ejemplo, a causa de los falsos amigos).
- Un viaje por España.
- Una anécdota en una situación de ocio (p. ej., en una fiesta o al salir por la noche).
- Diferencias del comportamiento de la gente, del estilo de vida o de los hábitos entre España y su país (p. ej., los horarios de la comida o la cena).
- Las dificultades con tareas de la vida diaria (p. ej., comprar el abono de metro, mudarse o alquilar un piso, ir al médico, etc.).

Posteriormente, se les pedía que dieran algún consejo para un estudiante que quiere mejorar su español; las respuestas más abundantes fueron las siguientes:

- Practicar mucho con españoles (todos los días si se puede), sin miedo a equivocarse. En este punto, lo que más recomendaron fue vivir con hispanohablantes, estudiar o hacer trabajos del curso con ellos, u otras actividades compartidas (como teatro o voluntariado). Dos alumnas aconsejaron intercambios de lengua, y otra recomendó también conocer a hispanoamericanos para aprender sus variedades de habla.
- Estudiar la gramática (especialmente los verbos irregulares) y el vocabulario. Algunos alumnos comentaron que es mejor estudiar la lengua antes de ir al país.
- Inscribirse a una academia o una escuela de idiomas.
- Leer, ver películas o televisión, o escuchar la radio en español.
- Pedir que hablen más despacio, o aprender a interrumpir.

Además, también se les realizaba alguna pregunta sobre su comportamiento cuando no lograban expresarse bien al hablar español, y respondieron que usaban recursos como:

- Mímica o gestos (p. ej., señalar con el dedo).
- Cambios de código (mayoritariamente, emplean el inglés).
- Usar otras palabras o explicar el concepto (sinónimos o paráfrasis).
- Hablar más despacio asegurándose que le comprenden.
- Usar un diccionario de mano o escribir la palabra en un papel.

Solo una alumna comentó que abandonaba el mensaje cuando no le entendían después de varios intentos. En conclusión, sí hemos notado más dificultades en algunos alumnos de A2 para dar el consejo o explicar los recursos y estrategias de comunicación que emplean (a veces usan enunciados solo con sustantivos y sin verbos, su explicación no queda clara, se limitan a que el entrevistador responda para imitarle, o se evaden de la pregunta). Esto es esperable para su nivel en términos de lo que saben *hacer* con la lengua (Martínez Baztán, 2001); más aún, creemos que en este punto la entrevista es más difícil para ellos, pero logran desenvolverse y salir del paso en su respuesta.

Pruebas narrativas

El objetivo de las pruebas con las viñetas era, por una parte, analizar el uso de procedimientos cohesivos y marcadores temporales para hilar la narración (aspectos que abordamos en el análisis de errores, §8.1.1), y de manera secundaria, conocer si el hablante usaba tiempos pasados (y en qué grado lo hacía correctamente; §6.14.1). Asimismo, las preguntas sobre los dos actos de habla (una petición y una propuesta) pretendían obtener los exponentes funcionales que usan los alumnos para formularlos.

En general, los hablantes comprendieron sin problemas las viñetas –hay que añadir que habían tenido unos minutos antes de la entrevista para preparar lo que iban a narrar–. La mayoría de ellos usó el presente como marco temporal de la narración (un tiempo cuyo paradigma conocen bien y que les resulta más sencillo); pero en algunos contextos surgieron incorrecciones por cambio entre presente y pretérito (la mayoría por cambiar a pasado, y solo uno a la inversa; apdo. 6.14.1). En cambio, solo 3 alumnos (uno de A2 y dos de B1) usaron un marco temporal de pasado, lo cual es más meritorio, pese a que esto puede crear problemas de conjugación y concordancia temporal.

Junto a estos errores, surgieron otros por malinterpretación y deficiencias expresivas. Por lo que se refiere a la historia de los amigos, podemos comentar estas cuestiones:

- Existieron problemas con palabras concretas, que podrían revelar ciertos déficits en la adquisición de la morfología derivativa o la adaptación de extranjerismos (véase también el análisis de errores léxicos, capítulo 5):
 - *hamburguesa* (8 casos), que fue reemplazada por un extranjerismo (p. ej., *burger*) o una deformación (p. ej., **burguesa*, 2 casos);
 - *hamburguesería*, que tendían a evitar usando un término metonímico (*Burger King*, 8 casos), una perífrasis léxica (p. ej., *tienda de hamburguesas*, 8 casos), un extranjerismo (5 casos) o una deformación (p. ej. **burguesería*, 5 casos).
- Hubo algunas malinterpretaciones puntuales del motivo por el que los hombres no pueden comer en el restaurante (unos estudiantes comentaron que discutieron; y otras dos alumnas, que pidieron dos cañas, en vez de sitio para dos).

- Cinco participantes no supieron si el personaje de la última viñeta era el amigo u otra persona; quizá la ilustración no era suficientemente clara.

En cuanto a la formulación de la propuesta, los recursos usados fueron los siguientes (hay que señalar que algunos alumnos emplearon más de uno):

- La mayoría de los participantes (19, el 47,5%) se limitó a usar el presente de *vamos*, bien en forma enunciativa o imperativa junto a algún marcador para animar a la acción (la manera más simple; p. ej., *¡Venga! vamos a comer una hamburguesa*), bien realizando una pregunta (3 casos; p. ej., *¿Vamos a comer una hamburguesa?*, o *¿Vamos ahí, que está abierto?*).
- También se utilizan preguntas en otras 9 ocasiones (p. ej., con el verbo *querer* en 4 casos: *¿Quieres comer una hamburguesa?*), pero solo en 3 de manera más elaborada con un condicional de cortesía (*¿Te gustaría comer una hamburguesa?*) o preguntando la opinión (2 casos: *¿Qué te parece al Burger King?*).
- Solamente 5 participantes (12,5%, 1 en A2 y 4 en B1) emplearon una fórmula específica para expresar una propuesta (*¿por qué no...?*); p. ej., *¿Por qué no comemos en el burger?*.
- Otros 7 alumnos desarrollaron frases más complejas –aunque también en presente, sobre todo con *podemos*– para introducir una explicación o justificación, pero sin proponer algo directamente; p. ej., *Este sitio está cerrado, pero podemos ir a Burger King; No pasa nada, podemos ir a una hamburguesería; Mira, hoy la pizzería está cerrada. ¡Qué pena! Pero podemos ir a la tienda de hamburguesa, así que no pasa nada; Ya que *a *pizzería (...) *é cerrada, podemos ir a la hamburguesa; Me parece que es mejor que busquemos otro restaurante, etc.*

Resumiendo, aunque se puede decir que los alumnos consiguieron expresar directa o indirectamente una sugerencia, se limitaron a usar recursos más simplificadores, y solamente pocos emplearon fórmulas específicas más directas, corteses o elaboradas.

La historia del cliente representó menos dificultades, aunque hubo algunas que señalar:

- Surgieron menos errores léxicos, que se concentraron en dos palabras: *tinto* (6 casos) para aludir al vino (se usó *rojo*, a veces por transferencia); y *cuenta* (8 casos), en la que se produjo alguna deformación (p. ej. **cuonta*) o sustitución (p. ej. *recibo*).
- En tres casos se malinterpretó el gesto de petición de la cuenta en la viñeta final: un alumno comentó que al cliente le pareció barata la comida, y otro, que se refería a la propina (estos casos no los corregimos, dado que el gesto expresa un sentido general relacionado con el dinero). Otro estudiante interpretó que quería pedir un chupito (véanse los errores pragmáticos en §8.2).

Respecto a la petición, el recurso más usado (23 casos) fue simplemente *La cuenta, por favor*. Los alumnos también utilizaron preguntas (16 casos), y a excepción de 2 casos (*¿Me cobras, por favor?* o *¿Cuánto cuesta el menú?*), todas se formularon de manera cortés: *¿Puedo pagar?*; *¿Cuánto le debo?*; *¿Me puede traer la cuenta?*; *Señor, por favor, ¿me cobra?*; *¿Me podría traer la cuenta?*, etc. El imperativo fue empleado en 6 casos (p. ej., *Dame la cuenta*), aunque con fórmulas de cortesía o subjuntivo (p. ej., *Por favor, deme el *conta*). Por último, un alumno mostró el gesto que se hace con la mano. Con todo, la mayoría conocía los mecanismos para pedir algo en ese contexto –tanto corteses como informales; incluso, algunos formularon la petición en ambos registros–.

Descripción de las fotografías

La prueba descriptiva no solamente pretendía obtener el vocabulario relacionado con las fotografías, sino también introducir el tema de conversación espontánea posterior. En las ilustraciones, los alumnos evocaron los siguientes ingredientes (ordenamos de mayor a menor frecuencia en porcentaje de participantes que lo nombraron):

| Hamburguesa | | Paella | |
|----------------|----------|----------------------|----------|
| Término | Frec (%) | Término | Frec (%) |
| tomate | 95,0% | arroz | 95,0% |
| queso | 87,5% | limón | 75,0% |
| carne | 82,5% | pimiento | 75,0% |
| cebolla | 82,5% | gamba / langostino | 60,0% |
| lechuga | 77,5% | marisco | 55,0% |
| patatas fritas | 75,0% | mejillón | 35,0% |
| pan | 45,0% | verdura | 22,5% |
| pepino | 25,0% | guisante | 17,5% |
| mayonesa | 17,5% | pollo | 17,5% |
| salsa | 5,0% | carne | 12,5% |
| sésamo | 5,0% | azafrán | 10,0% |
| kétchup | 2,5% | pescado | 10,0% |
| pepinillo | 2,5% | salsa | 7,5% |
| | | calamares / chopitos | 5,0% |
| | | tomate | 5,0% |
| | | almejas | 2,5% |
| | | especias | 2,5% |

Las palabras que causaron dificultades son las siguientes (consúltese el capítulo 5):

- *lechuga*, que tendía a reemplazarse por *ensalada* (6 casos), alguna deformación (**lechura*, **salada*, **salades*) o un extranjerismo (*lettuce*);
- *pepinos/pepinillos*: se registraron tres deformaciones (**pepirrón*, **pepiyo*, **ceptriolas*) o se sustituyeron por un extranjerismo (*pickles*).
- *carne picada o de hamburguesa*: solo un alumno utilizó el nombre de *carne picada* (aunque otro lo hizo erróneamente como **filete picada*), y otro usó el término *chuleta* (por interferencia de su L1); otros se refirieron a ello como *ternera* o *steak*;
- *sésamo*: se designó como *polvo negro* o *semilla*;
- *marisco*: causó errores por calco (p. ej., *frutas de mar*, 5 casos) y otras deformaciones (**maresco*);
- *gamba o langostino*: fue denominado con extranjerismos (*gamberi*), deformaciones (**langosto*, **langostido*, **lalgostino*) o fue sustituido por otro término (*camarones*);
- *pimiento*: fue confundido con *pimienta* e incluso con *pepinillos* (además, una alumna lo denominó *chile*);
- *mejillones*: causó 4 deformaciones (**melijones*, **marecones*, **melejones*, **miejillones*) y un error de asignación (**conchas*);
- *azafrán*: se sustituyó en 3 casos por extranjerismos (p. ej., *safran*);
- *verdura*: se designó en dos ocasiones con extranjerismos (*legumes*, *vegetables*).

Además, se aludió a ciertos ingredientes con otros nombres. En la foto de la hamburguesa, se empleó la palabra *pimiento* (referido al tomate); y también *verdura*, creemos que referida a la guarnición o lechuga. Respecto a la paella, un alumno usó el término *almejas* para referirse al mejillón o a las gambas; y otra alumna designó a los *chopitos* o *calamares* como *chupitos*. Incluso, la palabra *paella* representó problemas de forma o pronunciación para varios alumnos.

Hay que señalar que en algunos casos el entrevistador proporcionó la palabra al alumno para evitar una demora excesiva cuando este se quedaba callado (véase el ejemplo):

*ENT: esto es / mejillón ///
 *LIU: **mejillón@g** /// sí sí sí ///
 *ENT: esto es {%com: ENT points at the lemon in the picture} ...
 *LIU: &eh / limón ///
 *ENT: muy bien ///
 *LIU: y / &mm no sé /// hhh {%act: laugh} ///
 *ENT: gamba ...
 *LIU: **gamba@g** /// hhh {%act: assent} /// (CHIWA2_1)

Estos términos que el alumno imita no los contamos aquí (véase el apdo. 4.2.1).

Opiniones personales y conversación espontánea

En la parte final de la entrevista, de carácter menos controlado, se formularon preguntas para que el estudiante expresara su opinión sobre temas relacionados con la alimentación actual. Los recursos lingüísticos usados pueden resumirse en estos puntos:

- Los exponentes relacionados con la opinión son muy básicos o de tipo formulaico: *yo creo que..., pienso que..., me parece..., por supuesto...*; aunque en B1 y entre italianos y portugueses hay más variedad: *para mí, no diría que..., es verdad que...*
- Los participantes de niveles más bajos o menos comunicativos (sobre todo, los chinos, incluso en B1) se limitaron a responder con *sí* o *no*, y el entrevistador tuvo que insistir con otras preguntas más abiertas.
- Los alumnos con más recursos introdujeron explicaciones o justificaciones (con *porque, es que...*), o hipótesis (*si no tengo tiempo...*), pero otros se restringieron a usar oraciones yuxtapuestas o nexos ilativos (*entonces...*). Los alumnos chinos y una japonesa de A2 tuvieron más problemas para explicar sus opiniones.

Como cierre, se pedía a los alumnos hablar de un plato de su país, o incluso explicar su preparación. Las construcciones que usaron y los fenómenos que aparecen son estos:

- Abundaron los errores de vocabulario por el desconocimiento de vocablos sobre la cocina (p. ej., *cocer, freír* o *hervir*, además de ciertos productos). Los alumnos con más problemas se limitaron a enumerar los ingredientes, mientras que otros se atrevieron a usar verbos o emplearon estrategias de comunicación (gestos, perífrasis o cambios de código). Solo en casos contados no quedó claro el mensaje, debido a déficits léxicos o de cohesión que no dejaron claros los pasos para preparar la receta.
- El presente fue el tiempo más usado, principalmente en 1ª persona (*hago la salsa...*) pero también en la 2ª persona en uso impersonal (*mezclas...*) o 1ª del plural (*ponemos carne...*). De manera limitada se usaron las perífrasis (*tienes que poner...*), las pasivas reflejas (*se pone...*) y estructuras más complicadas (*es necesario...*).
- Los marcadores para indicar las fases de la preparación fueron sencillos (*luego, después, primero...*); solo pocos alumnos utilizaron construcciones más complejas con subordinación (p. ej., *antes de ponerlo*), que causaron algunos errores (ej., *hasta la carne se quedar...*, §6.20.3), aunque no impidieron la comprensión del sentido.
- Fueron numerosas las confusiones entre *poco/un poco* cuando se enumeraban los ingredientes (*poco sal, ¿‘un poco de sal’?*), lo que puede dar lugar a ambigüedades.

En suma, los alumnos pudieron opinar y exponer una receta a grandes rasgos, aunque solo algunos de nivel más alto aportaron más detalles o explicaciones más elaboradas.

4.2. Análisis formal

4.2.1. Recuento de palabras y unidades léxicas

En el cómputo final consideramos tanto los fenómenos del habla como los debidos a la adquisición de la L2, diferenciando los siguientes tipos de palabras:

- Número de palabras correctas en la L2.
- Número de palabras fragmentadas (marcadas con signo &): *&toma [/] tomate*.
- Número de palabras extranjeras (marcadas con @ + código de tres letras): *adicionamos@por las verduras*.
- Número de acuñaciones de significado irreconocible (marcadas con @n): *saltera@n*
- Número de neologismos o errores formales (con marca %err:): *siete {%err: sete}*.
- Número de palabras imitadas del discurso del oyente (con la marca @g):

*ENT: *&eh las zanahorias ///*

*JUL: *zanahorias@g*

- Número de verbos con errores de conjugación (con la marca @c): *empeza@c*.
- Número de pausas llenas o apoyos vocálicos (marcados como &eh, &ah y &mm).

En el recuento del **número bruto de palabras** no se distingue entre cada tipo y solo quedan fuera del recuento las palabras fragmentadas y los apoyos vocálicos o titubeos. Además, no se consideran locuciones o expresiones formadas por más de un término (un marcador discursivo como *es decir* contaría como dos palabras), y los anglicismos con el apóstrofo del genitivo sajón (ej. *McDonald's*) cuentan como una palabra. Se trata, pues, de una primera aproximación para el estudio de la producción oral, aunque simplificada. En la tabla 15 incluida más adelante se ofrecen los recuentos en bruto.

En otros estudios del léxico oral de los aprendices (Marsden y David, 2008) se cuentan solamente las palabras producidas correctamente, o con un error de forma léxica o de conjugación. Así, en el cómputo no se tienen en cuenta las palabras imitadas ni inventadas que resultan imposibles de identificar, ni los extranjerismos, pues suplantando el uso del término propio en español (aunque muchas veces no impiden la comunicación, como suele suceder entre lenguas románicas: p. ej, *dizer*, 'decir'). Puesto que nuestro trabajo no es un estudio centrado únicamente en el léxico, sí incluimos este tipo de palabras para normalizar el cómputo de errores en los hablantes de cada grupo.

Criterio de unidad léxica

A fin de abordar la producción léxica de los no nativos de una manera menos formal o mecánica, también hemos estudiado su vocabulario tomando como base del recuento la **unidad léxica**. Según la metodología de S. Fernández (1990) y los criterios definidos en nuestro trabajo, hemos considerado como una unidad léxica los casos siguientes:

- Palabras simples: *patata, ella, compramos, una, verdaderamente...* En el caso de las contracciones (*al* y *del*), contamos separadamente cada unidad, a excepción de dos casos en los que *al* introduce una oración de infinitivo (*al encontrar un piso, al llegar aquí*), en los que parece comportarse como una conjunción subordinante (NGLE, apdo. 26.13g). También contamos como unidades separadas las contracciones extranjeras: *pelo*, 'per' y 'o'; *no*, 'em' y 'o', etc.

- Palabras compuestas que forman una unidad de significado:
 - Cuantificadores: *un poco, un montón...*
 - Sustantivos: *colegio mayor, mercado negro, fin de semana, comida basura...*
 - Verbos:
 - Formas compuestas: *he estudiado, había descolgado, etc.*
 - Perífrasis verbales: *va a comer, podemos cocinar, acabo de reservar...*
 Igualmente, contamos solo una unidad léxica en las secuencias de varias perífrasis: *debe de estar pidiendo, tuve que empezar a hablar...*
 - Formas de pasiva: *son obligados, está cerrado...* También contamos una sola unidad léxica en las perífrasis en voz pasiva (*puede ser acompañado*).
 - Verbos pronominales: *levantarse, acordarse...*
- Locuciones: verbales (*tomar en cuenta, dar igual*), adjetivales (*de toda la vida*), preposicionales (*alrededor de, aparte de*), adverbiales (*al final, al menos*), conjuntivas (*para que, mientras que*), etc. Respecto a las locuciones preposicionales, consideramos solo las que no poseen un adverbio como núcleo (p. ej., *al lado de, gracias a*); en caso contrario, consideramos adverbio más preposición introductora de complemento, siguiendo el criterio de Gómez Torrego (2007) de considerar núcleo al adverbio: *dentro de, fuera de, después de, antes de...*
- Marcadores discursivos: *por un lado, es decir, por eso, por ejemplo, vamos a ver...*
- Fórmulas oracionales o rutinarias: *no sé* (inciso para indicar ignorancia), *de nada* (para responder a un agradecimiento), *y ya está* (para concluir un enunciado), etc.
- Nombre propio de lugar, marca o institución: *Puerto Rico, Sierra Morena, Casa de Campo, Universidad Autónoma, Parque Científico, Guardia Civil, El Corte Inglés...*
- Nombres de materias académicas, ramas de estudio o asignaturas: *Física aplicada, Filología Clásica, Inteligencia Artificial, Antropología social, Ciencias Políticas, Filosofía y Letras, Ciencia y tecnología de los alimentos, Psicología social...*
- Nombres de eventos históricos: *Segunda Guerra Mundial...*
- Títulos de películas: *Historias mínimas, El perro...*

En cuanto a las palabras múltiples, a veces los hablantes repiten solo una parte³³:

- *FAN: **al** [/] **al principio** era difícil /// (FREWB1)
- *NUN: **no@por** [/] **no@por** &f [/] **no@por** → [/] **no@por** &fi [/] **no@por final** (PORMA2)
- *DAN: **podemos** [/] **podemos poner** todos / carnes ... (CHIWB1)
- *FCH: **he** → &mm [/] **he venido** en &ah Toledo (FREMA2)
- *FIN: **di** [/] **di cuenta** / que tienes que &expros [/] expresarte (ENGMB1)

En estos casos, parece más conveniente considerar la repetición dentro de una misma unidad léxica. No obstante, cuando una parte de la palabra múltiple aparece en otro turno porque el entrevistador se la proporciona (por ejemplo, por falta de vocabulario), creemos más justo contar otra unidad separada; así, sumamos dos en este contexto:

- *JUL: desde que <se **han**> [/]
- *ENT: [<] <se han> recogido ///
- *JUL: ¬ sí **recogido**@g (PORWA2_1)

³³ En la elaboración de estas pautas nos ha resultado muy útil el manual de anotación del *British National Corpus* (BNC2 POS-tagging Manual), <<http://ucrel.lancs.ac.uk/bnc2/bnc2guide.htm>> [05/07/2012].

Asimismo, en los casos en que no se produce la repetición exacta de una parte de la unidad léxica, juzgamos más oportuno considerar como otra unidad la palabra reformulada; en los siguientes contextos, por tanto, contamos dos unidades (en negrita):

*ADC: otra restaurante {%pho: [estau'rante]} &eh que es → [/] **está abierta** (POLMB1)

*DAK: **puede** [/] **puedes poner** / nata (POLMA2_2)

En el caso de los calcos estructurales o formales (p. ej., **frutas de mar*, ‘marisco’), dado que las palabras forman una unidad semántica para expresar un concepto en la L1 de los aprendices (aunque no en español), optamos por contarlas conjuntamente. Así, tratamos como una sola unidad calcos como **frutas de mar*, **comida del mar* (‘marisco’) **pan de cuca* (‘tortitas’), **guitarra bajo* (‘bajo’), **en pasado* (‘antes, anteriormente’), **al primero* (‘al principio’) o **carta de identidad* (‘carnet de identidad’).

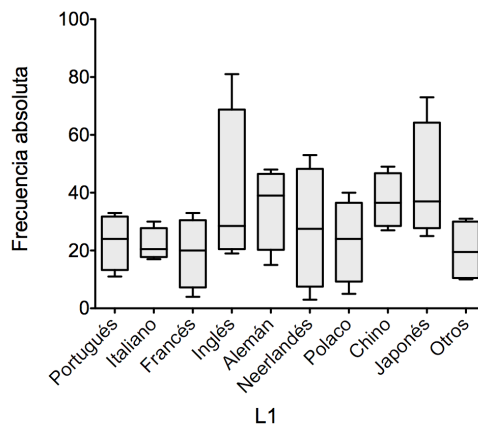
Recuento de palabras imitadas

Abordamos brevemente el cómputo de palabras que los alumnos imitan del entrevistador, y que en la transcripción se marcan con @g. El número de palabras imitadas por grupos de L1 se muestra en la tabla 13 y el gráfico 29; se indica frecuencia absoluta y relativa (en %) sobre el número de unidades léxicas, la media, la desviación estándar de cada grupo (D), el valor mínimo (Min) y máximo (Max), y el rango.

Tabla 13. Palabras imitadas del entrevistador por grupos de L1

| L1 | Palabras imitadas | Media | % unids. léxicas | Unidades léxicas | D | Min | Max | Rango |
|--------------|-------------------|--------------|------------------|------------------|--------------|----------|-----------|-----------|
| Portugués | 92 | 23,00 | 1,26% | 7329 | 9,63 | 11 | 33 | 22 |
| Italiano | 88 | 22,00 | 1,43% | 6133 | 5,60 | 17 | 30 | 13 |
| Francés | 77 | 19,25 | 1,20% | 6413 | 12,12 | 4 | 33 | 29 |
| Inglés | 157 | 39,25 | 3,32% | 4731 | 28,34 | 19 | 81 | 62 |
| Alemán | 141 | 35,25 | 3,08% | 4573 | 14,36 | 15 | 48 | 33 |
| Neerlandés | 111 | 27,75 | 2,14% | 5186 | 21,09 | 3 | 53 | 50 |
| Polaco | 93 | 23,25 | 1,75% | 5300 | 14,41 | 5 | 40 | 35 |
| Chino | 149 | 37,25 | 4,15% | 3592 | 9,46 | 27 | 49 | 22 |
| Japonés | 172 | 43,00 | 3,69% | 4664 | 20,80 | 25 | 73 | 48 |
| Otros | 80 | 20,00 | 1,68% | 4767 | 10,55 | 10 | 31 | 21 |
| Total | 1160 | 29,00 | 2,20% | 52688 | 16,42 | 3 | 81 | 78 |

Figura 29. Palabras imitadas del entrevistador por grupos de L1



Los datos se pueden resumir de esta manera:

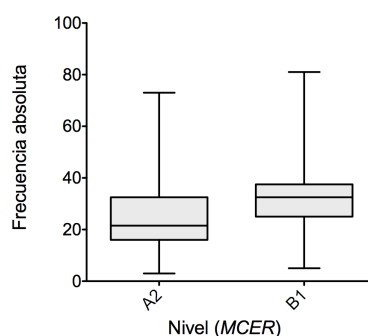
- La imitación de palabras varía de unos grupos a otros, aunque dentro de los propios grupos también existe gran variación entre cada alumno:
 - En los grupos japonés, neerlandés e inglés (especialmente), la tendencia a la imitación de palabras varía mucho entre unos alumnos y otros.
 - En los grupos italiano, lusófono y chino, los distintos hablantes han imitado las palabras del entrevistador con una frecuencia más homogénea.
- Los chinos y japoneses son los que mayor número de palabras imitadas han producido (y, proporcionalmente, con una frecuencia más homogénea entre unos y otros participantes). Estos datos podrían relacionarse con factores tipológicos –evidenciarían mayores dificultades de acceso al léxico o de producción de estructuras gramaticales–, pero también una actitud comunicativa menos activa o creativa, por miedo a equivocarse.
- Al contrario, los portugueses, italianos, franceses y el grupo heterogéneo son los que muestran una proporción entre sus participantes de menor imitación de palabras. Las razones de estos resultados no están claras, aunque entre los nativos de lenguas románicas podría relacionarse con una mayor facilidad en la producción léxica.

Observamos ahora el uso de palabras imitadas en cada grupo según nivel (tabla 14); se ofrecen los datos previos: frecuencia absoluta y relativa (en %) sobre cifra de unidades léxicas, media, desviación estándar (D), mínimo (Min) y máximo (Max), y rango.

Tabla 14. Palabras imitadas del entrevistador por niveles de competencia

| L1 | Palabras imitadas | Media | % unids. léxicas | Unidades léxicas | D | Min | Max | Rango |
|--------------|-------------------|--------------|------------------|------------------|--------------|----------|-----------|-----------|
| A2 | 521 | 26,05 | 1,98% | 26317 | 17,02 | 3 | 73 | 70 |
| B1 | 639 | 31,95 | 2,42% | 26371 | 15,66 | 5 | 81 | 76 |
| Total | 1160 | 29,00 | 2,20% | 52688 | 16,42 | 3 | 81 | 78 |

Figura 30. Palabras imitadas del entrevistador por niveles de competencia



Los resultados muestran un cierto incremento en la imitación de palabras en B1, lo cual es contrario a lo esperado según la hipótesis de que el progreso en el nivel de competencia reflejaría un descenso de la estrategia de imitación (el alumno poseería mayor competencia léxica y gramatical, y no precisaría el apoyo del entrevistador). Creemos que este punto no solamente intervienen variables de tipo lingüístico, sino también otras como la mayor o menor predisposición comunicativa del aprendiz, o en gran medida el comportamiento del entrevistador (quien puede haber proporcionado más veces la palabra al alumno en unas entrevistas que en otras).

En resumen, en este aspecto parece existir una gran variabilidad de comportamiento entre los alumnos, pues algunos han imitado mucho con respecto a otros, no solamente porque tengan déficits léxicos o gramaticales (como quizá ocurre entre japoneses y chinos). Asimismo, la frecuencia de este fenómeno no parece estar relacionado con la competencia lingüística en estos niveles de intermedio-bajo. Son necesarios estudios con más hablantes de cada lengua y de otros niveles para profundizar en este punto.

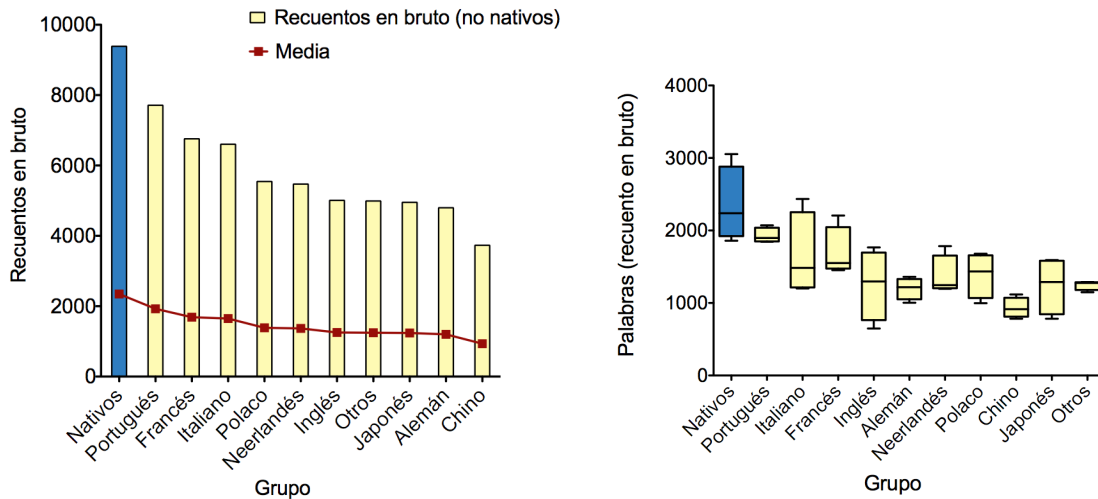
Recuento de palabras y unidades léxicas por grupos de L1

La tabla 15 y los gráficos 31, 32, 33 y 34 muestran el recuento de palabras en bruto y por unidades léxicas, así como la media y la desviación estándar (D) de cada grupo.

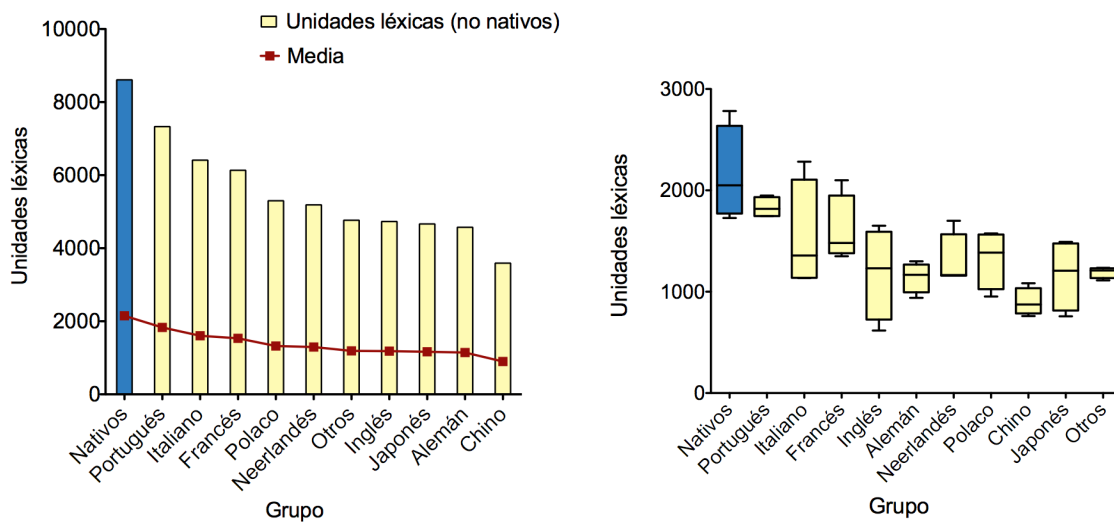
| L1 | Archivo | Recuentos en bruto | | | | Unidades léxicas | | | |
|----------------------------|----------|--------------------|-------|-----------------|---------------|------------------|-------|----------------|---------------|
| | | Archivo | Grupo | Media | D | Archivo | Grupo | Media | D |
| Portugués | PORMA2 | 1860 | 7712 | 1928,00 | 103,76 | 1748 | 7329 | 1832,25 | 102,21 |
| | PORWA2_1 | 1845 | | | | 1745 | | | |
| | PORWA2_2 | 1935 | | | | 1887 | | | |
| | PORWB1 | 2072 | | | | 1949 | | | |
| Italiano | ITAMA2 | 1710 | 6603 | 1650,75 | 569,69 | 1572 | 6133 | 1533,25 | 539,92 |
| | ITAWA2 | 1200 | | | | 1135 | | | |
| | ITAMB1 | 2434 | | | | 2283 | | | |
| | ITAWB1 | 1259 | | | | 1143 | | | |
| Francés | FREMA2 | 1538 | 6760 | 1690,00 | 347,21 | 1467 | 6413 | 1603,25 | 337,13 |
| | FREWA2 | 1563 | | | | 1496 | | | |
| | FREMB1 | 2206 | | | | 2100 | | | |
| | FREWB1 | 1453 | | | | 1350 | | | |
| Inglés | ENGWA2 | 1115 | 5009 | 1252,25 | 483,16 | 1049 | 4731 | 1182,75 | 451,18 |
| | ENGMB1 | 1767 | | | | 1651 | | | |
| | ENGWB1_1 | 648 | | | | 617 | | | |
| | ENGWB1_2 | 1479 | | | | 1414 | | | |
| Neerlandés | DUTMA2 | 1195 | 5473 | 1368,25 | 279,22 | 1160 | 5186 | 1296,50 | 269,03 |
| | DUTWA2_1 | 1230 | | | | 1158 | | | |
| | DUTWA2_2 | 1785 | | | | 1700 | | | |
| | DUTWB1 | 1263 | | | | 1168 | | | |
| Alemán | GERMA2 | 1241 | 4800 | 1200,00 | 148,38 | 1159 | 4573 | 1143,25 | 149,53 |
| | GERWA2 | 1194 | | | | 1174 | | | |
| | GERWB1_1 | 1004 | | | | 940 | | | |
| | GERWB1_2 | 1361 | | | | 1300 | | | |
| Polaco | POLMA2_1 | 1280 | 5546 | 1386,50 | 310,29 | 1241 | 5300 | 1325,00 | 288,89 |
| | POLMA2_2 | 1679 | | | | 1575 | | | |
| | POLMB1 | 1589 | | | | 1531 | | | |
| | POLWB1 | 998 | | | | 953 | | | |
| Chino | CHIWA2_1 | 895 | 3731 | 932,75 | 139,25 | 862 | 3592 | 898,00 | 135,50 |
| | CHIWA2_2 | 1118 | | | | 1084 | | | |
| | CHIMB1 | 783 | | | | 760 | | | |
| | CHIWB1 | 935 | | | | 886 | | | |
| Japonés | JAPWA2 | 783 | 4953 | 1238,25 | 397,44 | 757 | 4664 | 1166,00 | 354,03 |
| | JAPWB1_1 | 1028 | | | | 985 | | | |
| | JAPWB1_2 | 1549 | | | | 1430 | | | |
| | JAPWB1_3 | 1593 | | | | 1492 | | | |
| Otros | FINWA2 | 1289 | 4990 | 1247,00 | 66,66 | 1236 | 4767 | 1191,75 | 54,80 |
| | HUNWA2 | 1148 | | | | 1112 | | | |
| | KORWB1 | 1273 | | | | 1215 | | | |
| | TURWB1 | 1280 | | | | 1204 | | | |
| Total | | 55577 | | 1389,425 | 399,48 | 52688 | | 1317,20 | 374,16 |
| Español (grupo de control) | SPAM_1 | 2363 | 9389 | 2347,25 | 514,14 | 2195 | 8610 | 2152,50 | 462,47 |
| | SPAM_2 | 3054 | | | | 2783 | | | |
| | SPAW_1 | 1859 | | | | 1727 | | | |
| | SPAW_2 | 2113 | | | | 1905 | | | |

Tabla 15. Número de palabras (recuento en bruto) y de unidades léxicas por grupos de L1

Figuras 31 y 32. Palabras en bruto; frecuencia absoluta y media de grupo, y representación de desviación



Figuras 33 y 34. Unidades léxicas; frecuencia absoluta y media de grupo, y representación de desviación



En nuestro corpus, presentan una producción más baja de unidades léxicas el grupo chino (con diferencia), el alemán y el japonés (por este orden). En cambio, los lusófonos, franceses e italianos (por este orden) presentaron la producción más alta. Estos resultados podrían asociarse a causas interlingüísticas (la proximidad o lejanía entre la L1 y el español motivaría mayores o menores dificultades de expresión). Pero creemos que son, sobre todo, los factores socioculturales los que afectan a la participación activa o pasiva del hablante (los hablantes chinos y japoneses tienden a ser menos participativos o a inhibir su expresión oral si encuentran dificultades formales). La tabla 16 muestra los recuentos por niveles de competencia: la frecuencia absoluta, la media (M) y la desviación estándar (D, que se representa en las figuras 35 y 36). La producción, como se observa, es bastante equilibrada en niveles de intermedio-bajo.

Tabla 16. Recuento de palabras en bruto y unidades léxicas por nivel

| Nivel | Recuentos en bruto | | | Unidades léxicas | | |
|--------------|--------------------|-----------------|---------------|------------------|---------------|---------------|
| | F. abs. | M | D | F. abs. | M | D |
| A2 | 27603 | 1380,15 | 334,12 | 26317 | 1315,85 | 312,56 |
| B1 | 27974 | 1398,70 | 464,48 | 26371 | 1318,55 | 435,51 |
| Total | 55577 | 1389,425 | 399,48 | 52688 | 1317,2 | 374,16 |

Figura 35. Palabras en bruto por nivel y en nativos (representación de la desviación estándar)

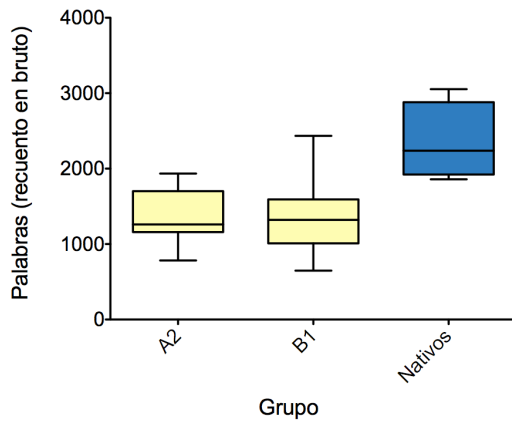
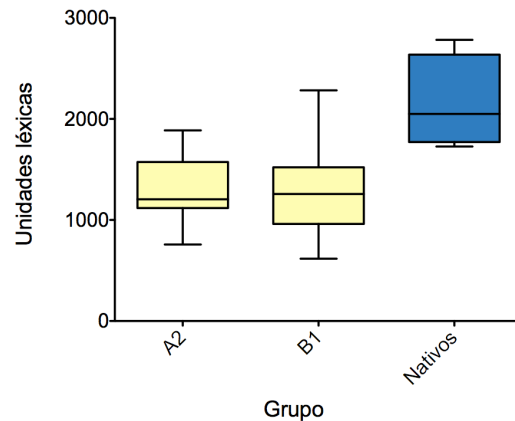


Figura 36. Unidades léxicas por nivel y en nativos (representación de la desviación estándar)



4.2.2. Categorías más utilizadas

Las listas de frecuencia de lemas, formas y categorías han sido obtenidas procesando informáticamente los documentos anotados con GRAMPAL y haciendo uso de la herramienta SketchEngine (Kilgariff *et al.*, 2004).

La tabla 17 desglosa el número de unidades léxicas de cada categoría por grupos de L1 (ordenamos de mayor a menor frecuencia absoluta el total de unidades en cada categoría) y también en los nativos del grupo control.

| Cat \ L1 | POR | ITA | FRE | ING | NER | ALE | POL | CHI | JAP | OTH | TOTAL | NATIVOS |
|---------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|---------|
| Adverbios | 1043 | 832 | 1093 | 884 | 792 | 898 | 884 | 668 | 843 | 889 | 8826 | 935 |
| Verbos | 1336 | 1070 | 1041 | 770 | 875 | 709 | 796 | 566 | 761 | 861 | 8785 | 1631 |
| Sustantivos | 1112 | 894 | 907 | 685 | 733 | 661 | 839 | 655 | 831 | 703 | 8020 | 1183 |
| Conjunciones | 771 | 649 | 718 | 516 | 646 | 468 | 550 | 329 | 539 | 601 | 5787 | 983 |
| Preposiciones | 691 | 623 | 595 | 378 | 470 | 422 | 604 | 284 | 347 | 381 | 4795 | 764 |
| Artículos | 572 | 554 | 550 | 359 | 441 | 364 | 318 | 270 | 221 | 252 | 3901 | 685 |
| Adjetivos | 301 | 219 | 232 | 134 | 194 | 170 | 253 | 167 | 219 | 212 | 2101 | 298 |
| Pronombres | 319 | 323 | 174 | 154 | 193 | 153 | 185 | 121 | 149 | 185 | 1956 | 592 |
| Marc. discurs. | 201 | 197 | 352 | 191 | 155 | 133 | 109 | 72 | 163 | 127 | 1700 | 582 |
| Indefinidos ³⁴ | 268 | 212 | 150 | 151 | 199 | 104 | 217 | 115 | 126 | 160 | 1702 | 289 |
| Nom. propios | 152 | 92 | 122 | 106 | 85 | 86 | 115 | 96 | 128 | 103 | 1085 | 65 |
| Numerales | 71 | 76 | 97 | 41 | 72 | 60 | 52 | 55 | 68 | 51 | 643 | 91 |
| Interjecciones | 71 | 15 | 61 | 99 | 54 | 81 | 35 | 55 | 84 | 45 | 600 | 32 |
| Relativos | 94 | 129 | 98 | 33 | 78 | 23 | 44 | 16 | 7 | 28 | 550 | 208 |
| Desconocidas | 79 | 40 | 19 | 58 | 53 | 75 | 117 | 40 | 27 | 25 | 533 | 49 |
| Demostrativos | 97 | 70 | 36 | 23 | 46 | 43 | 68 | 22 | 44 | 37 | 486 | 98 |
| Interrogativos | 57 | 25 | 54 | 42 | 46 | 35 | 58 | 25 | 38 | 35 | 415 | 40 |
| Posesivos | 47 | 59 | 54 | 44 | 25 | 26 | 33 | 23 | 42 | 49 | 402 | 49 |
| Fórmulas | 35 | 39 | 53 | 57 | 23 | 56 | 17 | 1 | 24 | 14 | 319 | 26 |
| Auxiliares ³⁵ | 12 | 15 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 12 | 3 | 9 | 82 | 10 |
| Total | 7329 | 6133 | 6413 | 4731 | 5186 | 4573 | 5300 | 3592 | 4664 | 4767 | 52688 | 8610 |

Tabla 17. Distribución de unidades léxicas por categorías en cada grupo de L1

³⁴ En los cuantificadores indefinidos reunimos formas como *nadie*, *algo* o *un poco*.

³⁵ El recuento de auxiliares aquí presentado corresponde solamente a los que no pertenecen a las formas verbales complejas (tiempos compuestos, perífrasis o pasiva), las cuales se computan dentro de la categoría del verbo. Si contáramos estos casos, la producción total de auxiliares sería de 992.

Al observar los datos de producción, se pueden apuntar las siguientes tendencias:

- Las categorías más usadas en nuestros datos orales son los adverbios, los verbos, los sustantivos y las conjunciones (tanto en nativos como en no nativos).
- El adverbio es mucho más frecuente en la oralidad que en la escritura (Fernández, 1990), lo que se explicaría por la proliferación de turnos de respuesta con adverbios (p. ej. *sí, no, quizás, tampoco...*).
- La producción de ciertas categorías es muy pobre en determinados grupos de alumnos, lo cual revelaría la evitación de las mismas o problemas interlingüísticos por ausencia en su L1. Estas categorías –que se abordan en los apartados correspondientes del análisis de errores– son:
 - Artículos entre polacos, chinos, japoneses y el grupo heterogéneo (apdo. 6.8).
 - Relativos (apdo. 6.20.2) y preposiciones (apdo. 6.17), entre japoneses y chinos.
 - Conjunciones y marcadores discursivos, en el grupo chino (apdo. 8.1.1).

Cabe añadir, además, la presencia puntual de fórmulas orales entre los chinos (solo un caso), a diferencia del resto de grupos, lo que revelaría una destreza discursiva o conversacional menos desarrollada entre estos informantes de nuestro estudio.

Se pueden observar los datos anteriores agrupando las categorías gramaticales y por otro lado las léxicas –sustantivos (nombres comunes y propios), adverbios, adjetivos y verbos–; incluimos también los lemas de categoría desconocida (si la palabra no se transcribió o es ambigua, como *que* conjunción o relativo) (tabla 18 y gráficos 37 y 38):

Tabla 18. Frecuencia absoluta y relativa de categorías léxicas y gramaticales (nativos y no nativos)

| Grupo | Cat. léx. | F. rel (%) | Cat. gram. | F. rel (%) | Desconoc. | F. rel (%) | Total |
|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|------------|--------------|--------------|
| Portugués | 3944 | 53,81% | 3306 | 45,11% | 79 | 1,08% | 7329 |
| Italiano | 3107 | 50,66% | 2986 | 48,69% | 40 | 0,65% | 6133 |
| Francés | 3395 | 52,94% | 2999 | 46,76% | 19 | 0,30% | 6413 |
| Inglés | 2579 | 54,51% | 2094 | 44,26% | 58 | 1,23% | 4731 |
| Neerlandés | 2679 | 51,66% | 2454 | 47,32% | 53 | 1,02% | 5186 |
| Alemán | 2524 | 55,19% | 1974 | 43,17% | 75 | 1,64% | 4573 |
| Polaco | 2887 | 54,47% | 2296 | 43,32% | 117 | 2,21% | 5300 |
| Chino | 2152 | 59,91% | 1400 | 38,98% | 40 | 1,11% | 3592 |
| Japonés | 2782 | 59,65% | 1855 | 39,77% | 27 | 0,58% | 4664 |
| Otros | 2768 | 58,07% | 1974 | 41,41% | 25 | 0,52% | 4767 |
| Total | 28817 | 54,69% | 23338 | 44,29% | 533 | 1,01% | 52688 |
| Nativos | 4112 | 47,76% | 4449 | 51,67% | 49 | 0,57% | 8610 |

Figura 37. Producción de categorías léxicas y gramaticales en nativos y no nativos (valores absolutos)

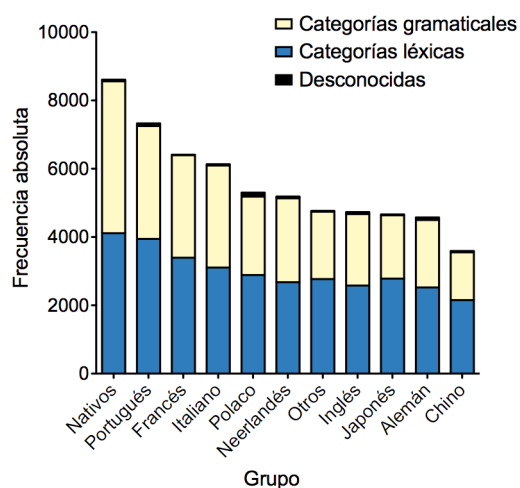
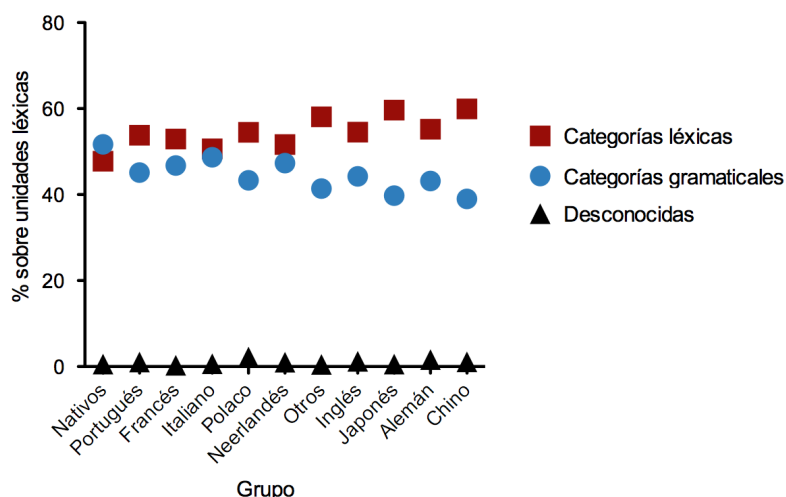


Figura 38. Producción de categorías léxicas y gramaticales en nativos y no nativos (% de unids. léxicas)



Estos datos muestran las siguientes tendencias en el uso de categorías:

- Entre los aprendices se registró una mayor producción de categorías léxicas (54,69%) respecto a las categorías gramaticales (44,29%); y al contrario, los nativos usaron más categorías gramaticales (51,67%) que léxicas (47,76%).
- La relación entre el número de lexemas usados y el número de unidades léxicas de cada grupo no es proporcional, como sucede en los datos escritos (Fernández, 1990). Es decir, un grupo con una mayor producción oral no produce necesariamente más verbos, sustantivos, adverbios o adjetivos.
- La frecuencia de uso de categorías gramaticales varía entre grupos de L1: los portugueses, franceses, italianos y neerlandeses reflejan valores más próximos a los de los nativos, mientras que los chinos, japoneses y el grupo heterogéneo se alejan más (en el apartado siguiente intentamos explicar estos resultados).
- El uso de categorías léxicas en la oralidad no nativa es mucho más pobre que en la escritura (54,69%, a diferencia del 68% de estudios como los de Fernández, 1990). Este hecho se puede explicar por el carácter de la comunicación oral, donde existen elementos implícitos en el discurso y no se requiere la referencia directa por medio de sustantivos o verbos especialmente.

A su vez, desglosamos la producción de lexemas en la tabla 19 (marcamos en negrita las categorías más frecuentes de cada grupo):

Tabla 19. Frecuencia absoluta y relativa (%) de categorías léxicas por grupos de L1 y en nativos

| Grupo | Adj | F. rel. | Sust | F. rel. | Adv | F. rel. | Vb | F. rel. | Total |
|--------------|------|---------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------|
| Portugués | 301 | 7,63% | 1264 | 32,05% | 1043 | 26,45% | 1336 | 33,87% | 3944 |
| Italiano | 219 | 7,05% | 986 | 31,73% | 832 | 26,78% | 1070 | 34,44% | 3107 |
| Francés | 232 | 6,83% | 1029 | 30,31% | 1093 | 32,19% | 1041 | 30,66% | 3395 |
| Inglés | 134 | 5,20% | 791 | 30,67% | 884 | 34,28% | 770 | 29,86% | 2579 |
| Neerlandés | 194 | 7,24% | 818 | 30,53% | 792 | 29,56% | 875 | 32,66% | 2679 |
| Alemán | 170 | 6,74% | 747 | 29,60% | 898 | 35,58% | 709 | 28,09% | 2524 |
| Polaco | 253 | 8,76% | 954 | 33,04% | 884 | 30,62% | 796 | 27,57% | 2887 |
| Chino | 167 | 7,76% | 751 | 34,90% | 668 | 31,04% | 566 | 26,30% | 2152 |
| Japonés | 219 | 7,87% | 959 | 34,47% | 843 | 30,30% | 761 | 27,35% | 2782 |
| Otros | 212 | 7,66% | 806 | 29,12% | 889 | 32,12% | 861 | 31,11% | 2768 |
| Total | 2101 | 7,29% | 9105 | 31,60% | 8826 | 30,63% | 8785 | 30,49% | 28817 |
| Nativos | 298 | 7,25% | 1248 | 30,35% | 935 | 22,73% | 1631 | 39,65% | 4112 |

Nuestros resultados permiten apuntar algunas observaciones:

- El adjetivo es la categoría léxica menos frecuente en nuestros datos (7,29%). Esto se debería al tipo de discurso obtenido (donde apenas se usan funciones descriptivas) y al modo de comunicación oral, como apuntan otros trabajos (Pérez Ruiz, 2011).
- La categoría verbo es el lexema más frecuente entre los nativos (39'65%), a diferencia de los no nativos; en este aspecto, los grupos italiano, portugués y neerlandés se asemejan a los nativos, pues su tasa de producción verbal es la más alta respecto al resto de lexemas (respectivamente, 34,44%, 33,87% y 32,66%).
- Los grupos polaco, chino y japonés presentan una producción verbal un tanto menor (respectivamente, 27,57%, 26,30% y 27,35%), lo cual puede reflejar cierta evitación debido a dificultades específicas con la conjugación (especialmente chinos y japoneses). Estos resultados podrían explicarse en parte por razones tipológicas.
- Los polacos, chinos y japoneses son los que más lexemas nominales utilizaron (33,04%, 34,90% y 34,47% respectivamente), contrastando con los nativos (30,35%) e italianos (31,73%), lusófonos (32,05%) y neerlandeses (30,53%).
- La categoría adverbio presenta una frecuencia de uso muy alta entre los no nativos (30,63%) con respecto a los nativos (22,73%); de hecho, es la categoría léxica más frecuente entre los alumnos cuya L1 es inglés, francés o alemán. Creemos, de nuevo, que el carácter dialógico de nuestros datos justifica estos resultados: los no nativos poseen una competencia conversacional o léxica aún pobre y se limitan a contestar más con adverbios de respuesta como *sí* o *no*, mientras que los nativos formulan turnos de respuesta más elaborados, con explicaciones o justificaciones.

Finalmente, analizamos la aparición de dichas categorías léxicas por niveles (tabla 20):

Tabla 20. Frecuencia absoluta y relativa (%) de ocurrencias de categorías léxicas por nivel y en nativos

| Nivel | Adj | F. rel. | Sust | F. rel. | Adv | F. rel. | Vb | F. rel. | Total |
|--------------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|-------|
| A2 | 1092 | 7,57% | 4571 | 31,69% | 4428 | 30,70% | 4332 | 30,04% | 14423 |
| B1 | 1009 | 7,01% | 4534 | 31,50% | 4398 | 30,55% | 4453 | 30,94% | 14394 |
| Total | 2101 | 7,29% | 9105 | 31,60% | 8826 | 30,63% | 8785 | 30,49% | 28817 |
| Nativos | 298 | 7,25% | 1248 | 30,35% | 935 | 22,73% | 1631 | 39,65% | 4113 |

La producción de lexemas disminuye un tanto en B1, pero los valores son muy próximos a los de A2. El uso de verbos en A2 (30,04%) es prácticamente similar en B1 (30,94% de los lexemas, aumentando ligeramente); por su parte, la producción de adverbios o sustantivos también es semejante, con una disminución apenas perceptible de A2 a B1.

4.2.3. Riqueza léxica

Analizamos en este punto el grado de amplitud y variación del vocabulario, para lo cual se considera la proporción de palabras repetidas en relación al total de cada grupo (A2 frente a B1, o nativos frente a no nativos). Primero, exploramos la riqueza léxica realizando los recuentos en bruto, sin diferenciar en unidades léxicas. A continuación, en un segundo nivel, consideramos la unidad léxica y el lema como elementos de base del análisis, describiendo también el uso de cada tipo de categoría (léxicas frente a gramaticales, o qué tipo de categoría léxica abunda más), por grupos de L1 o de nivel.

El primer nivel de estudio (sin considerar la unidad léxica) se llevó a cabo con el sistema de Análisis comparativo de léxico del Instituto de Ingeniería del

Conocimiento³⁶. La aplicación ejecuta un algoritmo basado en la ley de Heaps (1978) o de Herdan (1964), que predice empíricamente el aumento de riqueza léxica en relación al tamaño del texto, y permite representar una gráfica de la variación en función de la longitud, comparando el número de elementos repetidos y diferentes cada mil palabras.

En primer lugar, comparamos la riqueza léxica del grupo de nativos y de no nativos. La tabla 21 recoge el número de palabras distintas por intervalos regulares; como el tamaño de cada subcorpus no es proporcional³⁷, se presentan más intervalos de análisis en la producción de los aprendices (con una magnitud correspondiente a N=40 participantes) que en la de los nativos (N=4). Si vemos, por ejemplo, el intervalo que incluye el conjunto total de palabras usadas por los nativos (9393), las que son distintas ascienden a 1571, cifra superior a las usadas por los no nativos si se comparan en el intervalo más próximo (1257 no repetidas sobre un total de 10008) (véanse las cifras en negrita).

Las gráficas 39 y 40 representan los dos grupos: los nativos, en azul; y los no nativos, en verde. Para cada uno se muestran dos líneas: una de color más oscuro (el texto real, figura 39), que indica el número de palabras frente al número de palabras distintas; y otra de color más claro (el texto de ajuste, figura 40), que señala la tendencia prototípica que adoptan los datos (esto es, la variación que se esperaría si el texto de los nativos tuviera mayor tamaño). Dado el menor tamaño de los datos del grupo de nativos, en la figura 39 la línea del texto real (en verde oscuro) es más corta que la correspondiente a los aprendices (en azul oscuro). En estas gráficas, el grado en que la línea se inclina representa la riqueza de vocabulario: si es muy vertical, revela más palabras distintas (una producción léxica más rica); y al contrario, si la línea es más bien horizontal, el uso de palabras distintas es menor (una producción léxica más pobre).

Tabla 21. Comparación entre la riqueza léxica de nativos y de no nativos (en intervalos de 1000 palabras)

| Nativos | | No nativos | | | | | |
|-------------|-----------------------|--------------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas |
| 1000 | 337 | 1112 | 326 | 20016 | 1902 | 38920 | 2828 |
| 2000 | 571 | 2224 | 503 | 21128 | 1949 | 40032 | 2877 |
| 3000 | 778 | 3336 | 651 | 22240 | 2017 | 41144 | 2946 |
| 4000 | 934 | 4448 | 754 | 23352 | 2062 | 42256 | 3001 |
| 5000 | 1063 | 5560 | 880 | 24464 | 2110 | 43368 | 3045 |
| 6000 | 1223 | 6672 | 969 | 25576 | 2147 | 44480 | 3088 |
| 7000 | 1334 | 7784 | 1065 | 26688 | 2185 | 45592 | 3144 |
| 8000 | 1456 | 8896 | 1161 | 27800 | 2227 | 46704 | 3200 |
| 9000 | 1527 | 10008 | 1257 | 28912 | 2298 | 47816 | 3282 |
| 9393 | 1571 | 11120 | 1314 | 30024 | 2347 | 48928 | 3352 |
| | | 12232 | 1392 | 31136 | 2442 | 50040 | 3409 |
| | | 13344 | 1463 | 32248 | 2507 | 51152 | 3530 |
| | | 14456 | 1521 | 33360 | 2568 | 52264 | 3637 |
| | | 15568 | 1588 | 34472 | 2625 | 53376 | 3718 |
| | | 16680 | 1655 | 35584 | 2679 | 54488 | 3777 |
| | | 17792 | 1762 | 36696 | 2724 | 55600 | 3811 |
| | | 18904 | 1828 | 37808 | 2789 | 55620 | 3813 |

³⁶ La aplicación es de libre consulta y se accede en: <<http://innova.iic.uam.es/acl/>> [05/07/2012]

³⁷ El recuento de palabras obtenido con esta herramienta es ligeramente superior al nuestro: respectivamente, 9393 de nativos (frente a 9389), y 55620 de no nativos (frente a 55577). Sucede lo mismo cuando se analizan los datos en cada grupo por nivel: 27660 de A2 (frente a 27603) y 27993 de B1 (frente a 27974). Esta ligera fluctuación no afecta al resultado global del análisis en este punto.

Figura 39. Riqueza léxica de nativos (verde) y de no nativos (azul) (producción real)

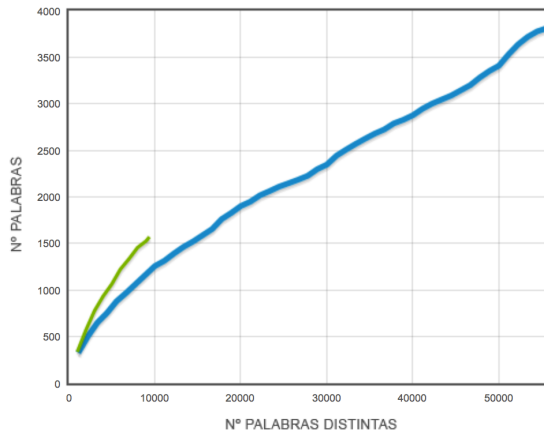
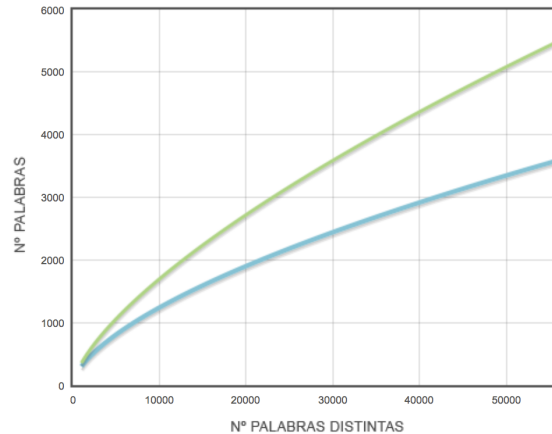


Figura 40. Riqueza léxica de nativos (verde) y de no nativos (azul) (producción estimada con ajuste)

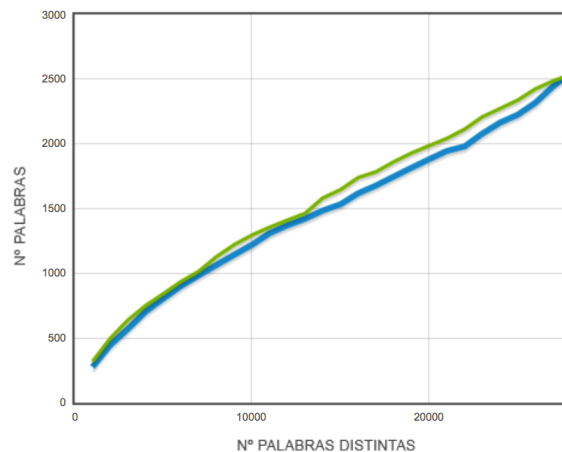


La comparación entre el grupo de A2 y el de B1 se muestra en la tabla 22 y la figura 41, siendo el tamaño de los corpus es muy similar en este análisis (por ello no incluimos una gráfica con los valores del texto ajuste). De nuevo, se observa una mayor riqueza léxica en el nivel más alto, si bien es poco perceptible entre estos niveles tan próximos.

Tabla 22. Comparación entre la riqueza léxica del grupo de A1 y de B1 (en intervalos de 1000 palabras)

| A2 | | | | B1 | | | |
|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas | Nº palabras | Nº palabras distintas |
| 1000 | 276 | 15000 | 1533 | 1000 | 317 | 15000 | 1646 |
| 2000 | 445 | 16000 | 1618 | 2000 | 496 | 16000 | 1740 |
| 3000 | 570 | 17000 | 1678 | 3000 | 638 | 17000 | 1784 |
| 4000 | 704 | 18000 | 1747 | 4000 | 750 | 18000 | 1861 |
| 5000 | 805 | 19000 | 1815 | 5000 | 842 | 19000 | 1929 |
| 6000 | 902 | 20000 | 1881 | 6000 | 936 | 20000 | 1986 |
| 7000 | 984 | 21000 | 1945 | 7000 | 1015 | 21000 | 2042 |
| 8000 | 1064 | 22000 | 1980 | 8000 | 1128 | 22000 | 2113 |
| 9000 | 1143 | 23000 | 2079 | 9000 | 1221 | 23000 | 2209 |
| 10000 | 1220 | 24000 | 2164 | 10000 | 1295 | 24000 | 2273 |
| 11000 | 1309 | 25000 | 2225 | 11000 | 1356 | 25000 | 2338 |
| 12000 | 1370 | 26000 | 2318 | 12000 | 1410 | 26000 | 2425 |
| 13000 | 1421 | 27000 | 2445 | 13000 | 1463 | 27000 | 2487 |
| 14000 | 1485 | 27660 | 2514 | 14000 | 1582 | 27993 | 2534 |

Figura 41. Comparación entre la riqueza léxica del grupo de A2 (azul) y de B1 (verde) (producción real)



Estudiamos en segundo lugar la riqueza léxica atendiendo a la proporción de lemas no repetidos, siguiendo la metodología de Fernández (1990). Para ello se cuenta (de cada grupo de L1 o de nivel) el número de lemas léxicos diferentes (*types*) sobre el conjunto total de lexemas (*tokens*). P. ej., el lema *ESPAÑOL* (con frecuencia absoluta de 229), y el lema *COMIDA* (frecuencia de 175), cuentan cada uno como un *type*, a pesar de las diferentes frecuencias. La tabla 23 muestra los resultados de cada grupo de L1 y de los nativos del grupo control; marcamos en negrita los valores más altos de cada columna, ordenados en porcentaje decreciente –lo que significa que, de cada 100 palabras léxicas producidas, el X% no se repite (a mayor porcentaje, mayor riqueza léxica)–. Nótese que el recuento sobre el vocabulario total de todos los alumnos no es la suma de recuentos de cada L1 –ciertos lemas que no se repiten dentro de un grupo sí pueden aparecer en otros, y serían repeticiones o *tokens* de un mismo lexema o *type* en el recuento global–.

Tabla 23. Proporción de lemas de categorías léxicas distintas (*types*) sobre el total de lemas de categorías léxicas (*tokens*) por L1

| L1 | Lemas léxicos diferentes (<i>types</i>) | Total de lemas léxicos (<i>tokens</i>) | % |
|--------------|---|--|---------------|
| Nativos | 960 | 4112 | 23,35% |
| Italiano | 660 | 3107 | 21,24% |
| Polaco | 591 | 2887 | 20,47% |
| Portugués | 781 | 3944 | 19,80% |
| Neerlandés | 511 | 2679 | 19,07% |
| Japonés | 526 | 2782 | 18,91% |
| Chino | 405 | 2152 | 18,82% |
| Otros | 519 | 2768 | 18,75% |
| Francés | 628 | 3395 | 18,50% |
| Inglés | 470 | 2579 | 18,22% |
| Alemán | 448 | 2524 | 17,75% |
| Total | 2126 | 28817 | 7,38% |

Figura 42. Cantidad de lemas léxicos distintos (*types*) por L1 (valores absolutos).

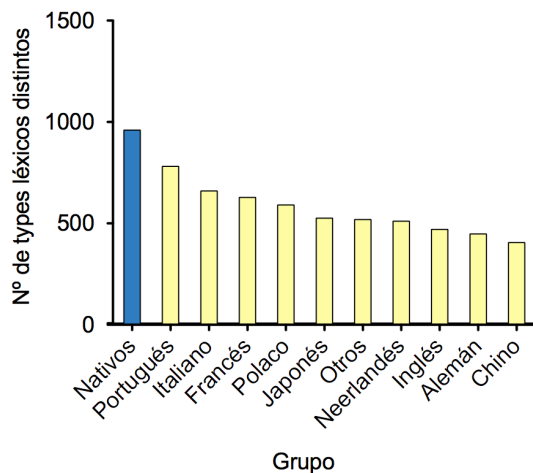
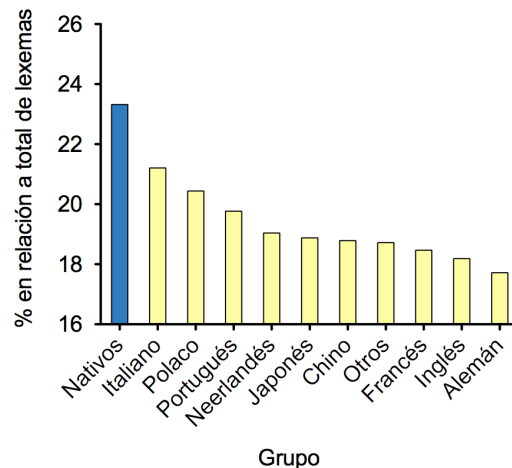


Figura 43. Proporción de lemas léxicos distintos (*types*) sobre total de lemas léxicos (*tokens*) por L1.



Estos datos se pueden describir de esta manera:

- En nuestro corpus, los grupos con vocabularios más amplios (mayor número de lexemas distintos o *types*; la segunda columna de la tabla) fueron el lusófono, el italiano y el francés. Estos alumnos fueron los que produjeron más unidades; y es lógico que, al haber hablado más, su vocabulario presente más lexemas distintos.

- Al observar la variación en el vocabulario (la proporción de *types* de categorías léxicas en relación al total de *tokens*; 3ª columna de la tabla), italianos y lusófonos tienen valores próximos a los de los nativos; y también el grupo polaco, que con un vocabulario más reducido, produjo una mayor variedad de ítems léxicos distintos.

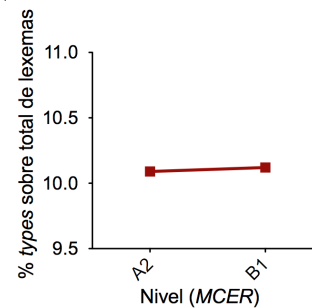
Generalmente, al aumentar el tamaño del texto, disminuye la variabilidad del vocabulario (Tidball y Treffers-Daller, 2007). Sin embargo, en nuestros datos orales –que tampoco se asemejan a los obtenidos con textos (Fernández, 1990)–, los italianos, franceses y lusófonos producen más lexemas sin que disminuya su riqueza léxica. La proximidad de su L1 al español podría explicar este resultado, aunque hay que tener en cuenta que nuestro recuento incluye deformaciones y extranjerismos, que son muy abundantes en estos alumnos. Creemos que es necesario confirmar los datos excluyendo extranjerismos y deformaciones, y empleando medidas que ofrecen resultados menos sesgados (p. ej., el índice Guiraud o la medida D; Tidball y Treffers-Daller, 2007).

De nuevo se observa que, también al analizar por lemas, la riqueza léxica por niveles casi no varía entre A2 y B1 (donde aumenta imperceptiblemente) (tabla 24 y figura 44). Los resultados podrían reflejar problemas de nivelación, como se explicó en §2.1.2.

Tabla 24. Proporción de lemas de categorías léxicas distintos (*types*) sobre el total de lemas de categorías léxicas (*tokens*) por nivel.

| L1 | Lemas léxicos diferentes (<i>types</i>) | Total de lemas léxicos (<i>tokens</i>) | % |
|--------------|---|--|--------------|
| A2 | 1455 | 14423 | 10,09% |
| B1 | 1456 | 14394 | 10,12% |
| Total | 2126 | 28817 | 7,38% |

Figura 44. Proporción de lemas distintos de categ. léxicas (*types*) sobre total de lemas de categorías léxicas (*tokens*) por nivel.

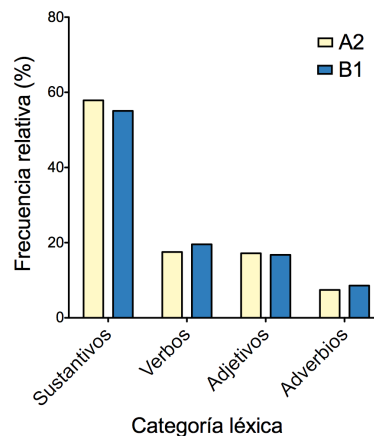


El desglose de *types* de cada categoría léxica se presenta en la tabla 25 y la figura 45:

Tabla 25. Frecuencia absoluta y relativa (% sobre el total de *types* de cats. léxicas) de *types* de cats. léx.

| Nivel | Adj | F. rel. | Sust | F. rel. | Adv | F. rel. | Vb | F. rel. | Total |
|--------------|------------|---------------|-------------|---------------|------------|--------------|------------|---------------|-------------|
| A2 | 250 | 17,18% | 702 | 57,87% | 108 | 7,42% | 255 | 17,53% | 1455 |
| B1 | 244 | 16,76% | 671 | 55,08% | 125 | 8,59% | 285 | 19,57% | 1456 |
| Total | 365 | 17,17% | 1018 | 57,62% | 159 | 7,48% | 377 | 17,73% | 2126 |
| Nativos | 150 | 15,63% | 417 | 46,98% | 106 | 11,04% | 253 | 26,35% | 960 |

Figura 45. Frec. relativa (% sobre el total de *types* de categorías léxicas) de *types* de cat. léxicas por nivel



Las categorías con mayor amplitud léxica en nuestros datos son el sustantivo, y muy por detrás el verbo, seguido del adjetivo. Los resultados aquí también difieren de los de Fernández (1990), especialmente respecto a la menor variación del adjetivo en nuestros corpus, lo que parece relacionarse no tanto con el modo de comunicación (oral/escrita) sino con el contenido discursivo y el tipo de prueba (menos descriptiva en este caso).

Merece la pena destacar que respecto a los verbos y los adverbios se observa un aumento de variedad léxica en B1 respecto a A2; las categorías de adjetivo y sustantivo, al contrario, muestran una disminución. En otros estudios basados en datos orales del español y el francés (Marsden y David, 2008) se ha demostrado que el progreso de nivel de los alumnos conlleva una disminución de *types* nominales y un aumento de *types* verbales. En nuestros datos, este hecho parece confirmarse –incluso habiendo seguido un criterio diferente para el recuento de sustantivos (Marsden y David, 2008, excluyen extranjerismos y deformaciones)–. En todo caso, para profundizar en este aspecto, necesitaríamos otras medidas más sofisticadas (véase Tidball y Treffers-Daller, 2007).

4.2.4. Vocabulario más frecuente

A continuación ofrecemos las listas de vocablos más frecuentes (lematizados) en nuestro corpus por cada categoría léxica (sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos), en dos rangos de frecuencia: los que presentan más de 50 ocurrencias inclusive, y los que aparecen entre 50 y 20. Remitimos al listado completo de lemas (apéndice 4) para consultar otras categorías o palabras menos frecuentes. En las listas presentamos el lema, la frecuencia absoluta y relativa, y su distribución (o aparición) en el total de participantes. La frecuencia relativa se calcula tomando como base el número total de ocurrencias de la categoría correspondiente; p. ej., el lema *PAELLA* presenta una frecuencia de 131 en relación a todos los sustantivos usados (8020), lo que equivale a una frecuencia relativa (en %) de $131/8020 \times 100 = 1,633\%$. La distribución se presenta en porcentaje sobre el total de participantes (N = 40): esto es, la distribución del 80% significa que el lexema fue empleado en 32 entrevistas.

1. Lemas con más de 50 ocurrencias (inclusive):

| Verbos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|----------|-------|---------|--------|
| SER | 1713 | 19,499% | 100,0% |
| ESTAR | 444 | 5,054% | 100,0% |
| COMER | 427 | 4,861% | 100,0% |
| HABER | 385 | 4,382% | 92,5% |
| TENER | 373 | 4,246% | 100,0% |
| GUSTAR | 297 | 3,381% | 100,0% |
| CREER | 293 | 3,335% | 87,5% |
| IR | 293 | 3,335% | 100,0% |
| HACER | 270 | 3,073% | 95,0% |
| SABER | 266 | 3,028% | 97,5% |
| DECIR | 244 | 2,777% | 90,0% |
| HABLAR | 227 | 2,584% | 95,0% |
| QUERER | 206 | 2,345% | 90,0% |
| ESTUDIAR | 149 | 1,696% | 97,5% |
| LLAMARSE | 126 | 1,434% | 100,0% |

| Verbos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-----------|-------|---------|-------|
| COCINAR | 114 | 1,298% | 77,5% |
| PARECER | 102 | 1,161% | 72,5% |
| PEDIR | 101 | 1,150% | 65,0% |
| VER | 90 | 1,024% | 85,0% |
| PONER | 83 | 0,945% | 62,5% |
| VIVIR | 80 | 0,911% | 72,5% |
| APRENDER | 77 | 0,876% | 70,0% |
| ENTENDER | 73 | 0,831% | 62,5% |
| CONOCER | 66 | 0,751% | 62,5% |
| PENSAR | 66 | 0,751% | 57,5% |
| PREGUNTAR | 56 | 0,637% | 60,0% |
| CERRAR | 55 | 0,626% | 87,5% |
| COMPRAR | 51 | 0,581% | 52,5% |
| PODER | 50 | 0,569% | 52,5% |

Los verbos aquí recogidos no incluyen los auxiliares, de modo que el lema *HABER* se refiere a los usos impersonales y existenciales (p. ej., *hay comida*) y no a los que forma parte de los tiempos compuestos (*ha comido*) o las formas perifrásticas (*hay que ir*).

| Sustantivos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-------------|-------|---------|--------|
| ESPAÑOL | 229 | 2,855% | 100,0% |
| COMIDA | 175 | 2,182% | 95,0% |
| CAMARERO | 159 | 1,983% | 97,5% |
| HAMBURGUESA | 152 | 1,895% | 90,0% |
| COSA | 150 | 1,870% | 82,5% |
| RESTAURANTE | 141 | 1,758% | 97,5% |
| PAELLA | 131 | 1,633% | 100,0% |
| CARNE | 124 | 1,546% | 97,5% |
| AÑO | 122 | 1,521% | 95,0% |
| HOMBRE | 116 | 1,446% | 77,5% |
| PATATA | 109 | 1,359% | 87,5% |
| POLLO | 106 | 1,322% | 95,0% |
| GENTE | 100 | 1,247% | 85,0% |
| VEZ | 100 | 1,247% | 80,0% |
| VINO | 100 | 1,247% | 97,5% |
| INGLÉS | 99 | 1,234% | 97,5% |
| AMIGO | 95 | 1,185% | 80,0% |
| PLATO | 94 | 1,172% | 70,0% |

| Sustantivos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-------------|-------|---------|--------|
| CUENTA | 90 | 1,122% | 100,0% |
| ARROZ | 89 | 1,110% | 100,0% |
| PIZZERÍA | 85 | 1,060% | 87,5% |
| TIEMPO | 81 | 1,010% | 87,5% |
| CHICO | 76 | 0,948% | 62,5% |
| QUESO | 76 | 0,948% | 95,0% |
| VERDURA | 73 | 0,910% | 70,0% |
| PAN | 72 | 0,898% | 75,0% |
| CEBOLLA | 68 | 0,848% | 87,5% |
| DÍA | 66 | 0,823% | 65,0% |
| PERSONA | 65 | 0,810% | 52,5% |
| CIUDAD | 64 | 0,798% | 55,0% |
| PIMIENTO | 63 | 0,786% | 82,5% |
| TOMATE | 63 | 0,786% | 95,0% |
| CASA | 60 | 0,748% | 67,5% |
| MES | 51 | 0,636% | 65,0% |
| MARISCO | 50 | 0,623% | 65,0% |
| SALSA | 50 | 0,623% | 55,0% |

| Adjetivos | Frec. | F. rel. | Distribución |
|-----------|-------|---------|--------------|
| BUENO | 100 | 4,760% | 77,5% |
| FRITO | 75 | 3,570% | 90,0% |
| MÁS | 73 | 3,475% | 65,0% |
| TÍPICO | 70 | 3,332% | 67,5% |

| Adjetivos | Frec. | F. rel. | Distribución |
|-----------|-------|---------|--------------|
| DIFÍCIL | 63 | 2,999% | 67,5% |
| ESPAÑOL | 56 | 2,665% | 60,0% |
| TINTO | 54 | 2,570% | 90,0% |
| DIFERENTE | 51 | 2,427% | 52,5% |

La alta frecuencia de *más* adjetivo se debe al criterio de anotación (seguimos el *DPD*, 2006), según el cual se categorizan así contextos como *más libros* (o *menos tiempo*).

| Adverbios | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-----------|-------|---------|--------|
| SÍ | 3371 | 38,194% | 100,0% |
| NO | 1927 | 21,833% | 100,0% |
| MUY | 630 | 7,138% | 100,0% |
| AQUÍ | 305 | 3,456% | 95,0% |
| TAMBIÉN | 261 | 2,957% | 92,5% |
| MÁS | 258 | 2,923% | 95,0% |
| BIEN | 169 | 1,915% | 87,5% |
| DESPUÉS | 157 | 1,779% | 77,5% |
| SOLO | 151 | 1,711% | 75,0% |
| JA | 117 | 1,326% | 10,0% |

| Adverbios | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-------------|-------|---------|-------|
| AHORA | 102 | 1,156% | 77,5% |
| COMO | 97 | 1,099% | 62,5% |
| SIEMPRE | 80 | 0,906% | 72,5% |
| ASÍ | 78 | 0,884% | 40,0% |
| ANTES | 61 | 0,691% | 75,0% |
| YA | 58 | 0,657% | 50,0% |
| A VECES | 52 | 0,589% | 52,5% |
| LUEGO | 52 | 0,589% | 45,0% |
| NORMALMENTE | 51 | 0,578% | 47,5% |

La elevada ocurrencia del extranjerismo *ja* debe tomarse con cautela, pues solo aparece con una distribución del 10% (1 entrevista en el grupo alemán y 3 en el neerlandés).

2. Lemas entre 50 y 20 ocurrencias:

| Verbos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|--------------------|-------|---------|-------|
| VENIR | 47 | 0,535% | 55,0% |
| PASAR | 45 | 0,512% | 50,0% |
| PREFERIR | 44 | 0,501% | 57,5% |
| ENCONTRAR | 39 | 0,444% | 50,0% |
| BUSCAR | 37 | 0,421% | 47,5% |
| ENCANTAR | 37 | 0,421% | 32,5% |
| SALIR | 37 | 0,421% | 62,5% |
| PREPARAR | 36 | 0,410% | 40,0% |
| DEPENDER | 33 | 0,376% | 45,0% |
| CENAR | 32 | 0,364% | 40,0% |
| LLEGAR | 31 | 0,353% | 47,5% |
| TOMAR | 31 | 0,353% | 40,0% |
| USAR | 31 | 0,353% | 35,0% |
| LEER | 28 | 0,319% | 40,0% |
| UNKN ³⁸ | 28 | 0,319% | 37,5% |

| Verbos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-----------|-------|---------|-------|
| VIAJAR | 28 | 0,319% | 30,0% |
| INTENTAR | 27 | 0,307% | 30,0% |
| LLEVAR | 27 | 0,307% | 35,0% |
| ELEGIR | 26 | 0,296% | 35,0% |
| EMPEZAR | 26 | 0,296% | 40,0% |
| TRABAJAR | 26 | 0,296% | 30,0% |
| DAR | 24 | 0,273% | 35,0% |
| ACONSEJAR | 23 | 0,262% | 35,0% |
| BEBER | 23 | 0,262% | 35,0% |
| NECESITAR | 23 | 0,262% | 32,5% |
| QUEDARSE | 22 | 0,250% | 25,0% |
| CAMBIAR | 21 | 0,239% | 30,0% |
| UTILIZAR | 21 | 0,239% | 20,0% |
| DECIDIR | 20 | 0,228% | 25,0% |

³⁸ El lema UNKN se reserva para formas inexistentes (ej. **cabarero*) o incomprensibles (transcritas xxx).

| Sustantivos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|----------------|-------|---------|-------|
| MEJILLÓN | 48 | 0,599% | 82,5% |
| MESA | 48 | 0,599% | 70,0% |
| PISO | 47 | 0,586% | 47,5% |
| SITIO | 47 | 0,586% | 57,5% |
| UNIVERSIDAD | 46 | 0,574% | 65,0% |
| PAÍS | 45 | 0,561% | 60,0% |
| BOCADILLO | 44 | 0,549% | 60,0% |
| GAMBA | 44 | 0,549% | 85,0% |
| HORA | 41 | 0,511% | 45,0% |
| LENGUA | 41 | 0,511% | 52,5% |
| UNKN | 41 | 0,511% | 47,5% |
| GUISANTE | 39 | 0,486% | 62,5% |
| PASTA | 38 | 0,474% | 37,5% |
| HAMBURGUESERÍA | 37 | 0,461% | 50,0% |
| LECHUGA | 36 | 0,449% | 72,5% |
| PALABRA | 36 | 0,449% | 55,0% |
| TIPO | 36 | 0,449% | 42,5% |
| IDIOMA | 35 | 0,436% | 50,0% |
| LIMÓN | 35 | 0,436% | 80,0% |
| SEMANA | 35 | 0,436% | 40,0% |
| ACEITE | 34 | 0,424% | 42,5% |
| CINE | 34 | 0,424% | 40,0% |
| SOPA | 34 | 0,424% | 27,5% |

| Sustantivos | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-------------|-------|---------|-------|
| COMPAÑERO | 33 | 0,411% | 47,5% |
| AGUA | 30 | 0,374% | 42,5% |
| CLASE | 30 | 0,374% | 42,5% |
| TRABAJO | 30 | 0,374% | 45,0% |
| ESCUELA | 29 | 0,362% | 37,5% |
| FRANCÉS | 29 | 0,362% | 35,0% |
| CLIENTE | 26 | 0,324% | 30,0% |
| CONSEJO | 26 | 0,324% | 45,0% |
| CURSO | 26 | 0,324% | 45,0% |
| ESTUDIANTE | 26 | 0,324% | 47,5% |
| PADRE | 26 | 0,324% | 35,0% |
| HUEVO | 25 | 0,312% | 32,5% |
| LUGAR | 25 | 0,312% | 35,0% |
| PEPINO | 25 | 0,312% | 47,5% |
| CENTRO | 24 | 0,299% | 37,5% |
| ENSALADA | 24 | 0,299% | 30,0% |
| HISTORIA | 23 | 0,287% | 27,5% |
| PROBLEMA | 23 | 0,287% | 27,5% |
| SAL | 23 | 0,287% | 32,5% |
| NOCHE | 22 | 0,274% | 35,0% |
| PIZZA | 22 | 0,274% | 30,0% |
| PORTUGUÉS | 21 | 0,262% | 12,5% |
| DIBUJO | 20 | 0,249% | 20,0% |

| Adjetivos | Frec. | F. rel. | Distribución |
|-----------|-------|---------|--------------|
| RICO | 44 | 2,094% | 45,0% |
| PEQUEÑO | 43 | 2,047% | 47,5% |
| MEJOR | 43 | 2,047% | 50,0% |
| FÁCIL | 36 | 1,713% | 55,0% |
| RARO | 32 | 1,523% | 45,0% |
| ROJO | 32 | 1,523% | 55,0% |
| MISMO | 31 | 1,475% | 47,5% |
| GRANDE | 29 | 1,380% | 52,5% |

| Adjetivos | Frec. | F. rel. | Distribución |
|------------|-------|---------|--------------|
| RÁPIDO | 28 | 1,333% | 55,0% |
| IMPORTANTE | 27 | 1,285% | 32,5% |
| BARATO | 24 | 1,142% | 30,0% |
| MALO | 24 | 1,142% | 27,5% |
| MEDIO | 24 | 1,142% | 35,0% |
| SANO | 24 | 1,142% | 35,0% |
| ÚLTIMO | 24 | 1,142% | 30,0% |
| VERDE | 20 | 0,952% | 35,0% |

| Adverbios | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-------------|-------|---------|-------|
| NUNCA | 44 | 0,499% | 47,5% |
| AL FINAL | 43 | 0,487% | 52,5% |
| CERCA | 42 | 0,476% | 60,0% |
| CASI | 40 | 0,453% | 37,5% |
| AHÍ | 33 | 0,374% | 37,5% |
| MÁS O MENOS | 32 | 0,363% | 47,5% |

| Adverbios | Frec. | F. rel. | Dist. |
|-----------|-------|---------|-------|
| QUIZÁS | 28 | 0,317% | 27,5% |
| HOY | 24 | 0,272% | 32,5% |
| SOLAMENTE | 22 | 0,249% | 25,0% |
| TAMPOCO | 22 | 0,249% | 37,5% |
| ADEMÁS | 20 | 0,227% | 20,0% |
| MAL | 20 | 0,227% | 35,0% |

A modo de resumen, se puede señalar que el contenido de la prueba oral (cuyo tema central era la comida, la gastronomía y los hábitos de alimentación) condiciona los campos semánticos de los sustantivos, verbos y adjetivos más frecuentes. Entre los sustantivos, abundan *comida, hamburguesa, restaurante, paella, carne, patata, vino, arroz, pollo, plato, pizzería, verdura, cebolla, pan, marisco, pimiento, mejillón, bocadillo, aceite o gamba*; entre los verbos, *comer, cocinar, cenar y beber*; y entre los adjetivos: *frito*³⁹, *rico, tinto* (referido a *vino*) y *sano*. Los adverbios, en cambio, parecen reflejar menos el tema discursivo. Asimismo, el lugar donde se realizó la entrevista y el tipo de participantes son también influyentes, pues recogemos numerosas ocurrencias de lexemas como *estudiar, universidad, español* (y otros sustantivos referidos a idiomas), *compañero, clase, escuela, estudiante, estudiar o aprender*. Dejamos para trabajos posteriores, por razones de espacio, la comparación entre los lemas producidos por los nativos y los no nativos.

³⁹ *Frito* realmente es participio en uso adjetival y apareció mayoritariamente en *patatas fritas*.

Análisis de errores

Esta sección expone el análisis de errores realizado, en primer lugar, desde un resumen general, y en segundo lugar, desglosado por niveles lingüísticos y tipos de errores. Antes de abordarlo, explicamos el método de análisis que utilizamos en cada apartado.

Método de análisis

En todos los apartados realizamos un análisis cuantitativo, y a continuación, un breve comentario cualitativo de los errores. En el análisis cuantitativo seguimos la metodología de Fernández (1990), presentando frecuencias absolutas de los errores y la tasa de error proporcional a la producción de los alumnos. Esta ratio permite normalizar los datos, que varían en cada grupo de alumnos en cuanto al uso más productivo de ciertas categorías o a la longitud de los textos (ciertos aprendices hablaron más que otros, y por tanto se pueden haber equivocado más). Un mayor número de errores no implica necesariamente una mayor dificultad, puesto que hay que comparar dicha cifra respecto al número de categorías o de unidades léxicas que utilizó el alumno o el grupo, y observar qué proporción existe entre el número de usos y los casos erróneos. Para cada tipo de error, observamos los recuentos respecto al nivel *MCER* (cómo se distribuyen en A2 o B1) en tablas como las siguientes (p. ej., errores de conjugación):

| Nivel <i>MCER</i> | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|----------------------|-------------|---------------|----------------|----------|---------------|----------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre verbos | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre verbos |
| A2 | 92 | 67,65% | 2,10% (4374) | 20 | 74,07% | 0,46% (4375) |
| B1 | 44 | 32,35% | 0,98% (4493) | 7 | 25,93% | 0,16% (4494) |
| Total | 136 | | 1,53% (8867) | 27 | | 0,30% (8870) |

El número de errores es la frecuencia absoluta (en el ejemplo, 136 en total: 92 en A2 y 44 en B1). Estas cifras en bruto no son suficientes para establecer comparaciones y por ello se realizan otros cálculos. La frecuencia relativa (%) se obtiene dividiendo el número de errores de cada nivel (la cifra entre paréntesis) entre el recuento total de errores del apartado. La tasa de errores (en %) se obtiene al dividir la cifra de errores entre el número de producciones de cada categoría o de unidades léxicas (también entre paréntesis): p. ej., en la tabla, aparecieron 92 errores en A2, que divididos entre 4374 verbos que se utilizaron en dicho nivel, nos da una tasa del 2,10%. En ciertos apartados nos pareció conveniente aportar la media de errores por entrevista, dividiendo el recuento de errores entre el número de entrevistas: en nuestro ejemplo, la media en A2 sería de 92 errores entre 20 entrevistas, o sea, de 4,6 errores; y la media en todos los alumnos sería de 136 entre 40 participantes, esto es, 3,4 errores. Asimismo, en los tipos de error más problemáticos hemos desglosado la cifra de errores por grupos de lengua materna en tablas como las siguientes:

| L1 | Errores | % sobre verbos | Un error cada... |
|------------|---------|----------------|------------------|
| Portugués | 59 | 4,38% (1348) | 22,85 verbos. |
| Neerlandés | 19 | 2,16% (881) | 46,36 " |
| Chino | 9 | 1,56% (578) | 64,22 " |
| Otros | 9 | 1,03% (870) | 96,67 " |
| Italiano | 11 | 1,01% (1085) | 98,64 " |
| Polaco | 8 | 1,00% (802) | 100,25 " |
| Inglés | 7 | 0,90% (776) | 110,86 " |
| Alemán | 5 | 0,70% (715) | 143,00 " |
| Japonés | 4 | 0,52% (764) | 191,00 " |
| Francés | 5 | 0,48% (1048) | 209,60 " |

Los recuentos se presentan ordenados de mayor a menor tasa de error (y no respecto a la frecuencia absoluta de errores). Obsérvese en el ejemplo que el grupo italiano ha cometido más errores (11) que el grupo chino (9); sin embargo, hay que poner estos datos en relación al número de verbos producidos por cada grupo (los italianos, 1085; los chinos, 578). La tasa de error, pues, es mayor en el grupo chino ($9/578 = 1,56\%$) que en el italiano ($11/578 = 1,91\%$). Para permitir apreciar mejor dicha tasa, presentamos también los datos de la cuarta columna de la tabla. Estas cifras son un cálculo proporcional del número de veces que se produjo una categoría (o la cifra de unidades léxicas usadas) hasta que se cometió un error. Cuanto menor es dicha cifra, mayor es la frecuencia de la incorrección. Esta proporción se calcula dividiendo 100 entre la tasa de error: por ejemplo, en el grupo portugués se cometieron 59 errores, que divididos entre 1348 verbos producidos, da una tasa del $4,376\%$ (nótese que las cifras de nuestros datos se han redondeado a dos decimales); así que la proporción según la cual aparece un error por un número de verbos es de $100/4,376 = 22,85$. Esto quiere decir que aparece un error cada 22,85 verbos (o más sencillo, aproximadamente cada 23 verbos).

En cuanto al análisis cualitativo, que abordamos siempre después de la exposición de los recuentos, abordamos los errores más frecuentes, precisando si se trata de pautas generalizadas que aparecen en grupos con distinta L1 o si son casos repetidos que se recogen en solo un grupo (o incluso un único estudiante). También comentamos la posible etiología de los errores (interlingüísticos, intralingüísticos, inducidos, etc.) así como la tendencia hacia su fosilización o la posibilidad de que determinados grupos de estudiantes necesiten un refuerzo en la enseñanza o la práctica de un contenido.

Tipos de errores

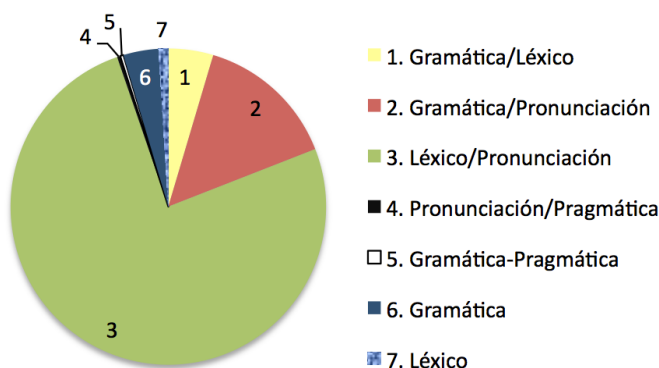
En este trabajo se ha distinguido entre errores no ambiguos y ambiguos. Por lo que se refiere a estos últimos, hemos registrado un total de 304 ambigüedades, el $4,45\%$ de todos los errores (6838); esto quiere decir que el $95,55\%$ del análisis de errores realizado no representa una grave ambigüedad, y que la proporción entre ambiguos y no ambiguos que hemos encontrado es de un error ambiguo cada más de 22 aproximadamente. En la mayoría de las ocasiones la ambigüedad estriba en el nivel lingüístico del error, siendo tan solo unos pocos (16) ambiguos respecto a otros criterios, aunque resulta clara su adscripción a un determinado nivel. Los tipos de ambigüedades registradas han sido las siguientes:

- Gramática-léxico: p. ej., *me gusta // ¿ película ?* (gramática, uso del plural: ‘las películas’; léxico: ‘el cine’).
- Gramática-pronunciación: p. ej., *llegue* [‘jeyɛ] (acentuación o elección errónea del verbo).
- Léxico-pronunciación: p. ej., *lengua* [‘lɪŋgwa] (préstamo o interferencia fónica).
- Pronunciación-pragmática: p. ej. *la camarera* [kama‘rɛrə] *responda que ...* (pronunciación de vocal /a/, o problema de comprensión de la historia).
- Gramática-pragmática: p. ej., [Refiriéndose en segunda persona en un contexto informal] *¿Quiere ir a otro restaurante?* (gramática, uso de la persona verbal correcta; pragmática, uso de un registro no formal).
- Ambigüedades dentro del nivel gramatical: *cambio la hora* (omisión de pronombre: ‘se cambia’; concordancia de persona: ‘cambias’).
- Ambigüedades dentro del nivel léxico: *tomas un *plazo* (selección léxica de verbo: ‘necesitas un plazo [para pedirlo]’ o relación semántica: ‘pides una plaza’).

El mayor número de ambigüedades se han registrado, con diferencia, respecto al nivel léxico y el fonético-fonológico; y en segundo lugar, respecto a la gramática y la pronunciación (tabla 26 y figura 46).

Tabla 26 y Figura 46. Recuento y frecuencia relativa (%) de cada tipo de error ambiguo

| | | Errores ambiguos | (%) |
|--|--------------------------|------------------|------------|
| Ambiguos respecto al nivel lingüístico | Gramática-Léxico | 14 | 4,61% |
| | Gramática-Pronunciación | 42 | 14,47% |
| | Léxico-Pronunciación | 230 | 75,66% |
| | Pronunciación-Pragmática | 1 | 0,33% |
| | Gramática-Pragmática | 1 | 0,33% |
| Otras ambigüedades | Gramática | 13 | 3,62% |
| | Léxico | 3 | 0,99% |
| | | Total | 304 |



En cuanto al nivel lingüístico del error, se han registrado 3 errores que no hemos podido clasificar en ningún nivel; son desviaciones de tipo idiosincrásico o que se pueden incluso considerar de adecuación (no se usarían tales construcciones en el habla):

*LAY: y / quería aprender otra lengua / para [/] para &eh mejorar / mi [/]

*ENT: muy <bien> ///

*LAY: ¬ [<] <mi> **conocimiento internacional** y ... (DUTWA2_1)

*ENT: y / cuando no consigues &ha → [/] &eh / expresar algo / ¿ qué [/] qué haces ? ¿ usas / &se [/] las manos <o> ?

*MSU: [<] <todo hhh { %act: laugh } > ...

*ENT: [<] <hhh { %act: laugh } > ///

*MSU: [<] <todo> lo que tengo ¿sabes? es como mano / &eh cara / y ... &to [/] &t [/] &ton [/] &eh como &al [/] **voz / alto y bajo** <y> ... (JAPWB1_2)

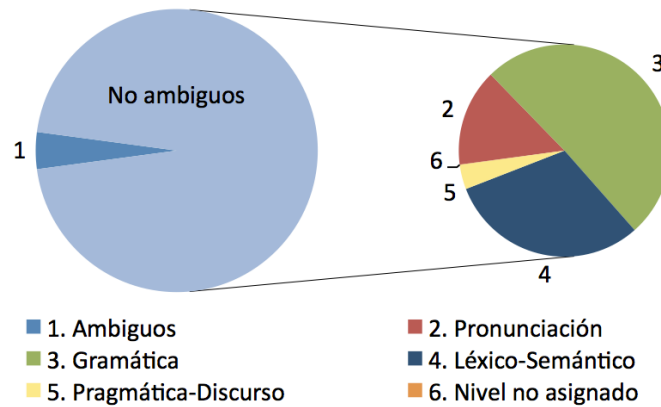
*ARI: [<] <no // era una tienda> /// y / que luego / **fue como** → [/] **arreglada como** → [/] **como piso** (ITAWB1)

Si sumamos los errores no ambiguos y los ambiguos que son claros respecto al nivel en que se registran, advertimos que se distribuyen como indican la tabla 27 y la figura 47. Por otro lado, si se excluyen los errores ambiguos y los de nivel fonético-fonológico –dado que la corrección de la pronunciación en ocasiones puede resultar subjetiva–, se obtiene un total de 5580 errores.

Tabla 27. Frec. relativa (%) de errores no ambiguos y ambiguos por nivel lingüístico

| | Errores | | Total | |
|----------------------------------|---------------------|-------|--------|-----|
| | Nivel lingüístico | Total | Total | (%) |
| No ambiguos respecto al nivel | Pronunciación | 970 | 14,19% | |
| | Gramática | 3324 | 48,61% | |
| | Léxico-semántico | 2008 | 29,37% | |
| | Pragmática-Discurso | 245 | 3,58% | |
| | No asignado | 3 | 0,04% | |
| Ambiguos | - | 288 | 4,21% | |
| Total | | 6838 | | |

Figura 47. Errores ambiguos y no ambiguos (estos, desglosados por niveles lingüísticos)



Como se observa, los errores de gramática son los más frecuentes en el habla de los estudiantes, resultados que coinciden con el análisis de errores escritos realizado por Fernández (1990)⁴⁰. A pesar de estas cifras, no todos los errores de gramática impiden la comunicación. Muchos errores de concordancia (p. ej., *las cosas *españoles* → *españolas*) no obstaculizan la comprensión del mensaje, mientras que ciertos errores léxicos son realmente ambiguos respecto a la información expresada.

Recuento global

El total de errores marcados es 6838, incluyendo errores no ambiguos (6534, el 95,55% del total de errores) y ambiguos (304, el 4,45%), con una media de 171 errores por estudiante prácticamente (tabla 28). Como se esperaba de los resultados obtenidos en otros análisis a partir de textos escritos (Fernández, 1997 [1990]: 65), la tasa de error en el nivel A2 cae notablemente en el nivel B1. Las tablas 28 y 29, y los gráficos 48 y 49 muestran la frecuencia relativa y la tasa por unidad léxica (expresada en %) de los errores (no ambiguos y ambiguos) respecto al nivel de competencia.

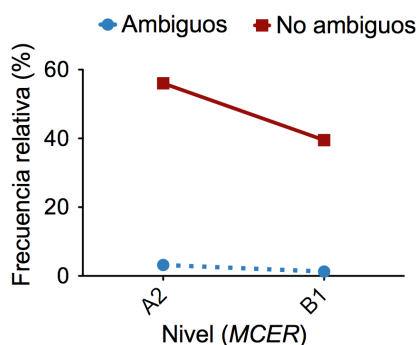
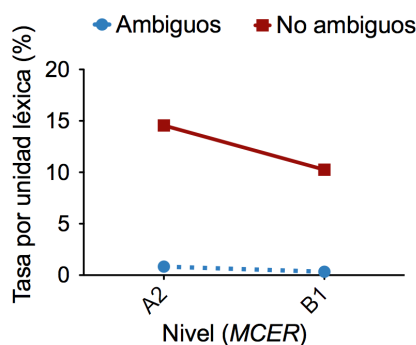
Tabla 28. Frecuencia de errores no ambiguos y ambiguos de acuerdo al nivel del estudiante

| Nivel | TOTAL DE ERRORES (VALORES ABSOLUTOS) | | | | | |
|--------------|--------------------------------------|--------|----------|-------|-------|--------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | | Total | |
| | Err. | Media | Err. | Media | Err. | Media |
| A2 | 3826 | 191,30 | 218 | 10,90 | 4044 | 202,50 |
| B1 | 2708 | 135,40 | 86 | 4,30 | 2794 | 139,25 |
| Total | 6534 | 163,35 | 304 | 7,60 | 6838 | 170,63 |

⁴⁰ Aunque Fernández (1990) incluye los errores de *ser/estar* en el nivel léxico, y en este trabajo se recogen en el gramatical, en ambos estudios la tasa de errores es mayor en gramática.

Tabla 29. Frecuencia relativa de errores y proporción por unidad léxica de cada nivel (expresadas en %)

| Nivel MCER | TOTAL DE ERRORES (PORCENTAJES) | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------------|--------------------|----------------------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | Frec. relativa | % sobre un. léxica | Frec. relativa | % sobre un. léxica |
| A2 | 55,95% (sobre 6838) | 14,54% (26317) | 3,19% (sobre 6838) | 0,83% (26317) |
| B1 | 39,60% " | 10,27% (26371) | 1,26% " | 0,33% (26371) |
| Total | 95,55% " | 12,40% (52688) | 4,45% " | 0,58% (52688) |

Figura 48. Frecuencia relativa de errores por nivel (% sobre el total de errores cometidos)**Figura 49.** Tasa de error por unidad léxica por nivel (% sobre el total de unidades léxicas de cada nivel)

Los siguientes son los 20 errores más frecuentes según el corpus y nuestra corrección:

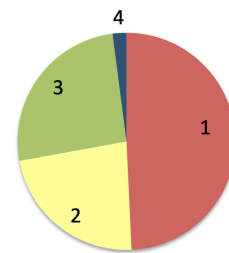
| Tipo de error | Nivel lingüístico | No ambiguos | % del total de errores (6838) |
|--------------------------------|-----------------------|-------------|-------------------------------|
| 1. Extranjerismos | Léxico | 875 | 12,80% |
| 2. Artículo | Gramática | 634 | 9,27% |
| 3. Preposiciones | Gramática | 541 | 7,91% |
| 4. Formación no atestiguada | Léxico | 359 | 5,25% |
| 5. Pronombres personales | Gramática | 302 | 4,42% |
| 6. Género | Léxico | 272 | 3,98% |
| 7. Estructura de la oración | Gramática | 248 | 3,63% |
| 8. Concordancia de persona | Gramática | 202 | 2,95% |
| 9. Relación semántica | Léxico | 196 | 2,87% |
| 10. Subordinación | Gramática | 187 | 2,73% |
| 11. Concordancia de número | Gramática | 184 | 2,69% |
| 12. Concordancia de género | Gramática | 183 | 2,68% |
| 13. Tiempos de pasado | Gramática | 152 | 2,22% |
| 14. Conjugación | Gramática | 136 | 1,99% |
| 15. Marcadores discursivos | Pragmático-discursivo | 133 | 1,95% |
| 16. <i>Ser/estar</i> | Gramática | 122 | 1,78% |
| 17. Oclusivas sordas/sonoras | Pronunciación | 122 | 1,78% |
| 18. Acento | Pronunciación | 118 | 1,73% |
| 19. Cambios de punto/modo art. | Pronunciación | 72 | 1,05% |
| 20. Pérdida de consonantes | Pronunciación | 71 | 1,04% |

En ciertos puntos las cifras realmente reflejan una frecuencia de error acusada solamente en ciertos grupos de alumnos: los extranjerismos se concentran en el grupo lusófono; los artículos, en los japoneses, chinos, polacos y el grupo heterogéneo; los cambios acento, sobre todo en el grupo francés; y la no distinción entre oclusivas sordas y sonoras, en los chinos. Los errores más frecuentes y generalizados se relacionan con las preposiciones, las formaciones no atestiguadas, los pronombres personales, la asignación de género (excepto en el grupo italiano), la estructura de la oración, la subordinación, las concordancias y los tiempos de pasado. Por último, aunque no aparece en estas cifras, otro problema generalizado en la pronunciación es la articulación del sonido vibrante múltiple [r].

Respecto a la etiología de los errores, cabe decir que los resultados han de tomarse con prudencia, ya que en muchos contextos presuponen conocer el mensaje pretendido por el hablante, dando rienda suelta a nuestras (mejores o peores) capacidades interpretativas. De hecho, cuando consultamos la literatura de investigación sobre el tema, constatamos las diferentes conclusiones a las que llegan distintos investigadores. Por ejemplo, según Dulay y Burt (1976), los errores de interferencia no llegan al 5%, mientras que Nickel (1981) los cifra en una media del 60% (otros lingüistas calculan incluso hasta un 80%); en realidad, la definición de lo que se considera *errores de interferencia* condiciona los resultados (véase un resumen en Lott, 1983). Con todo, estimamos que al menos el 49,21% de las incorrecciones se debe a causas interlingüísticas (tabla 30 y figura 50), lo cual parece estar en la línea de los resultados de Lott (1983) para el inglés escrito, o de Valverde (2012) respecto al francés oral.

Tabla 30 y Figura 50. Etiología estimada de los errores (frecuencia absoluta y relativa en %)

| Etiología | Errores | | | |
|----------------------|-------------|----------|-------|-----------|
| | No ambiguos | Ambiguos | Total | F. r. (%) |
| 1. Interlingüísticos | 3274 | 91 | 3365 | 49,21% |
| 2. Intralingüísticos | 1534 | 27 | 1561 | 22,83% |
| 3. Desconocida | 1726 | 46 | 1772 | 25,91% |
| 4. Varias causas | - | 140 | 140 | 2,05% |
| Total | 6534 | 304 | 6838 | |

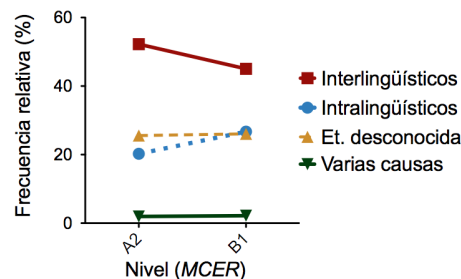


La distribución por niveles revela un descenso de los interlingüísticos de A2 a B1, y al contrario, un leve aumento de intralingüísticos, como apuntan otros trabajos (Vázquez, 1999) (tabla 31 y gráfico 51; la frecuencia relativa se mide respectivamente sobre el total de errores de cada nivel: por una parte, los no ambiguos; por otra, los ambiguos; y el total, sobre ambos; la cifra de cada uno se indica entre paréntesis). La alta tasa de errores de etiología desconocida se debe a nuestro criterio prudente de marcado.

Tabla 31. Distribución de errores por nivel según la etiología (frecuencia absoluta y relativa en %)

| Errores | Etiología | | | | | | | | |
|---------|-------------------|----------------|-------------------|----------------|---------------|----------------|-----------------------------|----------------|--------------|
| | Interlingüísticos | | Intralingüísticos | | Desconocida | | Varias causas ⁴¹ | | |
| | Frec | Frec. rel. (%) | Frec | Frec. rel. (%) | Frec | Frec. rel. (%) | Frec | Frec. rel. (%) | |
| A2 | No ambiguos | 2024 | 52,92% (3825) | 809 | 21,15% (3825) | 988 | 25,93% (3825) | - | - |
| | Ambiguos | 85 | 38,99% (218) | 9 | 4,13% (218) | 45 | 20,64% (218) | 79 | 36,24% (218) |
| | Total | 2109 | 52,16% (4043) | 818 | 20,35% (4043) | 1033 | 25,65% (4043) | 79 | 1,95% (4043) |
| B1 | No ambiguos | 1249 | 46,11% (2709) | 726 | 26,80% (2709) | 725 | 27,09% (2709) | - | - |
| | Ambiguos | 6 | 6,98% (86) | 18 | 20,93% (86) | 1 | 1,16% (86) | 61 | 70,93% (86) |
| | Total | 1255 | 44,90% (2795) | 744 | 26,62% (2795) | 726 | 26,30% (2795) | 61 | 2,18% (2795) |

Figura 51. Etiología de errores (no ambiguos y ambiguos) por nivel (frecuencia relativa en %)



⁴¹ Los errores ambiguos tienen dos interpretaciones, y a veces dos diagnósticos distintos; p. ej., *creo [/'krei] puede ser de conjugación (intralingüístico) o de pronunciación (por factores desconocidos).

5. Errores léxicos

El recuento de errores que se han considerado de tipo léxico es de 2008 (29,37% del total de 6838 errores), a los cuales habría que añadir los 244 ambiguos que pueden juzgarse en dos niveles (principalmente, el fonético, aunque también el gramatical). Se trata, pues, de errores que se han registrado con alta frecuencia en el corpus, y que en gran medida han dificultado la comprensión del mensaje. Si se analiza el número de errores léxicos por niveles de competencia, se constata que decrece del nivel básico al intermedio: entre los estudiantes de A2 se registraron 1309 errores no ambiguos (lo que representa un 32,37% sobre el total de 4044 incorrecciones de A2, y que afectan al 4,97% de las unidades léxicas de dicho nivel), más 177 ambiguos, mientras que en el nivel B1 se registraron 699 no ambiguos, lo que equivale a un total del 25,02% de todos los errores de B1 (2794) y que afectan al 2,65% de las unidades léxicas de ese nivel, junto a 67 ambiguos (tablas 32 y 33, y gráficos 52 y 53).

Tabla 32. Frecuencia de errores léxicos (no ambiguos y ambiguos) según el nivel

| Nivel MCER | ERRORES (VALORES ABSOLUTOS) | | | |
|---------------|-----------------------------|--------------|------------|-------------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | Errores | Media | Errores | Media |
| A2 | 1309 | 65,45 | 177 | 8,85 |
| B1 | 699 | 34,95 | 67 | 3,35 |
| Total | 2008 | 50,20 | 244 | 6,10 |

Tabla 33. Frecuencia relativa de errores léxicos y proporción sobre unidades léxicas de cada nivel

| Nivel MCER | ERRORES (PORCENTAJES) | | | |
|---------------|----------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | % sobre total errores | % sobre un. léxica | % sobre total errores | % sobre un. léxica |
| A2 | 32,37% (sobre 4044) | 4,97% (26317) | 4,38% (sobre 4044) | 0,67% (26317) |
| B1 | 25,02% (sobre 2794) | 2,65% (26371) | 2,40% (sobre 2794) | 0,25% (26371) |
| Total | 29,37% (sobre 6838) | 3,81% (52688) | 3,57% (sobre 6838) | 0,46% (52688) |

Figura 52. Frecuencia relativa de errores léxicos por nivel (% sobre el total de errores)

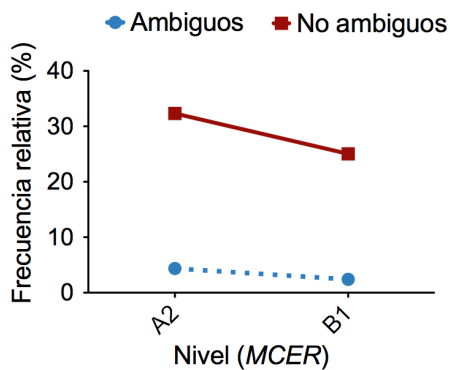
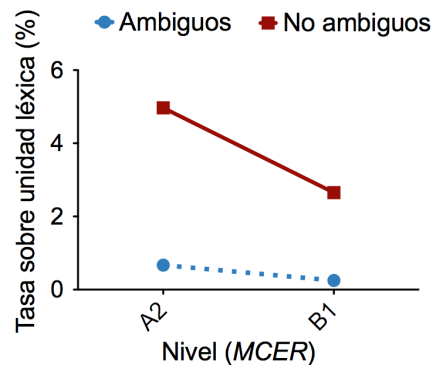


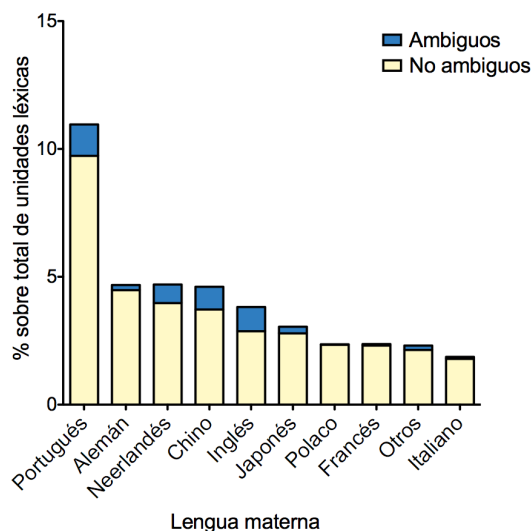
Figura 53. Tasa de errores léxicos por unidades léxicas de cada nivel (% sobre unidades del nivel)



Atendiendo a la lengua materna, sobresale el número de errores del grupo portugués, seguido del grupo alemán y neerlandés (aunque el grupo chino no se queda muy atrás, especialmente si se consideran también los errores ambiguos) (figura 54). Por el contrario, es el grupo italiano el que ha producido menos errores léxicos, como se desglosa en la tabla que se muestra a continuación.

| L1 | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|--------------|-------------|---|------------------------------------|------------|---|------------------------------------|
| | Errores | Frec. relativa (% sobre total de errores del grupo) | % sobre unidades léxicas del grupo | Errores | Frec. relativa (% sobre total de errores del grupo) | % sobre unidades léxicas del grupo |
| POR | 715 | 54,41% (de 1314) | 9,76% (de 7330) | 90 | 6,85% (de 1314) | 1,23% |
| GER | 205 | 32,08% (de 639) | 4,48% (de 4573) | 9 | 1,41% (de 639) | 0,20% |
| DUT | 205 | 28,16% (de 728) | 3,95% (de 5186) | 38 | 5,22% (de 728) | 0,73% |
| CHI | 133 | 15,56% (de 855) | 3,70% (de 3592) | 32 | 3,74% (de 855) | 0,89% |
| ENG | 136 | 24,42% (de 557) | 2,87% (de 4731) | 45 | 8,08% (de 557) | 0,95% |
| JAP | 130 | 19,97% (de 651) | 2,79% (de 4664) | 12 | 1,84% (de 651) | 0,26% |
| POL | 124 | 20,43% (de 607) | 2,34% (de 5300) | 1 | 0,16% (de 607) | 0,02% |
| FRE | 148 | 29,42% (de 503) | 2,31% (de 6413) | 4 | 0,80% (de 503) | 0,06% |
| OTH | 102 | 16,37% (de 623) | 2,14% (de 4767) | 8 | 1,28% (de 623) | 0,17% |
| ITA | 110 | 30,47% (de 361) | 1,79% (de 6133) | 5 | 1,39% (de 361) | 0,08% |
| Total | 2008 | 29,37% (de 6838) | 3,81% (de 52688) | 244 | 3,57% (de 6838) | 0,46% |

Figura 54. Errores léxicos por grupos de L1 (% tasa sobre unidades léxicas de cada grupo)



Las razones de estos datos pueden ser de varios tipos, aunque no están del todo claras. En primer lugar, debe considerarse el nivel lingüístico de los estudiantes, ya que tres de los cuatro participantes pertenecían al nivel A2 en el grupo neerlandés y portugués (aunque no en el alemán), y como consecuencia el número de errores aumenta proporcionalmente. Por otra parte, podría deberse a la distancia lingüística entre el español y las lenguas germánicas, cuyo léxico posee raíces de distinto origen; dicho lo cual, esto tampoco explica por qué se han registrado más errores en el grupo alemán (perteneciente, como el español, a la familia indoeuropea) que en el grupo chino (lengua de la familia sino-tibetana, y más alejada tipológicamente). Tampoco las razones tipológicas explican por qué el grupo portugués ha cometido con diferencia más errores que el grupo italiano o francés, pese a ser todas estas lenguas románicas como el español –en este caso, la interferencia parece influir muy negativamente entre los aprendices lusófonos–. Al no contar con suficientes informantes de cada lengua materna, apenas pueden esbozarse conclusiones con las dos variables del nivel y la lengua materna. Además, creemos que tienen gran influencia variables de tipo

individual (por ejemplo, habría que analizar el tiempo de estudio de español o de estancia en un país hispanohablante de los estudiantes en cada grupo).

Respecto al tipo de error léxico, en nuestro corpus registramos 1621 errores de forma no ambiguos (80,73% del total de errores léxicos no ambiguos) y 384 de significado no ambiguos (19,12%) –no incluimos los 3 errores ambiguos de nivel léxico, pues podrían considerarse de uno u otro tipo– (tabla 34). Junto a ellos aparecen 244 errores ambiguos que también pueden ser tanto de forma como de significado. Aunque la clasificación de errores en formales o semánticos se basa principalmente en la tipología de Fernández (1990), los resultados que obtuvimos en la producción oral difieren de los textos escritos, pues la mayor parte de incorrecciones se deben a la forma y no al significado.

Tabla 34. Distribución de errores léxicos por niveles (forma, significado y otros)

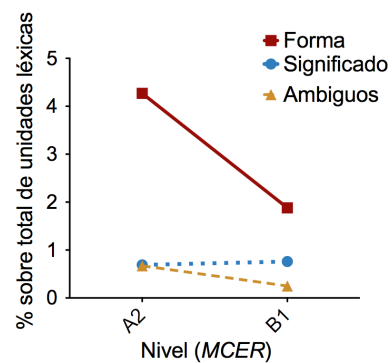
| Errores léxicos | | A2 | B1 | Total | Media | (% sobre total er. lex.) |
|-----------------|--------------|------|-----|-------|--------|--------------------------|
| No ambiguos | Forma | 1124 | 497 | 1621 | 40,525 | 80,73% |
| | Significado | 182 | 202 | 384 | 9,600 | 19,12% |
| | No asignado | 3 | 0 | 3 | 0,075 | 0,15% |
| | Total | 1309 | 699 | 2008 | 50,20 | - |
| Ambiguos | - | 177 | 67 | 244 | 6,1 | - |

La distribución de errores de forma y de significado en nuestros datos orales muestra que predominan las incorrecciones formales en el nivel más bajo (1124 errores no ambiguos en A2), pero dichas dificultades van desapareciendo en el nivel siguiente, reduciéndose a más de la mitad (497 errores no ambiguos en B1) (tabla 35). Por el contrario, los errores de significado, pese a que se registran en menor número en ambos niveles, en nuestro corpus se mantienen (aumentando un poco) al contrastar el nivel A2 con el B1 (respectivamente, 182 errores y 202 errores). En el gráfico y la tabla inferiores se muestra la distribución de los errores de forma y significado (en porcentaje sobre el total de unidades léxicas de cada nivel: 26317 de A2 y 26371 de B1).

Tabla 35. Distribución por nivel de errores léxicos de forma y significado (expresado en porcentaje sobre el total de unidades léxicas de cada nivel, indicado entre paréntesis)

| Errores léxicos (% sobre total unidades léxicas) | | A2 (26317) | B1 (26371) | Total (52688) |
|--|--------------|---------------|---------------|------------------|
| No ambiguos | Forma | 4,27% | 1,88% | 3,08% |
| | Significado | 0,69% | 0,77% | 0,73% |
| | No asignado | 0,01% | 0,00% | 0,01% |
| | Total | 4,97% | 2,65% | 3,81% |
| Ambiguos | - | 0,67% | 0,25% | 0,46% |

Figura 55. Tipos de errores léxicos (forma y significado) por nivel



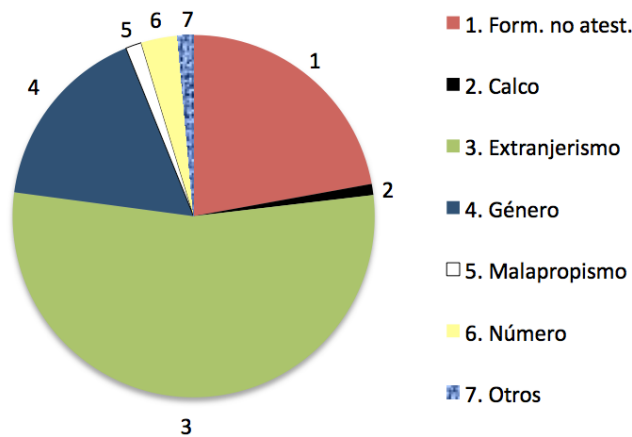
5.1. Errores léxicos de forma

Recogemos en los errores léxicos formales los malapropismos, los extranjerismos, los calcos, las formaciones no atestiguadas (que incluyen las acuñaciones o neologismos), la asignación incorrecta del género o el número del sustantivo, y un conjunto heterogéneo de errores formales diferente a estos. En conjunto, los errores formales han afectado al 3,07% de las unidades léxicas producidas. Los errores más abundantes han sido los extranjerismos (875 errores no ambiguos, un 43,58% sobre el total de errores léxicos), seguidos por las formaciones no atestiguadas (359 no ambiguos, 17,87%) y los errores de asignación de género (272 no ambiguos, 13,55%) (tabla 36 y gráfico 56).

Tabla 36. Distribución de errores léxicos de forma no ambiguos (frecuencia absoluta y relativa)

| ERRORES LÉXICOS DE FORMA (NO AMBIGUOS) | | |
|--|-------------|---|
| | Errores | % sobre total de errores léxicos (2008) |
| Extranjerismos | 875 | 43,58% |
| Formaciones no atestiguadas | 359 | 17,87% |
| Género | 272 | 13,55% |
| Número | 53 | 2,64% |
| Malapropismos | 23 | 1,15% |
| Otros | 23 | 1,15% |
| Calcos | 16 | 0,80% |
| Total | 1621 | 80,73% |

Figura 56. Distribución de errores léxicos de forma no ambiguos (% sobre total de errores de forma)



A continuación exponemos los errores registrados de cada tipo.

5.1.1. Malapropismo

Recogemos en este grupo las confusiones entre palabras que poseen una similitud fonética o formal (parónimos). Este tipo de errores se han denominado *uso de un significante próximo* en otros trabajos (Fernández, 1990). Según Fat y Cutler (1977, en Hernández Fernández, 2004), son caracterizados por tres rasgos: primero, la palabra errónea existe en la lengua; segundo, sus significados no están relacionados; y tercero, poseen una pronunciación muy parecida (a veces incluso el mismo número de sílabas). Los errores por malapropismo también los cometen los propios nativos (son fallos mecánicos), y reafirman la hipótesis de la organización fonológica del lexicón mental (Fat y Cutler, 1977).

Por lo que respecta a nuestros datos, la clasificación de algunos malapropismos es complicada. En dos casos hemos registrado la confusión entre la forma *di* (imperativo de *decir* o pretérito perfecto simple de *dar*) y *dije* o *dijo* (pretérito perfecto simple de *decir*); aunque se podrían haber recogido aquí, hemos creído más conveniente clasificarlos en el apartado de errores de conjugación. En cambio, nos decantamos por recoger aquí otros casos que también se podrían considerar deformaciones por acortamiento de la palabra (p. ej., *seguir* por *conseguir*), pérdida del sonido inicial (aféresis, p. ej. *notando* por *anotando*) o sustitución de un sonido vocálico por otro (*en el primer dibujo vamos dos chicos*, ‘vemos’). En estos contextos nos ha parecido que subyace más bien un problema de analogía entre palabras que conoce el hablante; de cualquiera de las maneras, se trata de una cuestión formal y no semántica.

Según nuestro criterio, los estudiantes de español han producido un total de 23 malapropismos no ambiguos (que afectan apenas a un 0,04% de las unidades léxicas totales), a los que hay que sumar 2 casos ambiguos. Su distribución por niveles es casi exactamente igual: en A2 se registraron 12 no ambiguos y 2 ambiguos, y en B1, 11 casos no ambiguos. Dicha distribución puede reflejar que se trata de un error menos motivado por dificultades relacionadas con el nivel de competencia. A continuación los exponemos por L1 (es necesario consultar las transcripciones completas):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Chino | 6 | ir ('oír', 2 casos), conseguir ('seguir'), plazo ('plaza', 2 casos), pájaro ('pareja') |
| Neerlandés | 2 | chupitos ('chopitos'), sentarte ('sentirte'). |
| Francés | 1 | entrado ('encontrado') |
| Alemán | 5 | vamos ('vemos'), especies ('especias'), polvo ('pollo') (2 casos), plazas ('plazas') |
| Italiano | 2 | intermediarios ('interlocutores'), había ('hacia') |
| Japonés | 2 | notando ('anotando'), llevo ('llevo') |
| Polaco | 4 | medio ('menos'), gruesa ('grasa'), convertimos ('convencimos', 2 casos) |
| Portugués | 1 | acerca ('cerca') |

Junto a estos casos, aparecen dos ambiguos:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|---|
| Neerlandés | 1 | beber [bi'bir] |
| Alemán | 1 | Erasmus en Inglaterra es [...] no muy difícil pero tomas un plazo (¿'pides una plaza' o 'necesitas/tienes un plazo'?) |

El caso de *beber* [bi'bir] puede tratarse de un malapropismo por confusión con el verbo *vivir*, pero también un caso de pronunciación de *e* muy cerrada ([i]). En el otro caso (*tomas un plazo*), aunque es muy difícil de diagnosticar, creemos que existen 2 errores: podría querer decir *pides una plaza*, con un error de malapropismo (*plazo* por *plaza*) y un error de relación semántica (*tomar* por *pedir*); pero también pudiera intentar expresar *necesitas un plazo para pedirlo*, donde habría un error de selección léxica del verbo (*tomar* por *necesitar*) y otro error gramatical por omisión de elementos en la oración.

El diagnóstico de este tipo de error no es interlingüístico, porque la confusión se establece entre significantes de la propia lengua española; ahora bien, no queda claro si se trata de un problema de la competencia lingüística del alumno, o un lapsus puntual de acceso al lexicón. A pesar de que no parece presentar gran frecuencia de aparición, en ciertos contextos podría repercutir negativamente en la comunicación.

5.1.2. Asignación de género erróneo

Siguiendo a Fernández (1990), consideramos el género como rasgo léxico del nombre, así que no incluimos en este apartado las concordancias erróneas entre el determinante o el adjetivo y el sustantivo (que se incluyen en gramática, apdo. 5.). En algunas ocasiones no es claro si la incorrección se debe al género o a la concordancia; como principio de clasificación, hemos marcado en asignación de género los casos en que el determinante (p. ej., *la gesto*), el adjetivo (p. ej., *filete picada*) o la vocal *-a/-o* (p. ej., *dinera*) expresan el uso incorrecto de masculino o femenino. Tampoco agrupamos aquí otros errores por formación del género gramatical (p. ej., **profesoro*); igualmente, los casos que implican un cambio de significado preferimos abordarlos en el apartado de

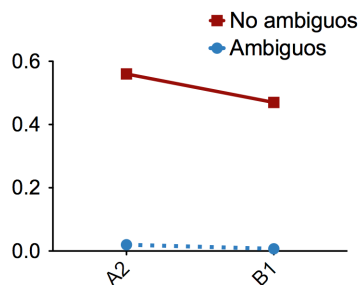
relación semántica (p. ej., *bolso*, ‘bolsa de mano usada sobre todo por las mujeres’, frente a *bolsa*, ‘especie de saco o recipiente con asas para trasladar objetos’).

Según estos criterios, hemos registrado un total de 272 errores no ambiguos por asignación de género (un 13,55% sobre el total de errores léxicos). La distribución en niveles es muy semejante: aunque aparecieron unos pocos menos en A2 (148 errores, el 54,41%), se produjeron 124 en B1 (45,59%) (tabla 37 y figura 57).

Tabla 37. Distribución por niveles de errores de género no ambiguos y ambiguos (porcentajes de frecuencia relativa y en relación al número de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|-----------------------|------------------|----------|------------------|
| | Errores | % err. g ^o | % sobre un. léx. | Errores | % sobre un. léx. |
| A2 | 148 | 54,41% | 0,56% | 6 | 0,02% |
| B1 | 124 | 45,59% | 0,47% | 2 | 0,007% |
| Total | 272 | | 0,51% | 8 | 0,01% |

Figura 57. Frecuencia de errores de género por nivel (% sobre unidades léxicas de cada nivel)



Por grupos de lengua materna, se ha recogido el siguiente número de errores no ambiguos (ordenamos de mayor a menor tasa de error):

| L1 | Errores | % sobre total de unid. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|--|------------------|
| Inglés | 39 | 0,82% | 121,30 unidades. |
| Japonés | 38 | 0,81% | 122,73 " |
| Polaco | 43 | 0,81% | 123,25 " |
| Neerlandés | 39 | 0,75% | 132,97 " |
| Alemán | 31 | 0,68% | 147,51 " |
| Chino | 20 | 0,56% | 179,60 " |
| Otros | 26 | 0,55% | 183,34 " |
| Francés | 24 | 0,37% | 267,20 " |
| Portugués | 11 | 0,15% | 666,27 " |
| Italiano | 1 | 0,02% | 6133,00 " |

El grupo italiano, portugués y francés son los que han producido menos errores de asignación de género, mientras que los grupos inglés, polaco y japonés son los que han presentado una tasa más alta de incorrecciones por unidad léxica. La ausencia de expresión de género en inglés y japonés puede explicar esta tasa tan alta; sin embargo, en polaco también existe el género léxico, y se cometieron muchos errores, mientras que en el grupo chino no se registraron tantos, y tampoco se expresa el género léxico.

A continuación se transcriben los errores no ambiguos registrados.

Errores

PORTUGUÉS

- A2: viajes organizadas, la origen, la arroz, una *cor ('color') roja, la mediodía, sal *grosso (2 casos), grosera la modo, el *conta ('cuenta').
 B1: el nevera, mucho sal.

ITALIANO

- B1: la almuerzo.

FRANCÉS

- A2: una/la idioma (3 casos), un clasificación, pequeños casas, otra lugar, al hamburguesa, las/la calabacín (2 casos), una año, la ambiente, un palabra, un diferencia, gente viejos, una restaurante, una burger, este persona, demasiados hamburguesas, *verduros, este comida.
 B1: muchas/las errores (2 casos), una tomate, los tapas.

INGLÉS

- A2: los gente, gente español, una restaurante (4 casos), un discusión, el paella, los verduras.
 B1: un mezcla, platos, un ciudad, una idioma, la dibujo, la dibuja (2 casos), un/el pizzería (3 casos), la otro lado, un hamburguesa, un/el carne (2 casos), un costumbre, un traducción, un sartén (2 casos), (vino) roja, una Burger King, una plato, mucha azúcar (2 casos), cosas sanos, el lengua, un botella, un mezcla (2 casos), cocido irlandesa, otro comida.

ALEMÁN

- A2: la/una idioma (2 casos), un foto, una limón, en derecho ('a la derecha'), un parte, otra país (2 casos), muchas países, los cartas, el cuenta, un pizzería, los dos personas, un hamburguesa (2 casos), un paella, los cafeterías, el/un comida (2 casos), mucho grasa (2 casos), los estadísticos.
 B1: los frases, *bocadilla, el hamburguesa, un dieta, los patatas, el carne (2 casos), el ensalada, la idioma.

NEERLANDÉS

- A2: una curso, los palabras, la restaurante, un pizzería, un *hamburger, los clases, clubes alternativas, muchos cosas, un diferencia (3 casos), todos estos son cosas, un hamburguesa, un salsa, al pizzería, los primer veces, manera muy divertido, un tienda (x3), una nivel, la problema, la misma errores, una diccionario, el cuenta, un señal, un pizzería, este pizzería, otra lugares, un hamburguesa, otra plato, una vaso, el carne, los verduras, *patatos ('patatas', 2 casos), un vez.
 B1: ninguna otra país, un costumbre bueno.

POLACO

- A2: un/este ciudad (4 casos), un/primero vez (4 casos), esos frutas, los palabras (2 casos), algunas problemas, los personas/este persona (2 casos), un botella, una restaurante, una bar, la arroz, *bocadilla, los manos, primero imagen, un parte, otro *ollo, carne frito.
 B1: universidad (...) conocido, muchos actividades, nuestra viaje (2 casos), alguna lugar, una vertedero, un señal, una/otra restaurante (4 casos), un ayuda, el *frigadora ('nevera'), tomates fritas, *patatos, un base, todas idiomas, un carne (2 casos).

CHINO

- A2: filete picada, todo Europa, todo el China (2 casos), el pizzería, el manera, comida rápido, el ciudad, el tortilla.
 B1: la gesto, un burguesería, los costumbres, muchos verduras, al *sertén ('sartén'), *diner, una pescado, muchas trabajos, nuestro salud, un salsa, todos carnes.

JAPONÉS

- A2: (gente) abierto, a media día, calamares fritas, muchas aceitas, salsa negro.
 B1: este cosas / cosa bueno/malo/sano (5 casos), segunda dibujo (2 casos), un bebida, ningún mesa, (restaurante) llena, otra(s) restaurante(s) (2 casos), un tienda, comida rápido / sano (2 casos), una *bocadilla, patata fritos, sushi enrollada, (pescado) fresca (2 casos), (wasabi) fresca, baile clásica, voz alto, segundo parte/el parte (2 casos), el señal, el vacaciones, cuántos personas, algún frases, (palabras) extraños, un copa, el hamburguesa, alguna plato.

OTROS

- A2: (FINÉS) unos veces, otros palabras, una signo, una sitio, el salsa.
 (HÚNGARO) la idioma, un comunidad, este foto, un hamburguesa, un comida / el típico (comida), un porción, las fin de semanas, estos cosas.
 B1: (COREANO) el universidad, lengua español, una cartela, al *burguesería (2 casos), este comida, McDonald's (...) abierta, muchos horas.
 (TURCO) el tele, un hamburguesa, la plato, este cosa.

Algunas dificultades de asignación de género se presentaron con sustantivos en *-e*, cuyo género es arbitrario en castellano (*un carne, un base, nuestra viaje, los frases, una restaurante, el parte*), aunque las excepciones de la regla también suelen ser causa de error (*este foto, la mediodía, una idioma*). Por otra parte, los nombres terminados en consonante ofrecen obstáculos respecto al género (*una bar, el ciudad, una nivel, la arroz, unos veces*), e igualmente, ciertos nombres propios (*una Burger King, McDonald's (...)* *abierta, el China*) y términos de conceptos extranjeros (*wasabi fresca*).

La causa de algunos errores es la interferencia en aquellas palabras cuyo género difiere en español y en la L1 del aprendiz (*heterogénicos*; Benedetti, 2002: 155): p. ej., *las errores*, femenino en francés, o *mucho sal*, masculino en portugués. No obstante, la motivación interlingüística no siempre es clara, especialmente respecto a las palabras heterogénicas sin una correspondencia formal directa entre el español y otra lengua: p. ej., *un vez* (quizá del polaco *raz*, masculino) o *los frases* (¿del alemán *der Satze*, masculino?). Por otra parte, en los casos en que en la lengua materna del hablante no existe la distinción de género (chino, coreano, finés, húngaro, inglés, japonés o turco), o solo se distingue el neutro (el neerlandés), el uso incorrecto del femenino es probablemente un error intralingüístico por falsa hipótesis (p. ej., *baile clásica*). También puede generalizarse a ciertas excepciones la regla de asignación del masculino o del femenino a sustantivos acabados en *-o* (p. ej., *los manos*) o en *-a* (p. ej., los de origen griego: *una idioma, la problema*). Sin embargo, en la mayor parte de las ocasiones el género seleccionado es el no marcado (el masculino) –tal como se ha comprobado en otros estudios (McCarthy, 2008)–, lo cual puede obedecer a una simplificación de la regla, la hipercorrección (p. ej., *el tortilla*) o también a una posible interferencia de la L1 (p. ej., en casos en que existe género neutro en la L1, como en neerlandés o alemán, y se asigne el masculino: *un foto*, ‘das Bild’). Por ello, en estos contextos creemos que es demasiado aventurado explicar la causa del error.

También se registraron 8 errores ambiguos relacionados con el género (6 en A2, y 2 en B1). Por una parte, pueden deberse a incorrecciones de pronunciación que afectan a la vocal *-a* del femenino; estas aparecieron en aprendices de grupos de lenguas que presentan problemas para la pronunciación clara de las vocales átonas. Por otra parte, ciertos errores son de diagnóstico ambiguo, pues pueden considerarse equivocaciones entre palabras derivadas de la misma raíz (p. ej., *cocino/cocina*) (véase la tabla inferior).

| Errores ambiguos | |
|------------------|--|
| | INGLÉS |
| B1: | por la día, otros ['otɪəs] personas. |
| | CHINO |
| A2: | comido (‘comida, alimento’) |
| | NEERLANDÉS |
| A2: | esta ['estə] carne, las [ləs] montañas, otra ['otrə] parte (2 casos), cocino (‘cocina, lugar donde se cocina’) |

Para concluir, podemos comentar que ninguno de los errores de asignación de género reviste una importancia grave para la comprensión del mensaje, excepto en las confusiones entre masculino y femenino que conllevan un cambio de significado, de las cuales se han registrado 3 casos (*bolso/bolsa, y pimienta(s)/pimienta(s)*, 2 casos) (apdo. 5.2.1). Con todo, parece que se trata de un aspecto cuya adquisición es más lenta que otros, tanto por factores interlingüísticos como por mecanismos intralingüísticos.

5.1.3. Asignación de número erróneo

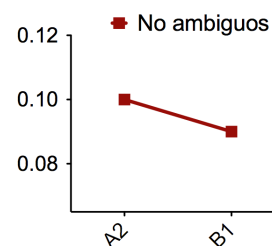
De manera semejante al apartado anterior, consideramos también rasgo léxico el número del sustantivo, e incluimos los errores que aparecen tanto en nombres propios (la *Falla*, ‘las Fallas’) como en expresiones o locuciones que el uso ha fijado en singular o plural (en *condición*). Algunos errores pueden cambiar el significado de la palabra (la *pasta* ~ *las pastas*) o afectan al rasgo incontable de sustantivos abstractos (**muchos trabajos*), de clase o materia (**natas*) o colectivos (**las gentes*). Los casos de formación incorrecta del plural y otros errores relacionados con la pluralidad de los nombres contables se han clasificado en gramática (aunque determinados errores resultan difíciles de asignar a uno u otro nivel).

Según dichos principios, hemos observado 53 errores no ambiguos, que afectan al 0,10% de las unidades léxicas (esto es, aparece un error aproximadamente cada 994 unidades). Su distribución en niveles muestra que casi se han registrado en igual número: 27 en A2, y 26 en B1 (tabla y gráfico). Aunque suponen una cantidad inferior que los de género, parece que ciertas dificultades no desaparecen al pasar de un nivel a otro.

Tabla 38. Distribución por niveles de errores de número no ambiguos (% de frecuencia relativa y en relación al número de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|---------------------|
| | Errores | % frec. rel. | % Err. por un. léx. |
| A2 | 27 | 50,94% | 0,103% |
| B1 | 26 | 49,06% | 0,099% |
| Total | 53 | | 0,101% |

Figura 58. Frecuencia de errores de número por nivel (% sobre unids. léx.)



El número de errores registrado por grupo de L1 es el siguiente:

| L1 | Errores | % sobre total de un. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|--|------------------|
| Chino | 7 | 0,19% | 513,14 unidades. |
| Neerlandés | 10 | 0,19% | 518,60 " |
| Japonés | 9 | 0,19% | 518,22 " |
| Inglés | 6 | 0,13% | 788,50 " |
| Francés | 6 | 0,09% | 1068,00 " |
| Portugués | 6 | 0,08% | 1221,50 " |
| Otros | 4 | 0,08% | 1191,75 " |
| Italiano | 4 | 0,07% | 1533,25 " |
| Polaco | 1 | 0,02% | 5300,00 " |

Desglosamos en lo seguido estos errores (para más contexto, léanse las transcripciones):

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | natas, [no tienen] muchas familias ('mucha familia'). |
| B1: | las pastas, patatas pajas ('paja'), mi estudio, la sevillana ('las sevillanas'). |
| ITALIANO | |
| A2: | Roqueta de Mar ('Roquetas'), estudio biotecnologías ('biotecnología'). |
| B1: | en condición ('en condiciones', 2 casos). |

FRANCÉS

- A2: gente viejos, las pastas, cuatro horas por semanas.
 B1: los tocinos, escuela de negocio (2 casos).

INGLÉS

- A2: las gente (5 casos), hacer las compras ('la compra').

NEERLANDÉS

- A2: mi estudio ('mis estudios', 2 casos), Inteligencias Artificiales, en este día ('en estos días'), mucha gentes, gente que trabajan / no tienen (2 casos), pastas son ('la pasta es'), muchas *graces ('mucha grasa'), hacer compras ('la compra').

POLACO

- A2: escuela de lengua ('lenguas').

CHINO

- A2: culturas de España.
 B1: vocabularios (3 casos), muchas trabajos ('mucho trabajo'), pedir las comidas ('la comida'), Falla ('las Fallas').

JAPONÉS

- A2: hay muchos trabajos, muchas aceitunas.
 B1: escuela de idioma, la gente son, el vacaciones, apunte, vocabularios (2 casos), mayonesas.

OTROS

- B1: (COREANO) menos *higienias ('higiene'), muchos tiempos ('mucho tiempo'), tiene las comidas ('la comida') que yo comí.
 (TURCO) hago compras.

En nuestros datos, la tasa de error más alta se ha registrado, por un lado, entre los estudiantes chinos y japoneses, y por otro, entre los neerlandeses, aunque por diferentes motivos. Los aprendices asiáticos presentan problemas con la asignación de número porque en sus lenguas maternas no suele expresarse este rasgo, o porque les cuesta comprender la distinción entre sustantivos individuales y colectivos. En cambio, los otros estudiantes producen muchos de estos errores por interferencia de su L1. Así, se puede observar que el error más problemático –por número y porque se distribuye en grupos de hablantes con diferente L1– aparece en el sustantivo colectivo *gente*, que los aprendices anglófonos, holandeses o franceses concuerdan en plural por transferencia de su L1. Otros errores que merecen atención se han registrado en el uso en plural de sustantivos que se usan únicamente en singular en castellano: *la compra*, para expresar el 'conjunto de alimentos comprados para el consumo doméstico', y *la pasta*, para referirse a la 'masa con la que se preparan macarrones, tallarines, etc.'. Aunque dichos errores podrían causar alguna ambigüedad comunicativa, esto no ocurrió durante las entrevistas, y creemos que este tipo de errores léxicos de número no revisten gravedad.

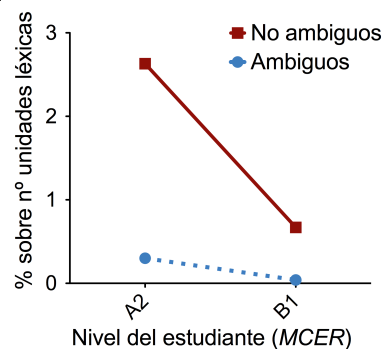
DEFORMACIONES

5.1.4. Extranjerismos

Registramos un total de 875 extranjerismos no ambiguos, que afectan a un total del 1,66% de las unidades léxicas (aparece uno cada 60 unidades aproximadamente); junto a estos que hay que considerar los 89 casos ambiguos que afectan al 0,17% (aparece uno cada 592 unidades). La distribución por niveles revela una disminución importante de errores del nivel A2 (699 más 78 ambiguos) al B1 (176 más 11 ambiguos) (tabla 39).

Tabla 39. Distribución por niveles de extranjerismos no ambiguos y ambiguos (se presenta frecuencia absoluta y relativa (%), y el porcentaje sobre unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCEER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|----------------|-------------|--------------|------------------|-----------|--------------|------------------|
| | Errores | Frec. rel. % | % sobre un. léx. | Errores | Frec. rel. % | % sobre un. léx. |
| A2 | 699 | 79,66% | 2,63% | 78 | 87,64% | 0,30% |
| B1 | 176 | 20,34% | 0,67% | 11 | 12,36% | 0,04% |
| Total | 875 | | 1,66% | 89 | | 0,17% |

Figura 59. Frecuencia de extranjerismos por nivel (% sobre unidades léxicas de cada nivel)

El recuento de extranjerismos no ambiguos en cada grupo se recoge en esta tabla:

| L1 | Errores | % sobre total de un. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|--|------------------|
| Portugués | 549 | 7,49% | 13,35 unidades. |
| Alemán | 116 | 2,54% | 39,42 " |
| Neerlandés | 71 | 1,37% | 73,04 " |
| Italiano | 51 | 0,83% | 120,25 " |
| Inglés | 30 | 0,63% | 157,70 " |
| Francés | 29 | 0,45% | 221,13 " |
| Japonés | 12 | 0,26% | 388,66 " |
| Otros | 9 | 0,19% | 529,66 " |
| Chino | 5 | 0,14% | 718,40 " |
| Polaco | 3 | 0,06% | 1766,66 " |

A continuación se desglosan los errores no ambiguos por grupos de L1:

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | e (5 casos), vinte e quatro, na, universidade (3 casos), a ('la', 2 casos), o ('el' / 'lo', 9 casos), os ('los'), as ('las', 2 casos), estudar, é (36 casos), sim, pelo ('por el'), pela ('por la', 2 casos), limpa, futebol, ler, meu, sete, lembro (2 casos), há (7 casos), dizer (2 casos), muito, miram, ele ('el', 2 casos), elas (2 casos), eles, agora (2 casos), espanhol, esforço, no ('en e', 5 casos), nos ('en los', 3 casos), na ('en la'), pede, pedindo (2 casos), o que ('lo que'), perguntando, uma (2 casos), escura, contente, pizzaria (3 casos), hambúrguer(s) (2 casos), vira, nesse, alguns, sua, pimentos, tem, cor, lembro (2 casos), nesta, pickles (2 casos), guarnição, qualquer, da ('de la'), do ('del'), só ('solo', 2 casos), esses, non ('no', 2 casos), trago, às vezes, obrigado, não, fritar, refogado, diz (2 casos), frito ('frito'), panela, onde (2 casos), cozo (2 casos), alho, macio, no final ('al final'), misturo, tudo (2 casos), do ('del'), lume, erva, numa (2 casos), vai, forno, salgado, diz (8 casos), sempre (11 casos), master's, degree, I, have, the, sorry, galego, entendo, é que (2 casos), disse, ano, dizer, entendendo, hambúrguer, estes ('estos', 2 casos), sim (2 casos), assim (2 casos), e (5 casos), contente, burger (2 casos), onde, não, saudavel, vegetables, é, fast food, tempo (2 casos), por exemplo, se ('si'), propria, horta, dois, adicionamos (2 casos), carrots, diferente, nome, universidade, o ('el', 7 casos), e (11 casos), é (13 casos), a ('la', 2 casos), tenho (2 casos), apareceu, vir (2 casos), viria, mas (2 casos), tive ('tuve'), cirurgia, fiz, abordagem, psicoanálise, vejo, na ('en la', 3 casos), sempre (4 casos), dois (4 casos), pelo ('por el'), pela ('por la', 2 casos), mas ('pero'), questão, apresentação, mais, nós, brasileiras, ficou, uma (4 casos), quase, sem, muito/a (5 casos), cabelo, sim, comunicação, não (12 casos), então (4 casos), tivemos, ficando, bom (2 casos), bem-humorada, graças, corpo (2 casos), fecha ('cierra'), fechar, tentar, novamente, se ('si', 2 casos), consegues, entendendo, fiquei, meia, tentando, escolher, palavras, pior, combinação, sei, dificuldade (2 casos), pessoa, colocação, creio (3 casos), descrever, pedindo, refeição, duvida, pergunta (4 casos), cardapio, vai, devolve, pede, vinho (3 casos), conta, custa, trazer, diz, cheio (2 casos), homem, vai, pizzaria (2 casos), entendo, queres, temos (3 casos), legumes, lentilhas, chamamos (3 casos), maiores, ih!, quero (2 casos), batatas, por exemplo, acordamos, cedo, a, meia, dez, meio-dia, da ('de la'), lanche, duas, funcionam, estes ('estos'), fuso, acordo, cedo (2 casos), refeições, refeição, almoço, fast food, comiam, só (2 casos), porem, coisa (2 casos), conheces, acampamientos, ensinam, acabam, nos ('en los'), dezenove, eles (2 casos), meus, projeto, entendes, chamas, grosso (2 casos), temperada, entende (3 casos), pedes (2 casos). |

B1: e (61 casos), estudos, agora, começo, as ('las', 2 casos), vogales, ter, erros, se (conjunción 'si', 7 casos), email, disse (4 casos), empolgada, é (verbo 'es', 2 casos), tissue (2 casos), sugere, contente, vai, há, resolven, fast food, o que ('lo que', 2 casos), tempero, manjeriçao (2 casos), ervas, tempera, se frita ('se fríe'), lá, gordurosa ('grasienta').

ITALIANO

A2: e (11 casos), é (verbo 'es', 10 casos), fast food (4 casos), hamburger (2 casos), gamberi, già, si (pronombre 'se', 4 casos).

B1: meno (3 casos), oppure, in (2 casos), quaranta, da ('de la'), penso, background, souviens, burger ('hamburguesa', 2 casos), eggs, and, bacon, tomatos, se (conjunción 'si').

FRANCÉS

A2: et (5 casos), puis, ce que, Mexique, ben, guitare (2 casos), groupe, fast food, safran, surprising, fat (2 casos), garlic, oui, Business school, junk food.

B1: familial, la vallée, bon, steak (2 casos), dauphinois (2 casos), pâte feuilletée.

INGLÉS

A2: hamburger, you, are, like (4 casos), carrots, roast.

B1: yeah (6 casos), yes (2 casos), or, so, junk food, I mean, non (3 casos), mare, piccolo, oh yeah! (3 casos), sausage.

NEERLANDÉS

A2: tip, saffraan, lemon, hamburger (3 casos), tomato, fast food (2 casos), Sauerkraut, ja (31 casos), international, business, so (8 casos), carnival, comment, mer, moule, a, sandwich, lettuce, sauce (3 casos), thicker, american, pancakes.

B1: ja (6 casos), magnetron.

ALEMÁN

A2: because, burger (2 casos), ach so! (4 casos), ja (80 casos), saxon, na (5 casos), fast food, so (13 casos), etwas, oh Gott!, liquid (2 casos), Joghurt, Petersilie, pieces.

B1: Hamburger (2 casos).

POLACO

A2: tomato, kontroler.

B1: burgers ('hamburguesas').

CHINO

A2: hamburger.

B1: hamburger (2 casos), Beijin duck (2 casos).

JAPONÉS

A2: burger, et (4 casos), fan, safran, salades.

B1: oh my God, pickles, soy sauce, salmon.

OTROS

A2: (FINÉS) building, burgers ('hamburguesas').

(HÚNGARO) noodles.

B1: (TURCO) hamburger ('hamburguesa', 3 casos), safran, vegetables, cheeseburger.

Junto a estos, también recogimos un conjunto de ambigüedades que se distribuyen de esta manera en cada grupo de L1:

| L1 | Ambiguos | % sobre unidades léxicas | Un error ambiguo cada... |
|------------|----------|--------------------------|--------------------------|
| Portugués | 68 | 0,93% | 107,78 unidades. |
| Inglés | 12 | 0,25% | 394,25 " |
| Chino | 4 | 0,11% | 898,00 " |
| Neerlandés | 4 | 0,08% | 1296,50 " |
| Alemán | 1 | 0,02% | 4573,00 " |

Estos extranjerismos son ambiguos porque también pueden considerarse errores fonéticos, debido principalmente a la tendencia del grupo portugués a pronunciar *e* como *i* (*por iso* [por 'iso], *lengua* ['lingwa]), y en los grupos alemán, neerlandés o inglés, a pronunciar de forma un poco más cerrada la *e* (*es* ['is], *en* [i:n]). Recogemos además otra ambigüedad en *están* [is'tãw], que puede tener su origen en la pronunciación nasalizada de un aprendiz portugués; y otra, en *volvemos* (por 'volvimos'), que puede tratarse de un error gramatical por uso del presente en lugar del pretérito indefinido. Los errores por grupos de L1 se transcriben a continuación.

| Errores ambiguos | |
|------------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | por iso (30 casos), eso ['iso] (15 casos), esto ['isto] (16 casos), lengua ['liŋgwa] (4 casos), están ['is'tãw]. |
| B1: | lengua ['liŋgwa], volvemos. |
| INGLÉS | |
| A2: | que [k ^h i] (3 casos) |
| B1: | en [in] (9 casos) |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | es ['is] (3 casos), en ['in] |
| ALEMÁN | |
| A2: | en [i:n] |
| CHINO | |
| A2: | en [in] (4 casos) |

Aunque la mayoría de préstamos en cada grupo de estudiantes proceden de su L1, abundan los extranjerismos del inglés en todos los grupos (p. ej., *business*, *vegetables*, o el ambiguo *en [in]*), debido a que los informantes son estudiantes universitarios que conocen esta lengua. Además, muchos anglicismos son términos muy extendidos en el lenguaje juvenil (*fast food*, 'comida rápida', *junk food*, 'comida basura', *cheeseburger*, 'hamburguesa de queso', etc.).

Como indica Poulisse (1999: 55-56), el uso de una palabra de la L1 puede ser voluntario o involuntario. Por una parte, los aprendices han utilizado de manera general los extranjerismos como una estrategia de comunicación que surge ante una dificultad de vocabulario, especialmente cuando describían los alimentos en las fotografías sobre comida o al explicar la receta: *Beijin duck*, 'pato de Pekín'; *Sauerkraut*, 'chucrut'; *sausage*, 'salchicha'; *pâte feuilletée*, 'hojaldre'; *safran*, 'azafrán'; *gamberi*, 'langostinos'; *manjeriçã*, 'albahaca', etc. Sin embargo, en otras ocasiones, el aprendiz utilizaba de manera inconsciente palabras sin traducir de su lengua materna, seguramente por la urgencia de la comunicación oral. En estos casos, abunda el uso de marcadores discursivos (*bon* del francés, *like* del inglés, *so* del alemán, *então* del portugués), conectores (*et* del francés, *e* del portugués y el italiano), interjecciones (*ih!* del portugués, *oh Gott!* del alemán, *oh yeah!* o *my God!* del inglés) así como fórmulas de respuesta (*ja* del alemán o el neerlandés, o *già* del italiano⁴²). Más aún, algunos aprendices han transferido directamente de su L1 palabras que guardan gran similitud formal con las correspondientes en español: verbos (*diz*, 'dice', *é*, 'es', *penso*, 'pienso'), sustantivos (*guitare*, 'guitarra'; *cirurgia*, 'cirugía'), adjetivos (*contente*, 'contento'; *difíciles*, 'difícil'), determinantes (*o*, 'el/lo'; *uma*, 'una'), pronombres (*estes*, 'estos'; *si*, 'se'; *ce que*, 'lo que'), numerales (*quaranta*, 'cuarenta'; *vinte e quatro*, 'veinticuatro'), etc. Creemos que este tipo de préstamos no causa dificultades en la comprensión del enunciado en la mayoría de los casos, a diferencia del uso consciente de extranjerismos.

Precisamente el fenómeno de transferencia directa de extranjerismos se agudiza entre los aprendices cuya L1 es tipológicamente más próxima al castellano (italianos y sobre todo portugueses), probablemente ante la falta de consciencia de este tipo de error, o la creencia de que el español es una lengua fácil de aprender para ellos, por lo que aparece una mayor relajación formal. Como estos préstamos son fácilmente entendidos por el

⁴² Aunque en estos casos podríamos considerar que se trata de la palabra española *ya*, creemos que es difícil que conozcan su uso como afirmación de respuesta en español. Por esta razón transcribimos estas palabras como términos extranjeros.

oyente, no son corregidos, y en consecuencia su uso tiende a fosilizarse. Junto al factor de proximidad lingüística, la predisposición comunicativa del hablante también puede acentuar el uso de extranjerismos, ya sea porque se atreve a hablar más (y los usa inconscientemente) o porque son una estrategia de comunicación que puede facilitar la expresión del mensaje; esto podría explicar las cifras de producción en el grupo alemán o neerlandés. En ese sentido, el reducido número de préstamos en el grupo chino o japonés se puede explicar por cualquiera de los factores anteriores: el grado de distancia tipológica entre su L1 y el español impide la transferencia directa de palabras, y análogamente, la consciencia de tener que vencer tal distancia les convierte en aprendices que tienden a controlar fuertemente su expresión formal o a ser poco comunicativos (especialmente los chinos). Finalmente, el grupo polaco ha sido el que menos extranjerismos ha presentado, e ignoramos las razones de estos resultados; serían interesantes más datos y experimentos a este respecto para ahondar en la influencia de los factores expuestos junto a otras variables posibles.

Podemos concluir que los errores debidos al uso de extranjerismos han sido de una abundancia considerable en nuestros datos orales comparados con los resultados obtenidos en textos escritos (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007). La presión comunicativa de la oralidad, que carece del grado de control formal de la escritura, parece ser la principal razón de esta proliferación de palabras ajenas al castellano. No obstante, se trata de un error fosilizable especialmente entre nativos de lenguas afines.

5.1.5. Calcos estructurales

Los calcos se producen por la traducción palabra por palabra de una construcción de la lengua materna del alumno (u otro idioma que conozca). Aunque existen también los calcos sintácticos (p. ej., *no es posible *de entrar*, del francés *il n'est pas possible de rentrer*), en este apartado consideramos preferentemente los calcos formales que afectan a unidades léxicas (nombres, locuciones, marcadores discursivos o expresiones idiomáticas); el calco del inglés *like that*, 'así', que los aprendices traducen por **como eso* o **como así*, nos ha parecido más adecuado considerarlo de nivel gramatical. En este apartado incluimos los calcos estructurales, que afectan a la forma de la palabra y dan lugar a una formación inexistente en castellano (Gómez Capuz, 2009: 7). No recogemos aquí los calcos semánticos, pues se abordan en el apartado de errores de significado (5.2.6), aunque los límites son borrosos en ciertos casos.

En conjunto, registramos 16 calcos estructurales (9 en nivel A2 y 7 en nivel B1), que afectaron al 0,03% de las unidades léxicas. A continuación desglosamos por grupos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Italiano | 3 | A2: carta de identidad (del italiano <i>carta d'identità</i> , 'carnet de identidad'). B1: videoconcurso (del inglés <i>video contest</i> , 'concurso de vídeos'), en pasado (del italiano <i>in passato</i> , 'anteriormente, antes'). |
| Francés | 3 | A2: al primero (del alemán <i>zu erst</i> , 'primero, en primer lugar'), destinación (del francés <i>destination</i> , 'destino', 2 casos). |
| Inglés | 4 | B1: comida del mar (del inglés <i>seafood</i> , 'marisco') (2 casos), la guitarra bajo (inglés <i>bass guitar</i> , 'bajo'), frutas de mare (del francés <i>fruits de mer</i>). |
| Neerlandés | 2 | A2: frutas de mer (del francés <i>fruits de mer</i> , 'marisco'), pan de cuca (del neerlandés <i>pannenkoek</i> , 'tortita, crep'). |
| Alemán | 3 | A2: al primero (del alemán <i>zu erst</i> , 'primero, en primer lugar', 3 casos). |
| Polaco | 1 | A2: frutas del mar (del polaco <i>owoce morza</i> , 'marisco'). |

Somos conscientes de que pueden haberse producido calcos que no hemos identificado como tales en la fase de análisis; pese a todo, podemos argumentar que no se trata de errores especialmente abundantes, y que los repetidos (especialmente, en la palabra **frutas de mar*) están causados por la prueba de descripción de las fotos. Con todo, resulta llamativo que no se hayan producido calcos entre hablantes orientales (chinos o japoneses), lo que puede estar causado por la mayor distancia lingüística entre sus lenguas maternas y el español, un mayor cuidado formal o quizá una menor creatividad léxica.

Según nuestra impresión durante la entrevista, el aprendiz no suele ser consciente de la falta de equivalencia entre las estructuras y calca directamente de su L1, aunque realmente en pocos casos podrían dificultar la inteligibilidad del mensaje (como en el caso de **frutas de mar* o **pan de cuca*); en cambio, cuando es consciente de que el concepto no ha quedado comprendido, se suele valer de otras estrategias comunicativas (como la paráfrasis) para explicarlo.

5.1.6. Formaciones no atestiguadas en español

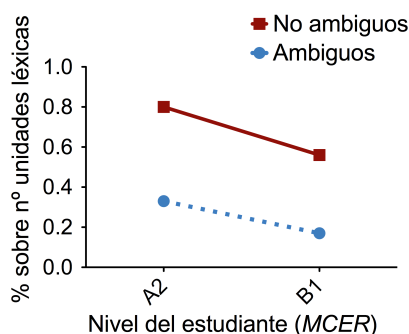
Recogemos en este apartado los errores léxicos por deformación, incluyendo las acuñaciones o neologismos y las distorsiones ('distortions'; James (1998: 150). Las deformaciones por asignación incorrecta de género (p. ej., **dinera*) o de número (p. ej., *[las] *Falla[s]*) no las abordamos aquí, sino en las secciones correspondientes. Ciertos casos podrían también ser clasificados en otros apartados; p. ej., **consejo*, 'aconsejo', se puede ver como confusión entre derivados de la misma raíz. En muchas ocasiones, es el nivel del alumno y su conocimiento del léxico lo que nos induce a pensar que se trata de un error formal y no una confusión entre dos palabras que conoce (p. ej., **cualidad* por 'calidad'). Asimismo, consideramos como formaciones no atestiguadas los verbos cuya raíz se ha desfigurado, pero son conjugados correctamente (p. ej., **recomienda*, 'recomienda'; **cenrado*, 'cerrado'). Con todo, ciertos casos son difíciles de diagnosticar como un problema de léxico o de conjugación gramatical (p. ej., **friír* o **fritar*). Igualmente, los errores en los que interviene la morfología (por ejemplo, el uso de un sufijo: **pesante*, 'pesado') también podrían clasificarse en gramática (formación de palabras), pero hemos preferido considerarlos en léxico.

Según los criterios expuestos, se han recogido un total de 359 errores no ambiguos de formación no atestiguada en español, que representa un 17,88% sobre el total de errores léxicos y afecta al 0,68% de las unidades léxicas (esto es, se registra uno aproximadamente cada 147 unidades). Junto a estos errores hay que considerar los 133 errores ambiguos que pueden ser juzgados como incorrecciones léxicas pero también fonéticas. La distribución de estos errores parece mostrar que disminuyen a medida que se progresa de nivel: los estudiantes de A2 produjeron 211 errores no ambiguos (el 58,77% de los 359) y 87 ambiguos, mientras que los de B1 cometieron 148 errores no ambiguos (el 41,23% de los 359) y 46 ambiguos (tabla 40 y figura 60).

Tabla 40. Distribución en niveles de errores no ambiguos y ambiguos por formación no atestiguada (frecuencia absoluta, y frec. relativa y proporción por unidad léxica de cada nivel, en %)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|------------|------------------|------------|------------|------------------|
| | Errores | Fr. rel. % | % sobre un. léx. | Errores | Fr. rel. % | % sobre un. léx. |
| A2 | 211 | 58,77% | 0,80% | 87 | 65,41% | 0,33% |
| B1 | 148 | 41,23% | 0,56% | 46 | 34,59% | 0,17% |
| Total | 359 | | 0,68% | 133 | | 0,25% |

Figura 60. Frecuencia de errores de formación no atestiguada (% sobre unidades léxicas del nivel)



El recuento de errores no ambiguos en cada grupo de L1 se expone en la tabla siguiente:

| L1 | Errores | % sobre total de un. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|--|------------------|
| Chino | 57 | 1,59% | 63,02 unidades. |
| Portugués | 94 | 1,28% | 77,97 " |
| Neerlandés | 37 | 0,71% | 140,16 " |
| Otros | 34 | 0,71% | 140,21 " |
| Inglés | 29 | 0,61% | 163,14 " |
| Japonés | 24 | 0,51% | 194,33 " |
| Polaco | 24 | 0,45% | 220,83 " |
| Francés | 26 | 0,41% | 246,65 " |
| Alemán | 16 | 0,35% | 285,81 " |
| Italiano | 18 | 0,29% | 340,72 " |

Abajo se detallan los errores no ambiguos producidos en cada grupo de lengua materna (véanse las transcripciones completas para comprobar el contexto de cada término):

| Errores | |
|-----------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | ciudade (5 casos), maiore (2 casos), provechá, seguinte, burguesería, lalgostino (2 casos), torso ('trozo', 2 casos), cebollia, terribe, salute, ecostumbro, huelvos, despoes (3 casos), gosté, por exemple, saudable, muicho/a/os (9 casos), tamén (2 casos), tamién (2 casos), suficiente, engenhería, calente(s) (2 casos), cuenta, por ('pero') (4 casos), deferente (5 casos), escribrie, escribir, simpre (2 casos), hamburgue, cualidá (3 casos), aiora (3 casos), pemento, hariña, escoja, cobes, aune (¿'aún, incluso?'), notro. |
| B1: | aciento, desportes, prueficiencia, mesco, personajen, cierca, verditos, mariscóns, hacier (3 casos), pepirrón, ben, mayoría, tamién (4 casos), alimentos, feijoles (4 casos), normalmiente (3 casos), cierdo (2 casos). |
| ITALIANO | |
| A2: | ciento ('centro'), friir, por esempio, cortegir, conseja, ventidoes, cetriolas, carotas (2 casos), maché. |
| B1: | cintro, veinti, camerero (5 casos). |
| FRANCÉS | |
| A2: | tenera (2 casos), peiores (3 casos), Guya, abres ('árboles'), fondidos (2 casos), grase, incontrar, contracto, maresco, cualidad ('calidad'). |
| B1: | asutado, gardaré, desafortunadamente, lemón, gratino, a mediades de, dofina, picador, lardones (2 casos), crocante, omeleta. |
| INGLÉS | |
| A2: | discutar, melijones, friar, asiete, entiero, cabalero, cabarero. |
| B1: | trevero, aficción, guasantes, tranduskión, salchites (2 casos), hereina, cotura, ciento, consejo ('aconsejo'), hamburguersería, hamburgo, praparado, pesante, melejones, serio, suiyo, espices, salonchites, escetando, suger, signo. |

NEERLANDÉS

A2: cuato, pincipibamente, punta ('apunta'), puntado ('apuntado') (2 casos), recete ('receta'), egrendientes, al primero (2 casos), hamburguería, nuevo ('nueve'), canta ('encanta'), interese ('interés'), quiesas, etender, signifinga, contontendo, adando, melisco, lemón, graces ('grasa'), cochinado, championes, groso, advisa, lego, marecones, atración, aseguranca, entusiástico, termin, no (¿'en el?'), cotar, cuca.

B1: infinitivo, bizcocio, por el resto.

ALEMÁN

A2: &hamburger [/] <xxx>, lechura, miejillones, intigrendes, septembre, peyado, pepiyo, mercadero, estadísticos, terena, pua.

B1: caranguero, vegetariano, fritar, aliva, tirina.

POLACO

A2: feminimos, maloentendimentos, patas ('patatas', 2 casos), encontraron, pimento, frecuente, comunística, political, consejo ('aconsejo'), igredientes, discutiva, sociorealística, cosedenamos.

B1: habruguesería, Marrueco (2 casos), xxx {%com: ¿primariamente?}, frecuentamente (2 casos), cado, frigadora, pricipantes, avo.

CHINO

A2: sete (3 casos), prepuesta, bilete, pimienta [βi'βjendo] (3 casos), meno, sien (3 casos), sals, pofesora, cuanta (5 casos), conseja, langostido, espesal, cuertan, pajero, gosto, prectus, incartado, costo.

B1: filolofía (2 casos), equí (2 casos), famenco(s) (2 casos), habitua, surdeste, burguesería (3 casos), bruguesería, encontato, hambruguesa, suficiente, sertén, San Sembastián (2 casos), rencomienda, cenrado, quinzás, pentido (3 casos), pendir, parisco, serbie, pandas, xxx ['nek].

JAPONÉS

A2: compañeres, pizzería, burguesería (2 casos), lechua, familia [fa'mija], hamburgur, fácilmente, curo ('crudo'), entorollas, pes.

B1: prifiero, aconstumbrada, más o meno, actaba, burguesa, majillón, vinagre, ingridiente (2 casos), espisi, suizo (¿'serio?'), frescar, conjunto.

OTROS

A2: (FINÉS): funciona, escua, interrumpen, expinar, burguesería (2), mejilló, mayonés, microonda. (HÚNGARO): anglófonis, saltera, tabletas, maraño, tano.

B1: (COREANO): intréperete, intréprete, cartele, burguesería (4 casos), ingenias ('higiene'), higénico, higene, oles ('olores').

(TURCO): sonio, evente, pronunción, conseja ('aconseja'), lemón (2 casos), pimiente, paladilla ('empanadilla'), peresas.

Los errores de formación no atestiguada pueden tener causa intralingüística, cuando el aprendiz realiza una falsa hipótesis sobre la forma de una palabra que no conoce enteramente o intuye a duras penas. Entre los mecanismos de los errores intralingüísticos, hemos observado los siguientes:

- La posible mezcla de lexemas: **maraño* ('marrón' o 'castaño'); **cabalero* ('camarero' o 'caballero'); **filolofía*, 'filología' o 'filosofía'.
- La aplicación de las reglas de derivación del castellano en casos de excepción: **maloentendimientos* ('malentendidos'), **pesante* ('pesado'), **political* ('política'); **discutiva*, 'discutible'.
- La pérdida de consonantes (**cotura*, **pofesora*, **sonio*) o vocales (**simpre*; **ses*, 'seis'). También se produce el acortamiento de palabras por la supresión de sílaba (haplogía) en posición media (**championes*, 'champiñones'; **pronunción*, 'pronunciación') o inicial (aféresis): **conseja*, 'aconseja'; **puntado* ('apuntado'); **burguesería*, 'hamburguesería'.
- La suplantación de consonantes (**pepiyo*, 'pepino') o vocales (**evente*, **Guya*). En ciertos casos hay problemas fonológicos: p. ej., **incartado* ('engordado') parece causado por la no distinción entre sordas y sonoras entre los chinos.

- La adición (epéntesis) de consonantes (**pejores*, **escribir*, **surdeste*) o vocales (**cebollía*, **ventidoes*, **cualidad*, 'calidad').
- La metátesis o cambio de orden de consonante o vocal (**trezero*, **intréprete*).
- La hipercorrección (p. ej., **aficción*), que se refleja especialmente en la diptongación de sílabas simples (**entiero*). Este error es muy frecuente en el grupo portugués, ya que los estudiantes son conscientes del parecido formal de su L1 con el español, y a veces hipercorrigen ciertos lexemas (Agustín Torijano, 2008). En nuestros datos, registramos 13 errores solo entre los portugueses: **prueficiencia*, **cierdo*, **aciento*, **cierca*, **hacier* (3 casos), **alimentos*, **normalmiente* (3 casos), **cierdo* (2 casos). En cambio, recogemos 6 en el resto de aprendices: **sien* (3 casos), **entiero*, **cientro*, **ciento* ('centro').
- También registramos el caso inverso al anterior, la simplificación de diptongos (**suficiente*, **higénico*).
- En otros casos, intervienen varios mecanismos de los explicados: **feminimos* ('femeninos', cambio vocálico y metátesis); **paladilla* ('empanadilla', cambio consonante y pérdida de sílaba inicial), **tirina* ('harina', se acuña una palabra con cierta semejanza fónica).

En otros errores por deformación podemos rastrear la interferencia de la lengua materna (o de otra lengua que conoce el estudiante). Por una parte, pueden producirse fenómenos de relexificación en los que se usa la raíz léxica de una palabra de la L1 con la inflexión morfológica del español: p. ej., **crocante*, 'crujiente', del francés *croquant*. Otros casos, la forma léxica de la L1 del estudiante influye de algún modo en la inflexión: p. ej., **fácilamente* (del francés *facilement*). Hemos considerado que al menos 86 errores de formación no atestiguada son debidos a la interferencia (el 23,95% sobre un total de 359); por grupos de lengua materna, serían los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 46 | * <i>ciudade</i> , 'ciudad', de <i>cidade</i> (5 casos); * <i>maiore</i> , 'mayor', de <i>maior</i> (2 casos); * <i>siguinte</i> , 'siguiente', de <i>seguinte</i> ; * <i>terribe</i> , 'terrible', de <i>terrível</i> ; * <i>salude</i> , 'salud', de <i>saude</i> ; * <i>despoes</i> , 'después', de <i>depois</i> (3 casos); * <i>muicho/a/os</i> , 'mucho/a/os', de <i>muito</i> (9 casos); * <i>gosté</i> , 'gusté', de <i>gostei</i> ; * <i>por exemple</i> , 'por ejemplo', de <i>por exemplo</i> ; * <i>saudable</i> , 'saludable', de <i>saudável</i> ; * <i>engenheria</i> , 'ingeniería', de <i>engenharia</i> ; * <i>calente(s)</i> , 'caliente(s)', de <i>quente(s)</i> (2 casos); * <i>cuonta</i> , 'cuenta', de <i>conta</i> ; * <i>hamburgue</i> , 'hamburguesa', de <i>hambúrger</i> ; * <i>cualidá</i> , 'calidad', de <i>qualidade</i> (3 casos); * <i>pemento</i> , 'pimiento', de <i>pimentão</i> ; * <i>hariña</i> , 'harina', de <i>farinha</i> ; * <i>desportes</i> , 'deportes', de <i>esportes</i> ; * <i>personajen</i> , 'personaje', de <i>personagem</i> ; * <i>ben</i> , 'bien', de <i>bem</i> ; * <i>majoría</i> , 'mayoría', de <i>maioria</i> ; <i>feijoles</i> , 'frijoles', de <i>feijão</i> (4 casos); * <i>escoja</i> , 'elección', de <i>escolha</i> (2 casos); * <i>notro</i> , ¿'en otro'?, de <i>noutro</i> . |
| Italiano | 10 | * <i>por esemplo</i> , de <i>per esempio</i> ; * <i>camerero</i> , 'camarero', de <i>cameriere</i> (5 casos); * <i>maché</i> , ¿'[carne] picada'?, * <i>ceiriolas</i> , 'pepinos', de <i>ceiriolo</i> ; * <i>carotas</i> , 'zanahorias', de <i>carota</i> (2 casos). |
| Francés | 10 | * <i>abres</i> , 'árboles', de <i>arbres</i> ; * <i>gardaré</i> , 'guardaré', de <i>garder</i> ; * <i>fondidos</i> , 'fundidos', de <i>fondre</i> (2 casos); * <i>omeleta</i> , 'tortilla', de <i>omelette</i> ; * <i>dofina</i> , '[región] del delfinado', de <i>dauphiné</i> ; * <i>picador</i> , 'brocheta, pincho', de <i>pique</i> ; * <i>lardones</i> , 'tiras de tocino', de <i>lardon</i> (2 casos); * <i>crocante</i> , 'crujiente', de <i>croquant</i> . |
| Inglés | 3 | * <i>serioso</i> , 'serio', de <i>serious</i> ; * <i>espices</i> , 'especias', de <i>spice</i> ; * <i>siño</i> , 'señal', de <i>sign</i> . |
| Neerlandés | 6 | * <i>interese</i> , 'interés', de <i>interesse</i> ; * <i>infinitifo</i> , 'infinitivo', de <i>infinitief</i> ; <i>pan de cuca</i> , 'tortita, crep', de <i>pannenkoek</i> ; * <i>advisa</i> , 'aconseja', de <i>adviseren</i> ; * <i>asegurancia</i> , 'seguro', de <i>assurantie</i> ; * <i>entusiástico</i> , 'entusiasta', de <i>enthousiast</i> . |

| | | |
|---------|---|---|
| Alemán | 3 | *septembre, ‘septiembre’, de <i>September</i> ; *vegetario, ‘vegetariano’, de <i>Vegetarier</i> ; *estadísticos, ‘estadísticas’, de <i>Statistik</i> . |
| Polaco | 3 | *comunística, ‘comunista’, de <i>komunistka</i> ; *sociorealística, ‘socialista’ o ‘realista’, probablemente por influencia del sufijo femenino polaco (como en <i>realistka</i>); *frigadora, ‘nevera’ (¿del inglés <i>fridge</i> ?). |
| Japonés | 3 | *familla, ‘familia’, del francés <i>famille</i> ; *fácilmente, ‘fácilmente’, del francés <i>facilmente</i> ; *espisi, ‘especia’, del inglés <i>spice</i> . |
| Otros | 2 | (finés): *interruptan, ‘interrumpen’, del inglés <i>to interrupt</i> ; *tabletes, ‘pastillas’, del inglés <i>tablets</i> . |

En ciertos casos es difícil rastrear la lengua que influye en la acuñación léxica (como ocurre en *frigadora o en *maché), pero intuimos que subyace un mecanismo de interferencia lingüística. Cabe destacar el hecho de que multitud de casos producidos en hablantes con distintas L1 se deben a la influencia del inglés, como consecuencia de que es el idioma hablado por todos los participantes. Por otra parte, es significativo que este tipo de errores de interferencia apenas se haya registrado en hablantes de las lenguas más alejadas tipológicamente del español: no han aparecido en el grupo chino, y en el japonés, solamente tres casos, pero por influencia del inglés (*espisi) y el francés (*familla, *fácilmente). Creemos que lo que lleva a estos aprendices a una actitud poco creativa en el plano léxico puede ser la consciencia de la distancia lingüística y de la dificultad de que el interlocutor comprenda el mensaje si utiliza una raíz de su L1; además, su tendencia a valorar negativamente el error puede producir un gran control sobre la forma lingüística. Por el contrario, el grupo portugués registra el mayor número de formaciones no atestiguadas por interferencia de la L1 –al igual que sucede con los extranjerismos–; y si bien no son errores que dificulten la comprensión del mensaje, estos alumnos han de prestar una mayor atención para lograr la corrección formal sin que interfiera su lengua materna.

Por último, estimamos que otros errores pueden deberse tanto a la interferencia como a mecanismos intralingüísticos: *aune (¿‘todavía, incluso?’), del portugués *ainda*, o por deformación del español *aún*; *tamén, ‘también’, probablemente del portugués *também* (2 casos); *friar, ‘freír’, quizá del inglés *to fry*, al igual que *friir, por probable influencia del italiano *friggere*, o *fritar, por posible efecto del alemán *fritieren* (aunque también se pueden confundir formas del paradigma verbal: *frito* > *fritar, (yo) *frío* > *friir); y *lemón, del inglés *lemon*, o como deformación de *limón* (4 ocurrencias). Estos casos hemos preferido marcarlos como errores de etiología desconocida.

Junto a los casos anteriores, se han registrado 133 errores ambiguos de nivel léxico o fonético-fonológico. El recuento por lengua materna es el siguiente:

| L1 | Errores | % sobre total de un. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|---|------------------|
| Chino | 26 | 0,72% | 138,15 unidades. |
| Inglés | 31 | 0,66% | 152,61 " |
| Neerlandés | 28 | 0,54% | 185,21 " |
| Portugués | 22 | 0,30% | 333,13 " |
| Alemán | 7 | 0,15% | 653,28 " |
| Otros | 7 | 0,15% | 681,00 " |
| Japonés | 6 | 0,13% | 777,33 " |
| Italiano | 4 | 0,07% | 1533,25 " |
| Polaco | 1 | 0,02% | 5300,00 " |
| Francés | 1 | 0,02% | 6413,00 " |

A continuación se transcriben los errores ambiguos por grupos de lengua materna.

| Errores ambiguos | |
|------------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | aceite [a'sete] (2 casos), ses ('seis', 2 casos), bacalao [baka'λao] (14 casos), yo ['o] (2 casos), enseñarles [ẽθe'narles] (2 errores: ñ [n] y s [θ]). |
| ITALIANO | |
| B1: | así [a'θi] que, necesario [neθe'θarjo] (2 casos), queso ['keθo]. |
| FRANCÉS | |
| A2: | suroeste ['sur.o'weste]. |
| INGLÉS | |
| A2: | Empresariales [empreθa'rjales], oeste ['weste], universidad [uniβe:θi'ðad], queso ['k ^h ε:θo], peor [p'i'or], verduras [be'ðuras] (6 casos), sartén [sar'tan] (2 casos). |
| B1: | lengua ['lɪŋgwa] (2 casos), leones [li'ones], señor [si'ɲor] (4 casos), ternera [t ^h e'ne:ra] (2 casos), verduras [be'ðuras] (2 casos), mejillón [mexi'jo], Empresariales [empreθa'rjales], lengua@g ['lɪŋgwa], verduras [be'ðuras] (4 casos). |
| ALEMÁN | |
| A2: | queso ['ki:so], aceite [a'sete] (2 casos), verduras [ve:'duras]. |
| B1: | estudio [ɪ:s'tuðjo], verdura [ve'ðura] (2 casos). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | ventiséis, pedido [pi'dido], ternera [te'nera], dos ['doθ], en [a:n] (10 casos), cosas ['koθas], eso [eθo], ventidós, cultura [ku'tura], martes ['ma:tes], señal [si'ɲal], verduras [be'ðuras] (3 casos). |
| B1: | irregulares [iriɲu'lares], consejo [ko'sexo] (2 casos), consejero [kosexe'ro], aconsejó [əkose'xo]. |
| POLACO | |
| A2: | veinte ['βente]. |
| CHINO | |
| A2: | español [ispa'ɲol] (2 casos), inglés [eŋ'gles], pequeño [pe'kiɲo] (3 casos), difícil [di'fesil], cursos ['klusos], se [si] (2 casos), queso ['kiso], vive ['bebe], finito [fe'nito], estación [eθa'sjō], guía ['kia], guía ['xia], bebió [pi'bjo], bebió [bi'bio], ciudad [su'daθ]. |
| B1: | meses ['meθes], sertén [sər'ten], cine ['sene] (2 casos), San Sebastián [san θembas'tjã] (2 casos), beneficiosa@g [benefi'θeosa]. |
| JAPONÉS | |
| B1: | meses ['meθes], países [pa'iθes], cosas ['koθas], sé ['θe], semilla@g [θe'mija], aconsejaron [akonθe'xaron]. |
| OTROS | |
| A2: | (FINÉS): gusta ['gosta] (3 casos), gustaba [kos'taba]. |
| B1: | (COREANO): corriente [ku'rjente], goardamos [koal'tamos]. (TURCO): tortilla [tor'tje]. |

La alta frecuencia de algunos de estos errores (*bacalao* [baka'λao], *en* [a:n]) revela un fenómeno idiosincrásico restringido a aprendices aislados. Resultan más reveladoras otras incorrecciones menos numerosas pero registradas en grupos diferentes: la confusión de [s] y [θ] (*queso* ['keθo], *países* [pa'iθes], quizá por hipercorrección), la simplificación del diptongo [ei] (*aceite* [a'sete], *veinte* ['βente], *seis* ['ses]), la confusión de *e/i* (*cine* ['sene], *señor* [si'ɲor]), de *o/u* (*corriente* [ku'rjente], *gusta* ['gosta]), y en menor medida, entre *a/e* (*sartén* [sar'tan] o [sər'ten]). En los grupos de estudiantes neerlandeses, alemanes o ingleses, la pérdida de consonante *-r* al final de sílaba (*martes* ['ma:tes], *ternera* [t^he'ne:ra]) probablemente es debida a factores fonéticos; lo mismo sucede en las equivocaciones entre *e/i*. En muy pocos casos podemos reconocer la influencia de la L1: *bacalao* [baka'λao] revela la interferencia fónica del portugués o la de la forma *bacalhau*; *enseñarles* [ẽθe'narles] puede reflejar también la forma del portugués *ensinar*; y quizá en *oeste* ['weste] o en *suroeste* ['sur.o'weste] interfiere el

inglés (*west*). La ausencia de datos escritos que confirmen si el alumno conoce la forma léxica correcta no nos permite ahondar más en el diagnóstico de estos errores ambiguos, para lo cual se necesitarían más pruebas experimentales complementarias.

Del conjunto de errores por formación no atestiguada, creemos que los que más han dificultado la comunicación son los que pueden llevar a la confusión entre formas muy próximas, siendo necesario el contexto para desambiguar el significado: p. ej., *bebió* [pi'bjɔ], puede entenderse como 'pidió' o 'vivió'; y *bebió* [bi'bio], como 'vivió'. Junto a estos, las acuñaciones a partir de una raíz de la L1 obstaculizan razonablemente la transmisión del significado (especialmente casos como **picador*, **carotas*, **advisa*, **escoja*, **pieces*, etc.). Por último, otra serie de neologismos resultan imposibles de relacionar con otro significante, de modo que el enunciado resulta oscuro: **cobes*, **cado* (¿'ubicado?'), **pua*, **tano*, etc. Ante cualquiera de estas incorrecciones, los aprendices suelen servirse de estrategias de comunicación (especialmente el uso de extranjerismos, la perífrasis léxica o gestos) o de la cooperación del interlocutor para vencer sus limitaciones de vocabulario en la expresión oral. Por ello, aunque los errores formales ciertamente revisten gravedad, en la práctica es su actitud ante la situación comunicativa lo que favorece (o agrava) la comprensión del mensaje.

5.1.7. Otros errores formales

Finalmente, encontramos un grupo heterogéneo de 23 errores formales que no se adscribe a ninguno de los apartados anteriores. La distribución por niveles fue de 18 errores en A2, y 5 en B1, y en conjunto ha afectado al 0,04% de las unidades léxicas (aparece uno cada 2291 unidades). Los casos son los siguientes (desglosamos por L1):

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|---|
| Portugués | 2 | A2: o algo ('o algo así', 2 casos). |
| Alemán | 1 | B1: en generalmente ('en general' o 'generalmente') |
| Francés | 11 | A2: o algo ('o algo así', 11 casos) |
| Inglés | 4 | A2: o algo ('o algo así', 2 casos). B1: o algo, tiene ganas de hambre ('tiene hambre' o 'ganas de comer'). |
| Italiano | 1 | A2: novelas de históricos ('novelas históricas' o 'novelas de historia') |
| Japonés | 1 | B1: el primer lugar ('en primer lugar') |
| Neerlandés | 1 | A2: o algo ('o algo así') |
| Polaco | 2 | A2: o algo ('o algo así'). B1: y todo ('y todo eso, y cosas así') |

Tres de estos de errores se explican por la mezcla de construcciones: *tiene *ganas de hambre* ('tiene hambre' o 'ganas de comer'); **en generalmente* ('en general' o 'generalmente'); y *novelas de *históricos* ('novelas históricas' o 'novelas de historia'); algunos podrían ser lapsus debidos a la urgencia de la comunicación oral. Otro error cometido por un aprendiz japonés se debe a la sustitución de la preposición *en* por el artículo *el* en el marcador discursivo *en primer lugar*, quizá por analogía formal con otras construcciones semejantes, o por la ausencia de preposiciones en japonés. El resto de errores han afectado a fórmulas coloquiales que expresan vaguedad o indeterminación, muy frecuentes en la oralidad, y han sido producidos por estudiantes de diferente L1: **o algo* ('o algo así' / 'o así'), **y todo* ('y todo eso', 'y cosas así'). Creemos que estos casos revelan una competencia conversacional en desarrollo, pero carente de las formas propias del español que aportan naturalidad al discurso, quizá debido a la ausencia de tratamiento en la enseñanza de estas fórmulas.

5.2. Errores léxicos semánticos

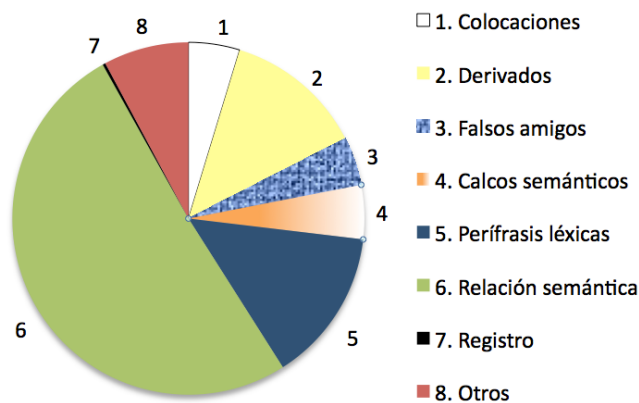
Incluimos en este grupo las confusiones entre palabras con semas comunes, las confusiones entre palabras derivadas de la misma raíz, las perífrasis léxicas, las colocaciones, los falsos amigos, los calcos semánticos y los errores de registro, además de un pequeño grupo de incorrecciones no clasificadas en ninguno de los apartados anteriores. Tenemos que advertir de la dificultad de clasificar los errores semánticos en categorías unívocas, porque los límites de ciertos casos son borrosos (ciertos errores de relación semántica se pueden también considerar como perífrasis o incorrecciones relacionadas con las colocaciones). Pese a todo, creemos que ha de relativizarse su importancia porque la diferencia más importante se ha de establecer entre errores formales y semánticos.

Según nuestro criterio, los errores semánticos más numerosos han sido las confusiones por relación semántica (196 errores no ambiguos, un 9,76% sobre el total de errores léxicos); a continuación, las perífrasis léxicas (54 no ambiguos, 2,69%), y después las confusiones entre derivados (49 no ambiguos, 2,44%) (tabla 41 y gráfico 61).

Tabla 41. Distribución de errores léxicos semánticos (frecuencia absoluta y relativa)

| ERRORES LÉXICOS SEMÁNTICOS (NO AMBIGUOS) | | |
|--|------------|----------------------------------|
| | Errores | % sobre total de errores léxicos |
| Relación semántica | 196 | 9,76% |
| Perífrasis léxicas | 54 | 2,69% |
| Confusión entre derivados | 49 | 2,44% |
| Otros | 30 | 1,49% |
| Calcos semánticos | 19 | 0,95% |
| Colocaciones | 18 | 0,90% |
| Falsos amigos | 17 | 0,85% |
| Registro | 1 | 0,05% |
| Total | 384 | 19,12% |

Figura 61. Distribución de errores léxicos semánticos no ambiguos (% sobre total de errores semánticos)



Seguidamente se exponen los errores recogidos de cada tipo.

5.2.1. Relación semántica

Este apartado, que es el que registra mayor número de errores léxico-semánticos, incluye un conjunto de incorrecciones de distinta clase, pero en todas existe un tipo de relación semántica entre las palabras confundidas. Por una parte, abordamos aquí errores entre términos del mismo campo semántico (*salud* por *sana*), o entre los cuales existe una relación de sentido como hiperonimia o metonimia (*ensalada* por *lechuga*).

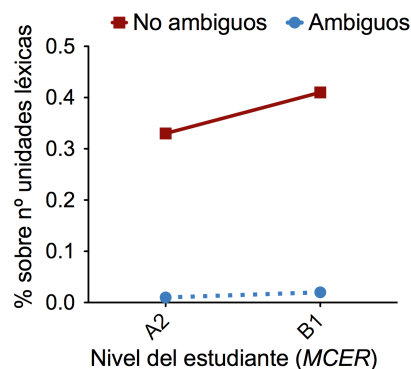
Por otra parte, examinamos incorrecciones que se deben a la neutralización de oposiciones semánticas (*ir/venir, ver/mirar*). Asimismo, recogemos otros errores de causa interlingüística debidos a diferencias semánticas entre dos términos del español que se expresan con un mismo vocablo en la L1 del hablante (p. ej., *pedir* y *preguntar, to ask* en inglés); aunque estos casos se pueden considerar *calcos semánticos*, hemos optado por abordarlos en esta categoría. Finalmente, también hemos preferido incluir aquí los errores en los que la confusión de género produce un cambio semántico (p. ej., *pimiento* frente a *pimienta*, o *bolso* frente a *bolsa*).

Conforme a estos criterios, hemos contado un total de 196 errores no ambiguos y 8 ambiguos (que afectan, respectivamente, al 0,37% y al 0,015% de las unidades léxicas). La distribución por niveles no es demasiado desigual: en A2 se registraron 87 no ambiguos y 3 ambiguos; y en B1, 109 no ambiguos y 5 ambiguos (tabla inferior). Parece, pues, que estas dificultades semánticas permanecen a medida que se progresa de nivel, y que en nuestros datos predominan algo más en el nivel intermedio.

Tabla 42. Distribución en niveles de errores no ambiguos y ambiguos de confusión entre palabras con semas comunes (se presentan porcentajes de frecuencia absoluta y relativa, y proporción por unidad léxica de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|------------|------------------|----------|------------|------------------|
| | Errores | Fr. rel. % | % sobre un. léx. | Errores | Fr. rel. % | % sobre un. léx. |
| A2 | 87 | 44,39% | 0,33% | 3 | 37,50% | 0,011% |
| B1 | 109 | 55,61% | 0,41% | 5 | 62,50% | 0,019% |
| Total | 196 | | 0,37% | 8 | | 0,015% |

Figura 62. Frecuencia de confusiones entre palabras con semas comunes en cada nivel (% sobre total de unidades léxicas de cada nivel)



El recuento de errores por grupo de lengua materna ha proporcionado estos resultados:

| L1 | Errores | % sobre total de un. léxicas del grupo | Un error cada... |
|------------|---------|--|------------------|
| Polaco | 27 | 0,51% | 196,30 unidades. |
| Chino | 18 | 0,50% | 199,56 " |
| Neerlandés | 24 | 0,46% | 216,08 " |
| Alemán | 21 | 0,46% | 217,76 " |
| Japonés | 20 | 0,43% | 233,20 " |
| Inglés | 17 | 0,36% | 278,29 " |
| Otros | 17 | 0,36% | 280,41 " |
| Francés | 19 | 0,30% | 337,53 " |
| Italiano | 16 | 0,26% | 383,31 " |
| Portugués | 17 | 0,23% | 431,12 " |

A continuación desglosamos los errores por lengua materna (consúltense las transcripciones para ver el contexto completo en que aparece cada palabra):

| Errores | |
|-------------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | cuadrado ('viñeta', 2 casos), agradece ('da las gracias'), camarones ('gambas, langostinos'), hablando ('diciendo'), habló ('dijo'), hables ('digas'), hablé ('dije'), hablamos ('decimos'), hablo ('digo', 2 casos), *legumes ('verduras'), *lentilhas (?). |
| B1: | leve ('agradable'), miran ('ven'), demanda ('necesita'), me vi buena ('sana' o 'me puse mejor'). |
| ITALIANO | |
| A2: | preguntando ('pidiendo'), piden ('preguntan'), miran ('ven'), cartel ('letrero'), más adelante ('tarde'), [<i>Explica cómo se prepara la masa de la pizza</i>] y luego (...) la <u>tumbo</u> ('extiende'). |
| B1: | pidiendo ('preguntando'), pimienta ('pimienta'), pepinillos ('pimientos'), miran ('ven'), ensalada ('lechuga'), aula (¿'sala?'), no hay plaza ('sitio, mesa'), tarda ('dura'), cartel ('letrero'), el <u>solo</u> país ('único'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | he venido ('ido'), fueron ('vinieron'), no hay ya plaza ('sitio, mesa'), pimientos ('pimientos'), me recuerdo ('acuerdo'), vestido ('ropa, vestimenta'), pregunta ('pide', 4 casos). |
| B1: | pregunto ('pido'), corrida ('plaza de toros', 2 casos), mirar ('ver'), no queda espacio ('sitio, mesa'), rincón ('esquina'), ensalada ('lechuga'), tradición ('costumbre'), músicas ('canciones'). |
| INGLÉS | |
| A2: | pesca ('pescado', 2 casos), adentro ('dentro'). |
| B1: | tiempo ('momento'), circular ('de forma redondeada?'), provincia ('estado'), tratar ('probar'), no hay más espacio ('sitio, mesas'), comemos ('cenamos'), irme ('venir', 2 casos), quiero salir ('me gusta'), diseño ('dibujo'), miran ('ven'), un *síño ('letrero'), investigar ('buscar, informarse'), pimientos ('tomate'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | sé ('recuerdo', 2 casos), dos plazas ('dos sitios'), mejillón ('marisco'), salud ('sana'), cortado ('picada'), *rompido ('cortado, picado'), pesca ('pescado'), pregunta ('pide', 3 casos), pidieron ('preguntaron'), pruebo ('intento', 2 casos), próxima ('siguiente'), dos plazas para ellos ('sitio para dos'), señal ('letrero'), bolsa ('bolso'). |
| B1: | me gustaría ('quería'), ir ('venir'), *niegó eso ('dijo que no'), pidieron ('preguntaron'), tiempos ('horarios'), palabras malas ('erróneas'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | no hay plazas libres ('sitio, mesas'), conchas ('mejillones'), un lenguaje ('lengua'), vienen ('llegan'), no tiene plazos ('sitio libre, mesas'), pintura ('imagen'), tiempos ('horarios'), mi estómago es [...] grande ('lleno'), no saben esta cosa ('conocen', 2 casos). |
| B1: | habla(n) ('dice(n)', 2 casos), encuentran ('se acercan a'), *caranguejo ('gamba, langostino'), tabaco ('estanco'), mayores ('adultos'), tomarme ('dejarme'), almejas ('mejillones', 2 casos), dibujo ('foto'). |
| POLACO | |
| A2: | facultad ('carrera', 2 casos), dueña ('propietaria'), recibo ('cuenta'), bar ('restaurante'), cervecería ('restaurante', 2 casos), *bocadilla ('pan de molde'), interesando ('fijándose, pendiente?'), pregunta ('pide', 3 casos), chuleta ('carne'). |
| B1: | en una historia ('el pasado'), dos tiempos ('veces'), un señal ('letrero'), la pesca ('el pescado'), muestra ('expresa, dice'), recibo ('cuenta'), dibujado (¿'representadas?'), llevo ('traigo', 2 casos), pimienta ('pimienta'), plazas libres ('mesa, sitio libre'), concentrándome ('especializándome'), pregunta ('pide', 2 casos). |
| CHINO | |
| A2: | dinero ('la cuenta'), tienda ('restaurante'), filete ('carne picada', 3 casos), chile ('pimiento'). |
| B1: | teatros ('espectáculos'), *habituá ('costumbre'), idioma dialecto ('dialecto'), comida ('plato'), plazo libre ('sitio'), frecuentamos ('solemos'), pregunta ('pide'), anuncio ('letrero', 2 casos), el tiempo ('la hora'), filete ('carne picada'). |
| JAPONÉS | |
| A2: | probar ('intentar'), carne ('pollo'), la cocina japonesa ('comida / recetas'). |
| B1: | cambio ('intercambio'), una marca ('letrero'), dibujo ('fotografía'), acusaron ('se enfadaron'), dependientes (¿'aduaneros?'), señal ('letrero'), pimienta ('tomate'), fallo ('me equivoco'), necesita cuidado ('se tiene que tener cuidado'), vino ('fue'), vienen ('van'), verano ('primavera'), buscó ('encontró'), determinó ('decidió'), últimamente ('al final', 2 casos), aprovechar ('disfrutar'). |

OTROS

- A2: (FINÉS) no hay espacio en restaurante ('sitio'), pimienta ('pimienta'), signo ('letrero'), ensalada ('lechuga')
(HÚNGARO): fui ('vine'), foto ('ilustración, dibujo').
- B1: (COREANO) entrar a escuela ('inscribirse'), aprender ('estudiar'), comidas ('platos'), pide ('pregunta'), vienen ('van'), andan ('van'), las comidas ('alimentos'), en estos horarios ('a estas horas'), metemos ('ponemos').
(TURCO): pimienta roja ('pimentón'), aprovechar ('disfrutar').

Los errores entre términos del mismo campo semántico se relacionan mayoritariamente con la falta de exactitud en la designación de los alimentos (en la descripción de las fotografías): *filete* o *chuleta* para 'carne picada' (este caso, cometido por un estudiante polaco, es posible interferencia del término polaco *kotlety*), *chile* ('pimiento'), *camarones* ('langostinos, gambas'), *pimiento rojo* ('pimentón'), *pimienta* ('pimiento'), *pepinillos* ('pimientos'), *almejas* ('mejillones'), etc. En determinados errores existe incluso una relación de hiperonimia o de metonimia: *ensalada* por *lechuga* (una confusión registrada en 3 ocasiones), *carne* por 'pollo', *bocadillo* por 'pan de molde', o *conchas* por 'mejillones' (un error que puede estar motivado por interferencia del alemán *Muschel*). Respecto a otros campos semánticos, se registraron 5 confusiones entre términos como *pintura* o *diseño* ('imagen'), *dibujo* ('foto'), *cuadrado* ('viñeta', 2 casos) o *foto* ('ilustración'); y 4 equívocos entre términos como *bar*, *cervecería* o *tienda* para designar 'restaurante' (quizá por simplificación a causa de escasa concentración o nerviosismo). Algunos quizá se deben a la estrategia comunicativa de aproximación.

Los errores debidos a la *polisemia divergente* o *asimetría interlingual* entre términos (según Weinreich; James, 1998: 149) que se han registrado con más frecuencia son las confusiones entre *pedir* y *preguntar*: 5 casos en el grupo neerlandés; 5 en el grupo francés; 3 en el grupo italiano; 5 en el grupo polaco; 1 en un estudiante chino y 1 en una coreana. Casi todas estas incorrecciones se documentan en grupos de estudiantes cuya L1 no usa formas diferentes para ambos significados (respecto a los estudiantes coreano y chino, creemos que es interferencia del inglés), y se registran tanto en el nivel A2 como en el B1, lo que revelaría dificultades en su aprendizaje. Otras confusiones se han producido entre *probar* e *intentar* (2 en el grupo neerlandés y 1 en el polaco) y entre *tratar/probar* (1 en el grupo inglés), y las creemos debidas a la interferencia del inglés *to try*. Igualmente, el error de confusión entre *siguiente/próximo* (*la *próxima historia*), registrado en una estudiante holandesa, creemos que es otro caso de interferencia, ya que el adjetivo neerlandés *volgende* equivale tanto a 'próximo' como a 'siguiente'.

Respecto a la neutralización de oposiciones semánticas en los verbos, destaca la confusión entre *ir/venir*: se produjeron 2 casos en el grupo francés; 2 en el grupo inglés; 2 en el grupo japonés; 1 en el grupo neerlandés; 1 en una aprendiz coreana y 1 en una húngara. También es recurrente la confusión entre *mirar* y *ver* (2 en el grupo italiano; 1 en el grupo francés; 1 en el grupo inglés; 1 en el grupo portugués). El resto de equívocos se documenta en menos ocasiones: aparecen 2 casos de *llevar/traer* (en el grupo polaco) y de *saber/conocer* (en el grupo alemán), mientras que recogemos una única ocurrencia de confusiones entre *andar/ir*, *aprender/estudiar*, *buscar/encontrar*, *meter/poner*, *recordar/acordarse*, *saber/recordar* o *tardar/durar*.

Algunos de estos errores de neutralización pueden estar motivados interlingüísticamente; por ejemplo, el uso del verbo *venir* en lugar de *ir* por un japonés:

*YTO: esto / el / primer lugar / dos / chicos / &eh **vienen** / a → restaurante (JAPWB1_3)

El estudiante emplearía en japonés el verbo *kimasu*, 来ます (*kuru*, 来る), equivalente a *venir*, tomando como referencia al personaje protagonista del dibujo en lugar de distanciarse del relato, según advierte al respecto Sánchez Barrera (2009: 59). También parece interlingüística la confusión de *hablar* y *decir* propia de los aprendices brasileños (registramos 7 errores entre ellos, mientras que no aparecen en los nativos de portugués peninsular, y solamente dos en una estudiante alemana); en efecto, según indica Humblé (2008: 205), en el portugués brasileño *falar* y *dizer* tienden a mezclarse en el registro informal.

Por lo que se refiere a la neutralización del valor semántico de ciertos sustantivos, los errores más frecuentes se han cometido al usar términos como *anuncio*, *cartel*, *marca*, *señal* o *signo* para referirse a ‘letrero’ (10 ocurrencias), e igualmente, al emplear vocablos como *plaza*, *plazo* o *espacio* para aludir a ‘sitio’, documentado en 6 ocasiones (p. ej., *~~plazo~~ sitio libre). Especialmente la elección de *tiempo* con el sentido de ‘horario’, ‘momento’, ‘la hora’ o incluso ‘vez’, seguramente motivado por el inglés *times* (5 ocurrencias, con la que se puede relacionar el uso erróneo de *horarios* para ‘horas’). Otros casos que nos parecen significativos son la confusión entre *pescado* y *pesca* (4 ocurrencias) y el empleo de *comidas* para aludir a ‘alimentos’ o ‘platos’ (3 ocasiones; también se registró el uso de *cocina* con el sentido de ‘comida, recetas’). Finalmente, creemos destacables entre otros los errores puntuales de *lengua* por *lenguaje*, *tabaco* por *estanco* (ambas en el grupo alemán, que creemos de naturaleza interlingüística), *tradición* o *hábito* por *costumbre*, *rincón* por *esquina*, *recibo* por *cuenta*, o *vestido* por *ropa* (quizá por interferencia del francés *vêtement*).

Otros errores recogidos en esta sección no muestran una relación semántica tan evidente: *estoy concentrándome* (‘especializándome’), *dependientes* (¿‘aduaneros?’), *son circular* (¿‘de forma redondeada?’), *luego la [...] tumbo [la masa de la pizza]* (¿‘la extendiendo?’), etc. También hemos de señalar el uso de *aprovechar* por *disfrutar* entre hablantes de diferente origen (un japonés y un turco; también se recoge en un aprendiz italiano, pero lo abordamos en el apdo 5.2.8). Por el contrario, en otros casos el error viene determinado por las restricciones contextuales o sintácticas (*negó*, ‘dijo que no’; *le agradece*, ‘da las gracias’), además de que ciertos errores puntuales pueden estar inducidos por el uso erróneo del diccionario (como creemos que ocurre en *determinó*, ‘decidió’, cometido por un aprendiz japonés). Otros errores se pueden explicar por simplificación o uso del término más general o frecuente: *entrar a escuela*, ‘inscribirse’; *estómago grande*, ‘lleno’; *me vi buena*, ‘sana’; *comemos*, ‘cenamos’; *palabras malas*, ‘erróneas’, etc.

Junto a estas incorrecciones, hay que tener en cuenta los 8 errores ambiguos registrados:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|----------|----------|--|
| Alemán | 1 | A2: Erasmus en Inglaterra es [...] no muy difícil pero tomas un plazo (¿‘pides una plaza’ o ‘necesitas/tienes un plazo’?). |
| Italiano | 1 | B1: un examen de idioma optativo (¿‘hice un examen’ o ‘un curso optativo’?). |
| Japonés | 5 | A2: me gusta película (¿‘películas’ o ‘cine’?, 2 casos). B1: veo película (¿‘películas’ o ‘cine’?, 3 casos). |
| Otros | 1 | B1 (coreano): luego decimos otra vez ¿‘lo decimos’ o ‘hablamos’?). |

Realmente, el único error ambiguo destacable es el que han producido tres de los cuatro estudiantes japoneses, quienes han empleado la palabra *película* en singular (en lugar de plural para referirse a un conjunto de elementos indeterminados), produciendo un error

gramatical; el error también puede ser léxico si se quieren referir a *cine*, una palabra con la que se confunden porque en los diccionarios ambas se traducen como *eiga* (en japonés equivalen al mismo término; Esparza Celorrio, 2007: 198). El resto de errores ambiguos son producciones idiosincrásicas; uno podría ser un error por relación semántica al que se suma un error por malapropismo (*tomas un plazo*, ¿‘pides una plaza’?), pero también podría ser un error por omisión de elementos oracionales además de un error léxico (quizá *pedir* por *necesitar*: ¿*necesitas un plazo para pedirlo?*). Los otros casos pueden ser errores gramaticales de estructura oracional por omisión de elementos (¿[hice]? *un examen*; luego ¿[lo]? *decimos otra vez*).

Una de las conclusiones que se puede extraer de esta relación de errores semánticos es que, pese a que existen errores recurrentes y restringidos a ciertos tipos (p. ej., *ir/venir*), la predicción de la mayoría no es sencilla debido a la capacidad creativa del estudiante, que da lugar a producciones idiosincrásicas difíciles de corregir (p. ej., **tomas un plazo*). Aunque la comprensión no se ve afectada en ciertos contextos, en otros el significado queda envuelto en cierta vaguedad para su comprensión (p. ej., *estaba interesando*, ¿‘fijándose, pendiente’?). En nuestra opinión, los errores más graves (porque dificultan más la comunicación) son los que aparecen cuando se designan realidades o entidades del mundo (p. ej., alimentos); sin embargo, son errores que pueden registrarse en cualquier nivel, y los alumnos vencen empleando otras estrategias compensatorias (p. ej., la perífrasis) para paliar un déficit de vocabulario. Aparte de estas carencias léxicas, las otras dificultades relacionadas con restricciones y matices semánticos pueden radicar tanto en las dificultades particulares del español como en la configuración semántica de la L1; de hecho, los casos debidos a la polisemia divergente (p. ej., la confusión *pedir/preguntar* por el inglés *to ask*) parecen resultar especialmente arduos de superar. Por todo ello, creemos que la adquisición del componente semántico, si bien puede recibir abordaje específico respecto a dificultades propias según la lengua materna de cada alumno, parece precisar un tratamiento didáctico más continuado a lo largo del proceso de adquisición (a diferencia de lo que parece ocurrir con otros errores formales) para lograr la comprensión de ciertos matices de significado.

5.2.2. Confusión entre palabras derivadas de la misma raíz

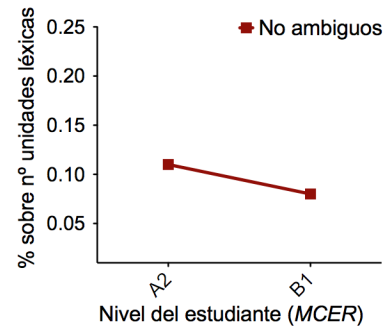
En este apartado agrupamos los errores debidos al uso de una palabra incorrecta en lugar de otra con la misma raíz léxica. En ocasiones el diagnóstico de estos errores no es sencillo; por ejemplo, no hemos clasificado en este apartado los errores de uso del adjetivo como adverbio (**normal cocino*, ‘normalmente cocino’) al considerarlos como errores gramaticales de estructura oracional (por cambio de función) y no tanto errores léxico-semánticos. De igual manera, se registraron dos casos que se pueden considerar también como asignación incorrecta de género (p. ej., el verbo **cocino*, por *cocina*, ‘lugar donde se cocina’), y que hemos preferido juzgarlos ambiguos dentro del nivel léxico.

Hemos registrado un total de 49 errores no ambiguos por confusión entre derivados, junto a 2 casos ambiguos (que en conjunto han afectado al 0,09% de las unidades léxicas). La distribución por niveles es muy semejante: los aprendices de A2 cometieron 29 errores no ambiguos y 2 ambiguos; y los de B1, 20 no ambiguos (tabla 43 y figura 63). Dado que se trata de un tipo de incorrección más semántica que formal, no se observa una disminución importante de casos al pasar de un nivel a otro.

Tabla 43. Frecuencia absoluta y porcentaje de errores no ambiguos y ambiguos por unidades léxicas en cada nivel por confusión entre palabras derivadas de la misma raíz

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|---------------------|----------|---------------------|
| | Errores | % sobre un. léxicas | Errores | % sobre un. léxicas |
| A2 | 29 | 0,11% | 2 | 0,008% |
| B1 | 20 | 0,08% | 0 | 0,000% |
| TOTAL | 49 | 0,09% | 2 | 0,004% |

Figura 63. Distribución por niveles de errores no ambiguos por confusión entre derivados de la misma raíz (% sobre unidades léxicas del nivel)



Los errores recogidos en cada grupo de estudiantes son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Chino | 11 | A2: chino ('China', 2 casos), vino casero ('con casera' / 'de la casa', al fin ('al final')). B1: festivo ('fiesta'), chino ('China'), planchar ('a la plancha', 2 casos), beneficio ('beneficioso'), al fin ('al final'). |
| Neerlandés | 9 | A2: romanas ('romances'), oler ('olor'), al fin ('al final', 4 casos). B1: al final ('a finales'). |
| Alemán | 2 | A2: alemán ('Alemania'), francés ('Francia'). |
| Francés | 5 | A2: estudiante ('estudiantil'), cantado ('cantante', 2 casos), grasiento ('grasa'). B1: hamburguesa ('hamburguesería'), fin de [los] cincuenta ('finales de'). |
| Italiano | 3 | A2: cucharita ('cucharadita'). B1: deportivo ('deportista', 2 casos). |
| Japonés | 5 | A2: íntimos ('intimidación'), salo ('salado'). B1: confundida ('confusa'), Japón ('japonés'), romano ('romance'). |
| Polaco | 3 | A2: instancia ('instantánea'). B1: latina ('latín'), pecho ('pechuga'). |
| Portugués | 8 | A2: alquiler ('alquilar'), variable ('variado'), hamburguesa ('hamburguesería', 4 casos). B1: final de semana ('fin de semana'), las variables ('la variación'). |
| Otros | 3 | A2 (húngaro): conservados ('conservantes'). B1 (coreano): coreano ('Corea'). (turco): al fin ('al final'). |

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|--|
| Chino | 1 | A2: comido ('comida, alimento'). |
| Neerlandés | 2 | A2: cocino ('cocina, lugar donde se cocina'), bolsa ('bolso'). |

Las confusiones de este tipo pueden aparecer entre palabras de la misma categoría (**final de semana* por *fin de semana*), a menudo cuando presentan diferente sufijo derivativo que cambia el significado (**variable* por *variado*). También se suele suplantar un lexema por otro de otra categoría con la que se comparte raíz: **íntimo* por *intimidación*; **latina* por *latín*; **oler* por *olor* o **alquiler* por *alquilar* (estos dos casos también podrían juzgarse como deformaciones). A este respecto, cabe reseñar las confusiones entre topónimos y gentilicios (*los platos de *chino* por 'de China'; **arroz Japón*, por 'japonés'), que se han registrado entre los aprendices asiáticos (chinos, coreanos y japoneses; sobre estos últimos, Saito, 2002: 51), aunque también se encontraron dos casos producidos por una estudiante alemana (*típico de *francés*, por 'de Francia'; *la comida de *alemán*, 'de Alemania'). En estos errores ignoramos si subyace alguna

interferencia de la L1, que en otros sí se puede rastrear (**deportivo* por *deportista*, del italiano *sportivo*, que reúne estos dos significados del español); con todo, la mayoría de los casos tiene causa intralingüística. Aunque ciertas incorrecciones no conllevan dificultad en la interpretación del significado (p. ej., *horario de *coreano*), otros contextos se pueden prestar a más equívocos (*vino *casero*, por ‘de la casa’ o quizá ‘con casera’; **al fin*, ‘por fin’ en lugar de *al final*, ‘finalmente’). Estos son precisamente los que sería importante destacar en la didáctica a cualquier grupo de alumnos.

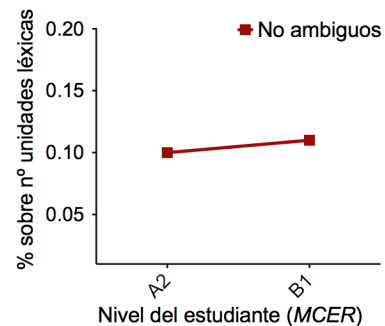
5.2.3. Perífrasis léxica

Recogemos en esta parte los errores relacionados con la estrategia comunicativa del circunloquio, que es muy productiva ante una carencia de vocabulario, y a la que los propios nativos recurrimos ante una dificultad léxica. Hemos juzgado que 54 casos no ambiguos y uno ambiguo se pueden explicar por perífrasis léxica. Su distribución en niveles es muy equilibrada, con unos pocos casos más en el nivel intermedio: 25 errores en A2 (aproximadamente un 0,09% de las unidades léxicas), y 29 errores (además de uno ambiguo) en B1 (un 0,11% de las unidades; tabla 44 y figura 64). Al igual que otros errores semánticos (como la confusión entre palabras con semas comunes o entre derivados de la misma raíz), el número de errores no disminuye de un nivel a otro de manera tan notable como ocurre con los errores de forma.

Tabla 44. Frecuencia absoluta de errores no ambiguos y ambiguos de perífrasis léxica por niveles, y porcentaje sobre unidades léxicas de cada nivel

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|--------------------|----------|--------------------|
| | Errores | % sobre un. léxica | Errores | % sobre un. léxica |
| A2 | 25 | 0,09% | 0 | 0,000% |
| B1 | 29 | 0,11% | 1 | 0,004% |
| Total | 54 | 0,10% | 1 | 0,002% |

Figura 64. Distribución de errores de perífrasis léxica por nivel (% sobre unidades léxicas de cada nivel)



Los errores etiquetados como perífrasis léxica son los siguientes (por grupo de L1):

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | he hecho una <i>*cirugía</i> ('me operé'), con espacio (<i>¿'despacio'?</i>), <i>*dois</i> lugares ('sitio para dos'), palabras malas ('tacos'), una mesa con dos plazas ('para dos', 2 casos), como un tablero ('una bandeja'), me hace un poco de confusión ('me confunde' o 'me produce confusión'). |
| B1: | hago confusión ('tengo confusión / me confundo'), mesa con dos plazas ('mesa para dos'), es <i>*prehecha</i> ('se prepara antes'). |
| ITALIANO | |
| B1: | teníamos cita ('habíamos quedado'), pequeña titulación ('diplomatura'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | comida muy fácil ('rápida'), llaman a comer para dos ('piden una mesa para dos'). |
| B1: | he hecho tres años de estudios ('estudié'). |
| INGLÉS | |
| A2: | subir montañas ('alpinismo'). |
| B1: | tienda de hamburguesas ('hamburguesería'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | mucha distancia ('muy distantes', 2 casos), en incorrecto ('de manera incorrecta'). |
| B1: | techo ('parte superior'). |

ALEMÁN

- A2: una comida grande ('almuerzo', 'comida abundante', 2 casos).
B1: tiene los dedos arriba (¿'levantados?').

POLACO

- A2: no hay libres lugares ('sitio / mesa libre'), tenía un evento ('me ocurrió algo'), hace un teatro ('represento').
B1: muy *pricipantes ('con un nivel muy básico'), comer la cena ('cenar'), de leche ('lácteos'), hacer lleno ('llenarse'), es como los suelos de cerdo ('las pezuñas, los cascos').

CHINO

- A2: vario modo (¿'mucha variedad?'), hago desayuno ('desayuno'), de frutos ('frutal'), árboles manzana ('manzanos'), árboles pera ('perales'), un poquito cambio ('es un poquito diferente').

JAPONÉS

- B1: tienda de hamburguesa, tienda de burguesa (2 casos), animal en casa ('doméstico'), un polvo negro ('sésamo'), caja para llevar ('tartera'), quitar calor ('enfriar'), mantener sonriendo (¿'mantener la sonrisa/estar sonriendo?'), mitad [...] de nuestro país (¿'una hora intermedia a la de nuestros países?'), anotando su deseo ('petición, orden'), actuaba como feliz (¿'me comportaba de forma alegre o simpática?').

OTROS

- A2: (FINÉS): hacía más nieve ('nevaba').
B1: (COREANO): hacer cita ('quedar'), comer a las diez por la noche ('cenar a las diez'), [el camarero] les rechaza (¿'les dice que no hay sitio?').

Una clase de perífrasis léxica se produce por el uso de dos lexemas para expresar el significado o el concepto que más comúnmente se expresa con uno: **comer la cena* ('cenar'), **tienda de hamburguesas* ('hamburguesería'), **pequeña titulación* ('diplomatura'), **árboles pera* ('perales'), *animal en casa* ('doméstico'), *productos de leche* ('lácteos'), etc. Consideramos perífrasis de este tipo las que usan un verbo muy general como *hacer* y un sintagma nominal para expresar el significado que normalmente se indica con un solo lexema: *hago desayuno* ('desayuno'), *he hecho una cirugía* ('me operé'), *hacía más nieve* ('nevaba más'), *fago confusión* ('me confundo'), etc. Aunque en ciertos casos también se puede corregir el verbo y considerarse errores de colocación (p. ej., *me hace confusión*, 'me confunde' o 'me produce confusión'), preferimos ofrecer una corrección más sintética, y los incluimos en este apartado.

Otro tipo, denominada perífrasis descriptiva, se origina cuando el no nativo emplea otras palabras que describen características o rasgos del lexema intencionado: *un polvo negro* ('sésamo'), *caja para llevar* ('tartera'), *comida muy fácil* (¿'rápida?'), *palabras malas* ('tacos, palabras groseras'). Otras semejantes explican el concepto o el objeto referido: *como un tablero* ('una bandeja'), *es como los suelos de cerdo* ('pezuñas'), etc.

Por último, recogimos otras perífrasis que se pueden estimar como de aproximación, en los que la construcción usada expresa un sentido próximo e impreciso respecto a la construcción más apropiada: *llaman a comer para dos* ('piden una mesa para dos'); *no hay libres lugares* ('sitio / mesa libre'); *la carne es prehecha* ('se prepara antes' o 'ya está preparada'); *hablaba [...] con espacio* (¿'despacio' o 'con pausas?'), etc. Este último tipo de perífrasis es menos fácil de juzgar, pues en muchos ciertos contextos causan un problema de adecuación y no tanto de agramaticalidad. Tampoco está clara la clasificación de ciertos errores, que se pueden considerar también de relación semántica.

Junto a los anteriores, recogimos otro en una alumna japonesa que consideramos ambiguo porque puede considerarse también un error de estructura oracional por omisión de un sustantivo:

- *JTO: ¿ envuelvo [/] &vo con // <transparente> ? (JAPWB1_3)
('papel' o 'film transparente de cocina')

Solo puntualmente podemos advertir la influencia de la lengua materna (p. ej., *árboles manzana, ‘manzanos’, del equivalente chino 苹果树, que utiliza varios caracteres para expresar el concepto). En la mayoría de los contextos intuimos que se trata de un mecanismo intralingüístico que facilita la comunicación mediante el uso de términos del español, y que en limitadas ocasiones dificulta la comprensión del mensaje.

5.2.4. Colocaciones

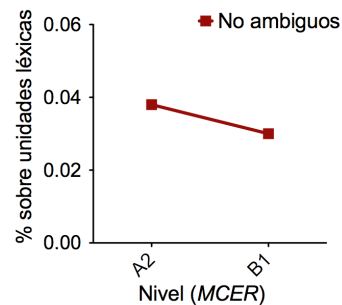
Los casos que hemos clasificado como errores de colocación son realmente errores por relación semántica entre la palabra equivocada y la correcta, la cual solamente se utiliza en determinadas combinaciones con ciertos términos; p. ej., *dar* y *dispensar* comparten el sema de OFRECER o ENTREGAR, pero el uso de *dispensar* se restringe a palabras como ‘honor’, ‘interés’, ‘admiración’, etc. Por ello, algunos casos que se reúnen en esta sección bien podrían aparecer en el apartado de relación semántica, aunque nos parece que más bien es la frecuencia combinatoria fijada por el uso (y no tanto las diferencias o matices en el significado) lo que causa los errores aquí recogidos.

Hemos contabilizado 18 colocaciones incorrectas en nuestro corpus, de las cuales 10 se han registrado en nivel A2 y 8 en B1 (tabla 45 y figura 65); en conjunto, solamente han afectado al 0,03% de las unidades léxicas (esto es, aparecería un error casi cada 2927 unidades). Teniendo en cuenta el escaso número de errores de este tipo, al observar su distribución por niveles no podemos deducir que tienden a desaparecer en niveles más altos, aunque la tasa más baja de error corresponda a B1.

Tabla 45. Frecuencia absoluta y relativa (%) de errores no ambiguos de colocaciones por niveles

| Nivel MCER | No ambiguos | |
|---------------|-------------|--------------------------|
| | Errores | % sobre unidades léxicas |
| A2 | 10 | 0,038% |
| B1 | 8 | 0,030% |
| Total | 18 | 0,034% |

Figura 65. Frecuencia relativa (%) de colocaciones erróneas por nivel



Las siguientes son las colocaciones erróneas registradas (desglosamos por L1):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Chino | 1 | B1: hizo un festivo de Falla (‘se celebró la fiesta de las Fallas’). |
| Neerlandés | 2 | A2: pago atración [atención] (‘pongo atención’), tomo (‘curso’) (...) asignaturas. |
| Inglés | 3 | A2: vino rojo (‘tinto’). B1: vino rojo (‘tinto’). |
| Alemán | 2 | A2: parte de pizza (‘trozo, porción’). B1: vino rojo (‘tinto’). |
| Francés | 2 | B1: lluvia pequeñita (‘finita’), tenía una carrera (‘estudié’). |
| Japonés | 1 | A2: vino rojo (‘tinto’). |
| Polaco | 3 | A2: parte (‘trozo’) de carne, pequeñas partes (‘trozos’). B1: piezas (‘trozos’) pequeñas. |
| Portugués | 3 | A2: dispensando (...) autonomía (‘dando’), tiempo grande (‘largo’), usar drogas (‘consumir’). |
| Otros | 1 | B1 (coreano): hacer cumpleaños (‘celebrar’). |

El error en una colocación se puede producir en la elección impropia de la palabra *nodo* o *base* (un verbo o un sustantivo generalmente) o del *colocativo* que lo selecciona (respectivamente, un sustantivo o un adjetivo determinado). En ciertos casos creemos que los errores están motivados por interferencia lingüística (se pueden considerar calcos semánticos): p. ej., *vino rojo*, del inglés *red wine* o el alemán *Rotwein*; *pago atención* [*atención*], del inglés *pay attention*. En otros actúa la simplificación de estructuras por el uso de una palabra más general: *lluvia pequeña*, *tiempo grande*, *tenía una carrera*, *hizo un festivo*. En todo caso, se trata de incorrecciones que no impiden la comprensión del significado, pero producen un enunciado inadecuado («suena raro»), y evidencian una falta de precisión respecto al contexto lingüístico. Los errores en las colocaciones son de los que más contribuyen a identificar al hablante como extranjero, y deben corregirse especialmente cuanto más se progresa de nivel.

5.2.5. Falsos amigos

Aunque también pueden ser considerados errores léxicos formales (James, 1998: 147), incluimos los falsos amigos entre las desviaciones semánticas, siguiendo a Fernández (1990). Realmente, son casos específicos de calcos semánticos (Gómez Capuz, 2008), pero optamos por reunir los aquí por su frecuencia de aparición y su carácter menos idiosincrásico. En total, hemos recogido 17 errores no ambiguos que clasificamos como falsos amigos, habiendo afectado a un 0,03% de las unidades léxicas. Es posible que algún error de interferencia recogido en otras secciones se pueda considerar junto a estos casos, pero los más claros nos parecen los que detallamos aquí:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Francés | 1 | A2: conservadores ('conservantes'). |
| Italiano | 3 | B1: en fin ('al final, finalmente', 3 casos). |
| Japonés | 4 | B1: realicé ('me di cuenta'), memoria ('recuerdo', 2 casos), ordenó ('pidió'). |
| Polaco | 1 | B1: oliva ('aceite'). |
| Portugués | 8 | A2: ligaba ('comprendía'), cierta ('correcta', 3 casos), masa ('pasta'). B1: ordenar ('pedir', 3 casos). |

La distribución de falsos amigos por niveles ha sido de 6 incorrecciones en A2, y 11 en B1; pero esta limitada cifra de errores nos impide extraer conclusiones acerca de su relación con el nivel de competencia. Por otro lado, se ha de observar que ciertos casos se registraron repetidamente en un mismo hablante: *cierta*, 3 casos en el hablante PORWA2_2; *ordenar*, 3 casos en PORWB1; *en fin*⁴³, 3 casos en ITAMB1; o *memoria*, 2 casos en JAPWB1_2. Esta distribución de errores restringida a ciertos estudiantes revela más bien que los falsos amigos pueden ser un fenómeno con tendencia a la fosilización en determinados aprendices.

Algunos falsos amigos procedentes del inglés se registran en grupos de diferente lengua materna (p. ej., *ordenar*, de *to order*, por 'pedir', o *realizar*, de *to realize*, por 'darse cuenta'), dado que el inglés es la segunda lengua de casi todos los aprendices participantes. Según nuestro criterio, creemos que los falsos amigos no constituyen errores abundantes, pero su importancia es considerable porque pueden cambiar ampliamente el significado del mensaje; por ello, cada grupo específico de estudiantes ha de ser advertido acerca de los términos problemáticos a causa de su lengua materna.

⁴³ El caso de *en fin* también puede interpretarse como una confusión entre dos locuciones de forma similar: *al final*, 'finalmente', y *en fin*, 'en resumidas cuentas' (sería intralingüístico). Para decidir en este tipo de disyuntivas, ha primado la hipótesis de la influencia de la L1.

5.2.6. Calcos semánticos

Según Gómez Capuz (2009: 8), en los calcos semánticos se traduce un término o expresión extranjera mediante palabras o construcciones existentes en castellano, pero no con el significado propio o más adecuado en español, sino con el de la lengua de la que se traducen. Por ejemplo, *puedo hablar inglés* es una traducción de *I can speak English*, que en castellano equivale más bien a ‘sé hablar’ o ‘hablo inglés’; es decir, el error se produce respecto al significado expresado, pues la forma es correcta. En conjunto, estimamos haber recogido un total de 19 errores de este tipo (9 en A2 y 10 en B1), que representaría un total del 0,04% de las unidades léxicas producidas (es decir, un error casi cada 2773 unidades). Aunque ciertos casos son difíciles de diferenciar de los calcos estructurales, creemos que son de naturaleza semántica los calcos siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Neerlandés | 1 | B1: <u>en</u> el otro lado (del neerlandés <i>aan de andere kant</i> , ‘por otro lado’). |
| Inglés | 2 | A2: son menos ¿prisas? (‘tienen menos prisa’, inglés <i>they are less hurried</i>). B1: no <u>pueden</u> cocinar (‘saben’, del inglés <i>they cannot cook</i>). |
| Francés | 9 | A2: y ahora <u>puedo hablar</u> mejor que antes, <u>puedo hablar</u> inglés, <u>puedo hablar</u> francés (‘sé hablar’, del inglés <i>I can speak</i>). B1: <u>hacer la</u> fiesta (del francés <i>faire la fête</i> , ‘salir/irse de fiesta’), la mayoría del tiempo (del fr. <i>la plupart du temps</i> , ‘la mayoría de las veces’, 3 casos), <u>aprovechar</u> (del fr. <i>profiter de</i> , ‘disfrutar’), <u>fritas</u> (del fr. <i>frites</i> , ‘patatas fritas’). |
| Italiano | 2 | A2: <u>hacer</u> fiesta (del italiano <i>fare festa</i> , 2 casos). |
| Japonés | 2 | B1: mi padre <u>puede hablar y estudiar</u> italiano (‘sabe hablar y estudia’, inglés <i>He can speak</i>), <u>el primero</u> (del japonés はじめは, <i>hajime wa</i> , ‘al principio’). |
| Portugués | 3 | A2: <u>queda</u> más barato (del port. <i>fica mais barato</i> , ‘cuesta’, ‘sale más barato’), no hace muy bien a la salud (‘no es muy bueno para la salud’, de <i>não faz muito bem a saude</i>). B1: <u>*ter</u> (‘haber’) cometido *erros (‘errores’). |

El calco registrado en más grupos de L1 es *poder* + infinitivo con el sentido de *saber*, por influencia del inglés. En el caso de *son menos prisas* (‘tienen menos prisa’) creemos que influye la estructura del inglés (*they are less hurried*). Por otro lado, el error de *la mayoría del tiempo*, repetido tres veces en un solo aprendiz, puede mostrar una tendencia hacia la fosilización; en cambio, el error de *hacer fiesta* (‘salir de fiesta’) fue cometido por distintos aprendices italianos y franceses, y en consecuencia es probable registrarlos con más hablantes de dichas lenguas maternas.

Además de los anteriores, recogimos tres casos de *encontrar* con el sentido de ‘conocer’ o ‘encontrarse con’ o, en el grupo francés (uno en A2, y dos en B1); se trata de un tipo de error ambiguo que se puede estimar como un problema gramatical de omisión del pronombre *se*, o un error léxico por uso de *conocer* (calco de *rencontrer des espagnols*).

5.2.7. Registro

Los errores de registro afectan realmente al nivel pragmático de la lengua, pero aquí abordamos solo impropiedades léxicas relacionadas con el grado de formalidad de la comunicación. En cualquier caso, apenas hemos marcado errores por registro en nuestros datos; una de las razones ha sido el propio método de obtención de datos, la entrevista oral, que se desarrolló en un entorno y una situación comunicativa informal. Por ello, hemos dudado si considerar incorrectos usos léxicos como los siguientes:

[En la prueba de descripción de la historia a partir de las viñetas]

*FAN: parece feliz **el tío** <hhh {%act: laugh}> /// (‘el hombre’) (FREWB1)

- *FCH: la gente → &vie [/] **viejos** / ('mayor' o 'de la tercera edad')
- *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
- *FCH: ¬ [<] <&hab> [/] hablan &ah → <francés> /// (FREMA2)

El caso de *gente vieja*, aunque en ciertos contextos puede ser despectivo, creemos que no ocurre esto en el enunciado del ejemplo; aunque dudosos, hemos preferido no estimar erróneos estos usos para evitar la hipercorrección. De modo que el único error de registro marcado es el siguiente:

- *JUS: las cosas que hhh {%act: laugh} [/] que → [/] que [/] que / **acontecía** conmigo hhh {%act: laugh} / yo / hallaba muchas graças@por /// ('ocurrían') (PORWA2_2)

La causa de este error, no obstante, se puede explicar por la influencia del portugués, lengua con la que el español comparte muchísimo vocabulario, pero de uso diferente en cada lengua respecto al registro o los matices semánticos específicos. Para profundizar en el estudio de la variación de registro por parte de los aprendices, sería necesaria la ampliación de nuestros datos con otras pruebas diseñadas específicamente a tal efecto, ya que el diseño de nuestra entrevista no fue concebido con ese propósito.

5.2.8. Otros errores semánticos

Reunimos finalmente en este apartado un conjunto de errores semánticos que no hemos podido adscribir a ninguno de los anteriores. En algunos no hemos encontrado relación semántica evidente entre las palabras confundidas, pero tampoco nos ha parecido que el estudiante realice una perífrasis léxica. En otros errores tampoco podemos conocer el mensaje que pretendía expresar el hablante porque carecemos de contexto lingüístico (en estos casos, no ofrecemos corrección). Asimismo, cuatro errores aquí incluidos se producen porque el estudiante repite las palabras del entrevistador sin comprender lo que expresa:

- *ENT: le aconseja ///
- *KRI: **le@g aconseja@g** / <quiero> / (¿'le aconseja que tome?')
- *ENT: [<] <muy bien> ///
- *KRI: ¬ carne (GERWA2)
- *ENT: [<] <el> camarero / le / <aconseja / o le recomienda> ///
- *MAN: [<] <sí // **aconseja@g** // sí> // pollo {%pho: ['pojo]} asado está → [/] está bueno ('dice que...') (JAPWB1_1)
- *FRA: <y> +
- *ENT: [<] <le pide> / consejo ¿no?
- *FRA: ¡ah! sí /// **le@g pide@g consejo@g de** → / tomar / pollo ('le aconseja') (GERWB1_1)
- *ENT: [<] <y aquí has> aprovechado para ... <bueno> +
- *ALE: [<] <**he aprovechado@g**> del tiempo libre (ITAMB1)

(Este último caso de uso de *aprovechar* podría reflejar una confusión con *disfrutar*, que también se registra en otros hablantes, como recogemos en el apdo. 5.2.1).

En total, recogemos aquí 30 errores no ambiguos y 3 ambiguos. Su distribución por niveles es muy parecida: 16 casos no ambiguos se produjeron en A2 (junto a los 3 casos ambiguos), y 14 en B1, que afectan en conjunto al 0,06% de todas las unidades léxicas

(esto es, aparece un error casi cada 1756 unidades). Los errores son los siguientes (remitimos a las transcripciones para más contexto):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Chino | 2 | A2: no me <u>oye</u> (¿'acuerdo?'), el hombre ¿ <u>siento</u> ? (¿?). |
| Neerlandés | 3 | B1: <u>me pones</u> la cuenta ('traes'), el camarero que <u>pasó</u> (¿se acercó?, 2 casos). |
| Francés | 7 | A2: <u>estupenda</u> ('sorprendente'), no podemos <u>destacar</u> (¿'hacernos ver?'), <u>coge</u> ('elige') el pollo, tuve (?), la gente <u>busca</u> (¿'prefiere?') comida que se hace rápido. B1: <u>se fue</u> ('se estropeó') el teléfono, <u>hago</u> ('digo'): «Vale adiós». |
| Alemán | 4 | A2: ¿cómo sé que él no <u>es</u> bien? (¿'habla bien?'), le aconseja quiero [repite las palabras], <u>hoy</u> ('ahora (mismo) (?)'), B1: <u>pide</u> consejo [Repite las palabras]. |
| Italiano | 3 | B1: <u>nos quedamos</u> ('llevamos') muy bien, se pase ('se cocine') (2 casos). |
| Japonés | 1 | B1: <u>aconseja</u> ('dice') [repite las palabras]. |
| Polaco | 4 | A2: <u>coger</u> ('adquirir, aprender') la estructura de la lengua, <u>mostró</u> (?), el menú de sopas es muy rico (?). B1: <u>trato</u> (¿'considero?') Erasmus como una oportunidad. |
| Portugués | 1 | A2: acabo no haciendo las refeições <u>derecho</u> (¿'bien', 'correctamente?'), |
| Otros | 4 | A2 (finés): estudio inglés // ¿ hace cuánto <u>estuve</u> ? (¿'empecé?'), el camarero <u>*piensa</u> ('dice') que... B1 (coreano): por eso ('eso es'), la cara del camarero está muy mal (?). |

Algunos errores de este apartado se producen por la simplificación del vocabulario y se utilizan verbos demasiado generales: *se *fue el teléfono* ('se estropeó'), **coger la estructura de la lengua* ('adquirir, aprender'), *el camarero que *pasó* (¿'se acercó?'). Por último, ciertos casos no obedecen a ninguna causa explicable y podrían ser lapsus debidos a falta de concentración o a la urgencia de la oralidad: *el camarero *piensa* (*piensa*, 'dice') *que...*; *estudio inglés // ¿hace cuánto *estuve?* (¿'empecé?'). También recogemos un error por el uso de *por eso* en lugar de la fórmula de respuesta *eso es*, ya que el aprendiz lo empleaba como marcador polifuncional. El resto de casos no hemos podido explicarlos porque no es posible reconstruir la intención comunicativa del hablante (p. ej., *la cara del camarero está muy mal*; *¿cómo sé que él no *es bien?*, ¿'habla bien?')

Además de los anteriores, hemos recogido tres errores ambiguos en estudiantes de nivel A2. Los casos son estos (remitimos a las transcripciones para ver el contexto completo):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Chino | 2 | A2: pregunta al camarero ¡ah! la cuanta ('cuenta') por favor (¿'dice al camarero: La cuenta...' o es un problema de entonación?); todo xxx comida. |
| Neerlandés | 1 | A2: aquí tengo mi violín conmigo ('aquí tengo el violín' o 'traje mi violín'). |

Los motivos de estas incorrecciones varían en cada caso. En el grupo chino, uno de los errores puede reflejar un problema con la entonación (*pregunta al camarero: ¿La cuenta, por favor?*), más que una confusión léxica (*dice al camarero: La cuenta, por favor*); y tampoco queda claro si es causa de la pronunciación o por el uso de un verbo incorrecto la equivocación en *¿todo *está comida?*. El otro error (*aquí tengo mi violín conmigo*) no es grave, sino una construcción idiosincrásica poco frecuente en español, que se puede ver como un error gramatical relacionada con el uso del posesivo o un error léxico ('traje mi violín'). En definitiva, estas incorrecciones son producciones idiosincrásicas que obedecen a la repetición mecánica de palabras, lapsus y fallos de concentración, o se producen por la simplificación de estructuras.

Conclusiones sobre los errores léxicos

Nuestra aportación al estudio de los errores léxicos en la oralidad es la evidencia de que estos reflejan características propias de la producción oral, y por tanto sus resultados pueden diferir de los del análisis de la escritura. Por ello, el estudio de ciertos errores de la oralidad quedaría más completo si se complementara con pruebas escritas. Con todo, las principales incorrecciones que los estudiantes de español presentaron se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Destaca el progreso positivo respecto a los errores formales, como confirman nuestros datos comparando los de A2 con el menor número en B1, lo cual es un hecho ya constatado en otros análisis de errores de la escritura (Vázquez, 1999).
- Algunas incorrecciones formales no desaparecen desde los primeros niveles, pues pueden llegar a fosilizarse si no se abordan desde un comienzo; p. ej., el uso de *gente* con complementos en plural o las interferencias léxicas de las que el alumno no es consciente, sobre todo entre aprendices cuya L1 es el portugués.
- Los errores semánticos, aun registrados con una frecuencia menor, muestran una dificultad más persistente en el progreso de adquisición. La necesidad de rigor a medida que se progresa de nivel impone al alumno ser más consciente de restricciones y matices semánticos, pero este progreso parece verse obstaculizado por la configuración semántica de la L1 o por las dificultades particulares del español.
- La urgencia de la comunicación o la relajación formal debida al contexto informal de la entrevista puede explicar la mayor profusión de extranjerismos (especialmente en el grupo lusófono), o incluso la producción de malapropismos, que los propios nativos también cometemos en momentos de distracción.
- Asimismo, los errores fonéticos pueden crear ambigüedades en la comprensión del mensaje ([*'otrəs*], ¿*otros* u *otras*?), y el análisis exclusivo de los datos orales en ocasiones es insuficiente para diagnosticar el error.
- Las diferencias particulares entre estudiantes de grupos de diferente L1, aunque no son generalizables, en ciertos casos pueden revelar un mayor control sobre la producción o mayor censura del error (p. ej., entre los estudiantes chinos o japoneses), frente a otros que parecen sentirse más cómodos o confiados expresándose en español, pero con menor rigor formal (p. ej. los estudiantes lusófonos).

Respecto a las implicaciones didácticas, en ciertos casos parece necesario abordar un tratamiento didáctico específico considerando las dificultades de cada grupo de aprendices según su L1 (p. ej., respecto a los fenómenos semánticos de polisemia divergente o los falsos amigos, así como los errores debidos al parecido formal entre el español y otras lenguas románicas). En líneas generales, los errores formales precisan una corrección desde los primeros niveles para evitar su fosilización, y respecto a la adquisición del componente semántico de sustantivos, verbos o adjetivos, se requiere una insistencia constante y prolongada en el aprendizaje (especialmente cuando puede existir interferencia). Sin olvidar que la adquisición del léxico en cualquier lengua extranjera es una tarea inacabada y en continua reactivación.

6. Errores gramaticales

Se registró un total de 3324 errores gramaticales, que conforma el grupo más amplio de incorrecciones (el 48,61% del total de 6838). La media fue de 83,10 por entrevista, y la tasa de error, el 6,31% (uno cada 16 unidades aproximadamente); además, hay que añadir otros 57 ambiguos. Las tablas y la figura muestran su aparición por niveles:

Tabla 46. Frecuencia de errores gramaticales (no ambiguos y ambiguos) según el nivel

| Nivel MCER | ERRORES (VALORES ABSOLUTOS) | | | |
|---------------|-----------------------------|--------------|-----------|-------------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | Errores | Media | Errores | Media |
| A2 | 1791 | 89,60 | 33 | 1,65 |
| B1 | 1533 | 76,70 | 24 | 1,20 |
| Total | 3324 | 83,10 | 57 | 1,43 |

Tabla 47. Frecuencia relativa de errores gramaticales y proporción sobre unidades léxicas del nivel

| Nivel MCER | ERRORES (PORCENTAJES) | | | |
|---------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | % sobre total errores | % sobre un. léxica | % sobre total errores | % sobre un. léxica |
| A2 | 26,19% (de 6838) | 6,81% (26317) | 0,48% (de 6838) | 0,13% (26317) |
| B1 | 22,42% " | 5,81% (26371) | 0,35% " | 0,09% (26371) |
| Total | 48,61% " | 6,31% (52688) | 0,83% " | 0,11% (52688) |

Figura 66. Distribución de errores gramaticales por nivel (% sobre total de errores)

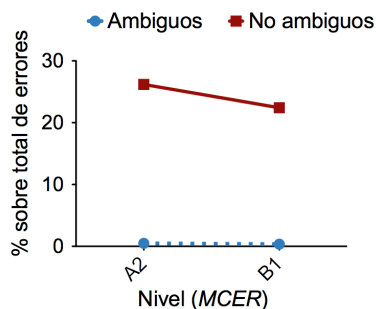
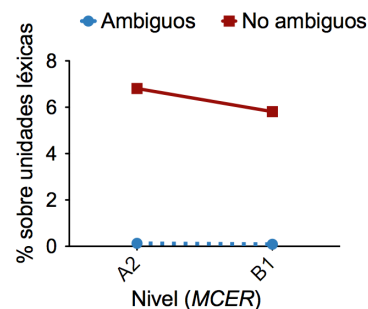


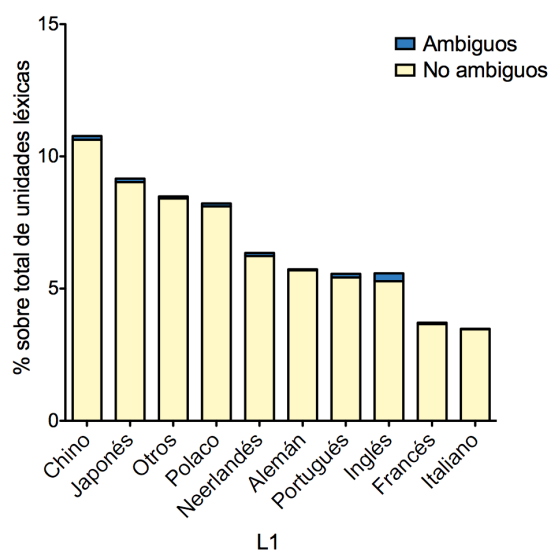
Figura 67. Distribución de errores gramaticales por nivel (tasa en % sobre unidades léxicas)



Por grupos de lengua materna, los errores se reparten de este modo:

| L1 | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|--------------|-------------|---|-------------------------------|-----------|---|-------------------------------|
| | Errores | Frec. relativa (% de errores del grupo) | % de unids. léxicas del grupo | Errores | Frec. relativa (% de errores del grupo) | % de unids. léxicas del grupo |
| Chino | 382 | 44,68% (de 855) | 10,63% (3592) | 5 | 0,58% (de 855) | 0,14% |
| Japonés | 422 | 64,92% (de 651) | 9,05% (4664) | 6 | 0,92% (de 651) | 0,13% |
| Otros | 402 | 64,63% (de 623) | 8,43% (4767) | 4 | 0,64% (de 623) | 0,08% |
| Polaco | 430 | 70,84% (de 607) | 8,11% (5300) | 6 | 0,99% (de 607) | 0,11% |
| Neerlandés | 324 | 44,57% (de 728) | 6,25% (5186) | 6 | 0,82% (de 728) | 0,12% |
| Alemán | 263 | 41,35% (de 639) | 5,75% (4573) | 2 | 0,31% (de 639) | 0,04% |
| Portugués | 398 | 30,31% (de 1314) | 5,43% (7329) | 10 | 0,76% (de 1314) | 0,14% |
| Inglés | 253 | 45,67% (de 557) | 5,35% (4731) | 14 | 2,51% (de 557) | 0,30% |
| Francés | 235 | 46,72% (de 503) | 3,66% (6413) | 3 | 0,60% (de 503) | 0,05% |
| Italiano | 215 | 60,06% (de 361) | 3,51% (6133) | 1 | 0,28% (de 361) | 0,02% |
| Total | 3324 | 48,51% (de 6838) | 6,31% (52688) | 57 | 0,83% (de 6838) | 0,11% |

Figura 68. Distribución de errores gramaticales por grupo de L1 (% de unidades léxicas del grupo)



Se puede observar que la aparición de errores por niveles de competencia desciende ligeramente en B1 (1533, el 46,11%) con respecto a A2 (1791, el 53,88%), así que se puede hablar de un progreso positivo. Por otra parte, sobresalen el grupo chino y japonés con el mayor número de incorrecciones, seguidos por el grupo heterogéneo y el polaco. La tasa más baja se registró entre hablantes de lenguas románicas (excepto el grupo lusófono). La siguiente tabla indica el reparto de cada tipo de error (no incluimos los ambiguos, ni siquiera los que presentan ambigüedades dentro del nivel gramatical):

| Tipo de error gramatical | | No ambiguos | % de errores gramaticales (3324) |
|--------------------------|------------------------------------|-------------|----------------------------------|
| PARADIGMAS | 1. Formación del género | 2 | 0,06% |
| | 2. Formación del número | 4 | 0,12% |
| | 3. Conjugación | 136 | 4,09% |
| CONCORDANCIAS | 4. Concordancia de género | 183 | 5,51% |
| | 5. Concordancia de número | 184 | 5,54% |
| | 6. Concordancia de persona | 202 | 6,08% |
| | 7. Asignación de número gramatical | 73 | 2,20% |
| | 8. Artículos | 634 | 19,07% |
| | 9. Demostrativos | 46 | 1,38% |
| | 10. Posesivos | 15 | 0,45% |
| | 11. Cuantificadores | 73 | 2,20% |
| | 12. Pronombres personales | 302 | 9,09% |
| | 13. Interrogativos | 5 | 0,15% |
| | 14. Verbos | | |
| | 14.1. Tiempos de pasado | 152 | 4,57% |
| | 14.2. Futuro | 1 | 0,03% |
| VALORES | 14.3. Condicional | 10 | 0,30% |
| Y USOS DE LAS | 14.4. Indicativo/subjuntivo | 4 | 0,12% |
| CATEGORÍAS | 14.5. Imperativo | 1 | 0,03% |
| | 14.6. Perífrasis verbal | 27 | 0,81% |
| | 14.7. Pasiva | 13 | 0,39% |
| | 14.8. <i>Ser/estar</i> | 122 | 3,67% |
| | 14.9. <i>Haber</i> | 31 | 0,93% |
| | 14.10. Formas no personales | 23 | 0,69% |
| | 14.11. Otros | 4 | 0,12% |
| | 15. Adjetivos | 4 | 0,12% |
| | 16. Adverbios | 68 | 2,05% |
| | 17. Preposiciones | 535 | 16,10% |
| ERRORES | 18. Estructura de la oración | 248 | 7,46% |
| ORACIONALES | 19. Coordinación | 22 | 0,66% |
| | 20. Subordinación | 187 | 5,63% |

En nuestros datos, el mayor número de incorrecciones se concentra, por este orden, en el artículo, las preposiciones y los pronombres personales. Otros puntos problemáticos son la estructura de la oración, la subordinación, las concordancias y los tiempos de pasado (nótese que la diferencia entre *ser/estar* no ha causado una cifra tan alta de equivocaciones). En lo seguido abordamos con detalle cada tipo de error gramatical.

PARADIGMAS

6.1. Formación del género

En este punto incluimos dos desviaciones gramaticales causadas por la construcción incorrecta del masculino (las debidas a la asignación del género se tratan en léxico, 5.2):

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|---------------|
| Chino | 1 | A2: profesoro |
| Italiano | 1 | A2: españolo |

Se trata de errores puntuales producidos por dos alumnos de A2, y que aparecen en palabras acabadas en consonante en la forma masculina. Creemos que no revelan tendencias frecuentes ni particulares de error, aunque posiblemente este tipo de sustantivos o adjetivos con consonante final podrían causar más errores; por ello, serían necesarias pruebas complementarias para ahondar en este aspecto gramatical.

6.2. Formación del número

En esta sección recogemos errores que no atienden a causas léxicas, sino que son debidos a las reglas gramaticales de formación del plural. Los casos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--------------------------------|
| Portugués | 3 | A2: trabajoes, niñaes, buenoes |
| Otros | 1 | A2 (húngaro): fin de semanas |

La dificultad respecto a este aspecto gramatical resulta mínima: tres de los cuatro errores se registraron en un mismo hablante (PORWA2_2), por lo que parece mostrar una dificultad particular de este aprendiz; y el otro caso apareció en una palabra compuesta, en la que el español expresa el plural en el núcleo (*fines de semana*). Estos cuatro errores se registraron en nivel A2, pero creemos que únicamente el error que revela una dificultad potencial es el registrado en la palabra compuesta *fin de semana*. Serían aconsejables más experimentos para profundizar en esta dificultad gramatical.

6.3. Conjugación

Los errores de conjugación afectan a las formas verbales por dos motivos:

- La deformación que produce verbos inexistentes en castellano, cuando no resulta afectada la raíz (en este caso clasificamos como error léxico), sino la desinencia: p. ej., **recomenda*, pero no **rencomienda*; cuando existen errores tanto en la raíz como en la desinencia, también marcamos error de conjugación (**rencomenda*).
- La confusión entre formas del paradigma: p. ej, *di*, imperativo, en vez de *dije*, pretérito perfecto simple. Igualmente, incluimos equivocaciones entre la 1ª y 3ª persona en *fue/fui*, que se pueden considerar también errores de concordancia de persona (incluso, podrían ser errores fonéticos por confusión *e/i*).

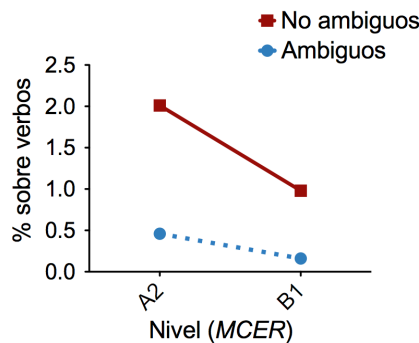
En ocasiones, no obstante, los límites son borrosos, pues ciertos casos clasificados en léxico se podrían considerar errores de conjugación (**friir*); e igualmente, algunos préstamos verbales clasificados como errores de extranjerismo (por la coincidencia exacta de la forma en la L1 del estudiante) podrían también haberse considerado incorrecciones de conjugación, especialmente cuando lo único que varía es el diptongo (sobre todo en el grupo portugués: **quieres*, ‘quieres’; **entende*, ‘entiende’).

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, hemos documentado un total de 136 errores de conjugación (que afectan a un 1,53% de los verbos producidos, esto es, aparece un error casi cada 65 verbos), más 27 casos ambiguos (que afectan a un 0,30% de los verbos, o sea, aparece un error ambiguo aproximadamente cada 328 verbos). La distribución en niveles revela una disminución progresiva de incorrecciones: en el nivel A2 se registraron 92 más 20 ambiguos, mientras que en nivel B1 se registraron 44 más 7 ambiguos (tabla 48 y gráfica 69). Esta mejora en los aspectos formales de la gramática del verbo es semejante a la que ocurre en el dominio léxico, donde también se registran menos errores de forma en el nivel B1 respecto al A2 (apdo. 5.1).

Tabla 48. Distribución por niveles de errores de conjugación no ambiguos y ambiguos; se presentan porcentajes de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de verbos producidos en cada nivel (cifra que se indica entre paréntesis), incluyendo los auxiliares

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|---------------|---------------------|-----------|---------------|---------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre verbos | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre verbos |
| A2 | 92 | 67,65% | 2,10% (4374) | 20 | 74,07% | 0,46% (4375) |
| B1 | 44 | 32,35% | 0,98% (4493) | 7 | 25,93% | 0,16% (4494) |
| Total | 136 | | 1,53% (8867) | 27 | | 0,30% (8870) |

Figura 69. Errores de conjugación por nivel (% de errores sobre total de verbos usados)



Por grupos de L1, se ha recogido el siguiente recuento de errores no ambiguos (indicamos el total y ordenamos de mayor a menor según la tasa de error por número de verbos y auxiliares usados en el grupo, que es la cifra entre paréntesis):

| L1 | Errores | % sobre verbos | Un error cada... |
|------------|---------|----------------|------------------|
| Portugués | 59 | 4,38% (1348) | 22,85 verbos. |
| Neerlandés | 19 | 2,16% (881) | 46,36 " |
| Chino | 9 | 1,56% (578) | 64,22 " |
| Otros | 9 | 1,03% (870) | 96,67 " |
| Italiano | 11 | 1,01% (1085) | 98,64 " |
| Polaco | 8 | 1,00% (802) | 100,25 " |
| Inglés | 7 | 0,90% (776) | 110,86 " |
| Alemán | 5 | 0,70% (715) | 143,00 " |
| Japonés | 4 | 0,52% (764) | 191,00 " |
| Francés | 5 | 0,48% (1048) | 209,60 " |

Resulta llamativa la alta tasa de error en el grupo portugués (debida a la interferencia y la hipercorrección, como se explica más abajo), frente a la baja tasa de errores de los japoneses. Es cierto que estos aprendices revelan un gran cuidado formal en la gramática, y los verbos no son una excepción; sin embargo, puede ser que el reducido número de errores en los japoneses se explique también por la evitación del uso de los verbos (§6.14.1) o determinados tiempos verbales (§6.14.10). A continuación transcribimos los errores no ambiguos que se han registrado:

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | empiezar, piensé, pensando, pensar, sientado, pidindo, di ('dice'), podeén ('pueden'), vino ('vengo'), pedo ('puedo'), puenes ('pones'), empeza ('empieza'), pediendo, deje ('dijo'), agüenten, tenes (13 casos), tene ('tengo', 3 casos), teno ('tengo'), tenen ('tienen'), estuvei ('estuve'), crei ('creo', 8 casos), crein ('creen'), sé ('soy'), intendo ('entiendo'), tine (¿'tengo' o 'tuve'?), estáes ('está'), estai ('está', 2 casos), haciendo ('haciendo'). |
| B1: | tenería ('tendría'), estuvemos ('estuvimos'), conocemos ('conocimos'), empeso ('empiezo'), empeson ('empiezan'), dé ('di'), nesetaba ('necesitaba'), depiende, hacemos. |
| ITALIANO | |
| A2: | pidendo, correger ('corregir'). |
| B1: | quiería, empeza ('empieza'), empezá ('empezó'), sientado, comimos ('comemos'), se quede ('se cuide'), entedido ('entendido'), calientar ('calentar'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | empezo, punieron, encontro, dijo ('digo'). |
| B1: | eligí. |
| INGLÉS | |
| A2: | tiengo, pensando, comando ('comiendo'). |
| B1: | comencido ('comenzado'), di ('dije'), andamos ('anduvimos'), sugirié ('sugirió' / 'sugiere'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | pensido ('pensado'). |
| B1: | setando ('sentado'), traeo ('traigo'), recomienda (2 casos). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | responda ('responde', 2 casos), recomienda, encuentran, rompido. |
| B1: | termine ('termino'), probó ('pruebo'), tenes ('tienes'), correjinme ('me corrigen'), traje ('trae'), di ('dijo'), escrito ('escrito'), siguien ('siguen'), pidí, consejero ('aconsejó'), niegó, següiron, fritado ('frito'), trago ('traigo'). |
| POLACO | |
| A2: | quisien ('quiso'), elegieron ('eligieron'), haguó ('hago'), validat ('validar'), salis ('sales'), dija ('dijo'), frees ('fries'). |
| B1: | hirve ('hierve'). |
| CHINO | |
| A2: | estudiendo, salge ('salgo'), entre ('entrar'), dicen ('dijo'), (yo) fue guía de turismo ('fui'), (yo) fue libre ('fui'). |
| B1: | empiezzo, recomienda, rencomenda. |
| JAPONÉS | |
| A2: | divesti (¿'divertirte?', ¿'divertirse?'), aconsejé ('aconseja'). |
| B1: | quisen ('quisieron'), empezaron ('empezaron'). |
| OTROS | |
| A2: | (FINÉS) piensa ('piensa'), reyendo, calientar, no fue (...) a *escua ('no fui a la escuela', refiriéndose al hablante), el sábado (...) fui ('se fue', refiriéndose a él). |
| B1: | (TURCO) colgan, descolgan, responden ('responden'), decedién ('deciden'). |

Entre los mecanismos que conducen a estos errores, hemos percibido los siguientes:

- La aplicación incorrecta de reglas en verbos irregulares (sobreregularización): *rompido ('roto'), *fritado ('frito'), *escrito ('escrito'), *tendería ('tendría').
- Las confusiones entre formas del paradigma que guardan semejanza: *respondan, 'responden'; *comimos, 'comemos'; me *fue, 'me fui'; *termino, 'termine';

*aconsejé, 'aconseja'; *sé, 'soy'; *traje, 'trae'; *dé, 'di'; *dijo en lugar de 'digo', o *di en vez de 'dije' o 'dijo'; *conocemos ('conocimos', por posible influencia del portugués *conhecemos*), etc. Respecto al uso de *andamos* por 'anduvimos', hay que precisar que está muy extendido entre los propios nativos y los aprendices también pueden imitarlo.

▪ La pérdida de consonantes (**teno*, 'tengo') o la supresión de sílabas en posición media (**nesetaba*, 'necesitaba', **quisien*, 'quisieron').

▪ El cambio de consonantes (**validat*, 'validar', **punieron*, 'pusieron') o vocales (**estudiendo*, **eligi*, **salis*, 'sales', o **frees*, 'fries'). En ciertos casos se puede rastrear la influencia de la L1: ej., **crei* ('creo'), **estuvemos* ('estuvimos') (posible influencia del portugués *creio* o *estivemos*), y quizá **punieron* (francés *punir*).

▪ La adición (epéntesis) de consonantes (**empiezgo*, 'empiezo') o vocales (**haguo*, 'hago'; **estuvei*, 'estuve').

▪ El cambio de orden de fonemas (metátesis): **setando* ('sentado').

▪ La simplificación de diptongos: **colgan*, **recomenda*, **tenes*, **encontra*, **probo*, 'pruebo'; *se* **quede*, 'cuide'; **trago*, 'traigo'; **hirve*, 'hierve'. En el grupo lusófono, la mayoría de los errores de conjugación por este mecanismo se deben a la interferencia, pues las formas correspondientes en portugués no diptongan, y los aprendices crean un verbo intermedio entre el español y su L1: **pidindo*, 'pidiendo'; **pedo*, 'puedo'; **hacendo*, 'haciendo', **tenen*, 'tienen', **tenes*, 'tienes', **empeza*, 'empieza', **empeso*, 'empiezo', etc.

▪ A la inversa, por hipercorrección, los aprendices diptongan sílabas simples. Como ocurre en los errores léxicos de formación no atestiguada (apdo. 5.4.3), también se trata de un tipo de incorrección habitual entre los aprendices portugueses (Agustín Torijano, 2008); de hecho, en nuestros datos se han recogido 8 errores por diptongación incorrecta solamente en el grupo portugués (**puenes*, **hacemos*, **empiezar*, **piensé*, **piensando*, **pensar*, **sientado* y **depiende*), la misma cantidad que la registrada en el resto de aprendices (8 casos: **siguien*, 'siguen', **niegó*, **tiengo*, **piensando*, **quiería*, **sientado*, **empiezar* y **calienta*). Con todo, en nuestro corpus los errores por diptongación incorrecta son menos abundantes que los producidos por simplificación de diptongo.

▪ En otras ocasiones, intervienen varios mecanismos de los explicados: **consejero* ('aconsejó', pérdida de vocal inicial y adición de sílaba intermedia), **intendo* ('entiendo', cambio vocálico y simplificación de diptongo), **reyendo* ('riendo', cambio de vocal y consonantización de *i > y*), etc. La interferencia del verbo correspondiente en la L1 del hablante parece actuar en algunos de estos casos (p. ej., **vino*, 'vengo', o **tine* (¿'tengo'?, ¿'tiene'?, o ¿'tuve'?), aunque en ciertos errores no queda claro cuál es la palabra meta (**divesti*, ¿'divertirte'?, ¿'divertirse'?).

Junto a estos, recogemos otros 27 errores ambiguos cuya causa también se puede interpretar que está relacionada con la pronunciación:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|--|
| Chino | 1 | B1: quiero ['kilo]. |
| Neerlandés | 2 | A2: bebido [bi'bido], estudié [es.'tudie]. |
| Inglés | 13 | A2: creo ['k ^h rei] (7 casos). B1: creen ['k ^h .ijen], estudie [es'turje] (3 casos), llegue ['jeje], pregunto (¿'preguntó'?). |
| Portugués | 9 | A2: estoy [is'to] (6 casos), soy ['so] (2 casos), voy ['vo]. |
| Otros | 2 | A2 (húngaro): comemos [ko'mimos] (2 casos). |

En estos casos, el error puede también residir en el nivel fonético: la colocación del acento de la palabra (*estudié*, y no **estúdie*; *llegué* y no **llégue*; *preguntó* y no **pregúnto*), la supresión de fonemas (*estoy* [is'to], *quiero* [kilo], *soy* [so]), o la pronunciación incorrecta de ciertas vocales (*creo* [k^hrei], *bebido* [bɪ'bido], *comemos* [ko'mimos]). Entre ellos, los errores que más pueden dificultar la comprensión del mensaje son los que producen una forma también existente en castellano y que expresa otro modo o tiempo verbal (**llegue*, **estudio*), o que incluso pertenece a otro paradigma verbal (p. ej., *bebido* [bɪ'bido] puede ser confundido con *vivido*). Igualmente, la eliminación de fonemas (*voy* [vo]), sobre todo en el grupo portugués, puede dar lugar a enunciados borrosos, aunque el contexto suele permitir entender el significado.

En ambos tipos de errores, la mayoría se concentra en los verbos irregulares (entre los que incluimos los que tienen irregularidad solamente en el participio, como *escribir*). En efecto, de los 136 errores no ambiguos, 120 se produjeron sobre verbos irregulares (el 88,24%) y 16 sobre los regulares (11,76%); y de los 27 ambiguos, 18 aparecieron en irregulares y 9 en regulares. Asimismo, irregulares son también los cinco verbos que más errores no ambiguos han presentado: *tener* (22 incorrecciones), *creer* (9), *empezar* (9), *decir* (7) y *pensar* (6); respecto a los errores ambiguos, se han registrado en verbos como *creer* (8 incorrecciones) o *estar* (6). Sin embargo, al observar detenidamente la distribución de errores en las entrevistas, se ve que los errores en *tener* o *creer* han aparecido exclusivamente en el grupo portugués (donde se han recogido, respectivamente, 20 y 9 casos), lo que puede obedecer a la interferencia de la L1 –donde la gran semejanza formal induce fácilmente al error–. Por tanto, parecen ser otros los verbos más problemáticos, pues aparecen en alumnos de grupos de diferente L1 (*empezar*, *decir*, *pensar*). Se podría argumentar de forma semejante respecto a los errores ambiguos, ya que los registrados en los verbos *creer* o *estar* se restringen respectivamente al grupo neerlandés y portugués, por lo que no parecen ser reveladores.

Según nuestro criterio, las confusiones entre formas del paradigma son las que pueden tener peores efectos comunicativos, en tanto que se puede expresar un modo o un tiempo verbal inadecuados para el contexto (**respondan* por ‘responden’; **comimos* por ‘comemos’). En relación con ello, parece importante observar la posición del acento en el verbo, ya que puede existir confusión entre pares mínimos (*estudie/estudié*). Respecto a la inobservancia de las irregularidades (**escribido*) o las diptongaciones innecesarias, la comunicación no resulta bloqueada. Con todo, a medida que se progresa en el estudio del español se superan positivamente, aunque en el grupo lusófono la interferencia formal parece hacer necesario un refuerzo para evitar su fosilización.

CONCORDANCIAS

6.4. Concordancia de género

La mayoría de los errores aquí incluidos responden a la discordancia entre un sustantivo (cuyo género suponemos que conoce el aprendiz) y sus complementos (determinantes y adjetivos) o referentes (pronombres). Estas incorrecciones no creemos que se deban a la selección del género porque en contextos anteriores del discurso el estudiante lo ha asignado correctamente al nombre (por ello, remitimos a las transcripciones completas para comprender cada caso). No obstante, ciertos errores presentan límites borrosos de clasificación, ya que la propia variabilidad de la interlengua –especialmente en los niveles más bajos– no permite juzgar rotundamente si se trata de un problema de

asignación de género léxico o de concordancia gramatical, o incluso si es un lapsus por falta de concentración, frecuente en la oralidad.

El modo de expresión de la concordancia en la L1 del hablante nos ha ayudado a decidir si clasificar ciertos errores en el apartado de léxico o de gramática. Por ejemplo, marcamos como errores de concordancia los casos registrados entre el adjetivo y el sustantivo en germanófonos o neerlandeses (*mi generación es (...) *vago*), por la ausencia de concordancia entre estas categorías en su L1 (Moreno Muñoz, 2002: 129). Relacionados con este fenómeno se encuentran los 3 usos del adverbio en lugar del adjetivo (*una comida muy muy mal*, ‘mala’), que abordamos en §6.18.4. Procedemos igual respecto a la discordancia entre numerales y sustantivos cometidas por alemanes (*primero pintura, uno o dos horas, uno o dos veces*) y neerlandeses (*la primer historia*). Se trata de nuestro criterio de etiquetado, pero se requerirían otras pruebas para confirmar si estos errores se deben a la concordancia o la asignación de género.

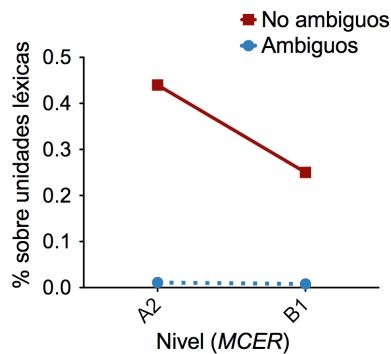
También incluimos aquí los errores en la expresión de la hora (*a las uno*) o de cantidades (*cuatro años y media, dos años y media*), ya que nos parecen más relacionados con la concordancia gramatical, y no tanto con el género léxico. Por otro lado, no recogemos aquí los 12 usos del demostrativo femenino en lugar del neutro *esto/eso* (p. ej., *camarero *piensa que pollo es bien ¿o qué es esta?, ¿'esto'?*; *esa es sitio, 'ese' o 'eso'*), dado que ignoramos el referente con el que se concordarían, y hemos preferido marcarlos simplemente con el resto de errores en los demostrativos (aunque se podrían considerar de concordancia innecesaria).

Según estos criterios, etiquetamos 183 errores que afectan al 0,35% de las unidades léxicas (esto es, se registra un error aproximadamente cada 288 unidades); a estos hay que sumar 5 casos ambiguos (que afectan al 0,009% de las unidades). Su ocurrencia por niveles muestra cierta disminución al comparar el nivel A2 (118 errores más 3 ambiguos) y el B1 (65 más 2 ambiguos) (tabla y gráfico).

Tabla 49. Distribución por niveles de errores de concordancia de género no ambiguos y ambiguos (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por n°. de unids. léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|---------------|-----------------|----------|---------------|-----------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. |
| A2 | 118 | 64,48% | 0,45% | 3 | 60% | 0,011% |
| B1 | 65 | 35,52% | 0,25% | 2 | 40% | 0,008% |
| Total | 183 | | 0,35% | 5 | | 0,009% |

Figura 70. Errores de concordancia de género por nivel (% de errores sobre unidades léxicas)



El recuento de errores en cada grupo de L1 es como se indica en la tabla siguiente.

| L1 | Errores | % sobre total unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------------|------------------|
| Neerlandés | 36 | 0,69% | 144,05 unidades. |
| Chino | 22 | 0,61% | 163,27 " |
| Polaco | 27 | 0,51% | 196,29 " |
| Japonés | 23 | 0,49% | 202,78 " |
| Inglés | 18 | 0,38% | 262,83 " |
| Alemán | 17 | 0,37% | 269,00 " |
| Otros | 15 | 0,31% | 317,80 " |
| Italiano | 9 | 0,15% | 681,44 " |
| Francés | 8 | 0,12% | 801,62 " |
| Portugués | 8 | 0,11% | 916,12 " |

Según nuestras cifras, parece que estos errores se han producido especialmente entre estudiantes cuya L1 no realiza la concordancia (neerlandés o alemán) o no posee distinción de género (inglés, japonés, polaco o chino). Abajo se transcriben los errores no ambiguos etiquetados (consúltense las transcripciones completas):

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | [<i>Opina sobre la comida en España</i>] muy <u>malo</u> (2 casos), [<i>Refiriéndose a la carne</i>] lo <u>mixto</u> (¿'la carne mixta?'), [<i>Habla de la pizza</i>] toda la gente sabe que es <u>italiano</u> , la *pizzeria está <u>cerrado</u> . |
| B1: | más <u>brasileñas</u> que portuguesas de Portugal ('los brasileños'), <u>todo</u> las veces, <u>todo</u> las cosas. |
| ITALIANO | |
| A2: | la vida (...) é (...) más <u>tranquilo</u> , novelas de <u>históricos</u> ('históricas'), las (...) <u>mismo</u> fruta. |
| B1: | <u>los</u> usuales (...) grabaciones, la ha <u>comida</u> (la paella), la ha <u>cocinada</u> (la paella), la <u>otro</u> (comida) es <u>americano</u> , cualquier cosas (...) es (...) <u>graso</u> . |
| FRANCÉS | |
| A2: | la gente <u>viejos</u> , este tipo de comida (...) no es <u>bueno</u> , <u>todo</u> en Francia ('en toda Francia'), el <u>primera</u> día, comer <u>sana</u> . |
| B1: | (gazpacho) <u>casera</u> , [<i>Comenta la foto de la paella</i>] <u>ese</u> tiene carne ('esa'), para mí <u>mismo</u> ('misma'). |
| INGLÉS | |
| A2: | <u>los</u> primeras semanas, el *cabarero está <u>enfadada</u> , una comida típica <u>español</u> , a las <u>uno</u> , verduras <u>orgánicos</u> , las patatas puedes ponerlo ('las') (...) o si no hervirlo ('las'), <u>un</u> otra cosa. |
| B1: | la gente (...) <u>abierto</u> (2 casos), la pizzería está <u>cerrado</u> (3 casos), <u>mucho</u> más comida, <u>muchas</u> arroz, <u>los</u> dos (lenguas), un <u>otra</u> restaurante, los restaurantes son (...) <u>baratas</u> . |
| ALEMÁN | |
| A2: | <u>uno</u> o dos horas, <u>uno</u> o dos veces, generación (...) <u>vago</u> , la oficina de correos es (...) <u>malo</u> , otra persona que es más <u>malo</u> , la pizzería (...) está <u>cerrado</u> (2 casos), los hamburguesa son <u>malísimo</u> , a las <u>uno</u> , (queso) <u>fría</u> , <u>primero</u> pintura. |
| B1: | historias <u>muchos</u> , la pizzería está <u>cerrado</u> , <u>mucho</u> bocadilla ('muchos bocadillos'), para mí <u>mismo</u> ('misma'), [<i>Se refiere a las patatas</i>] <u>lo</u> corto ('las'), fiestas en casas <u>privados</u> , la pizzería no está <u>abierto</u> . |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | una cosa muy <u>raro</u> (3 casos), la gente (...) <u>majo</u> , <u>unas</u> compañeros, <u>la</u> camarero (3 casos), <u>todo</u> el España, <u>mucho</u> españoles, piña no es <u>típico</u> , la hamburguesa me parece (...) <u>americano</u> , no <u>los</u> tienen (las verduras), (la comida) no me parece tan (...) <u>bueno</u> , comen cosas muy <u>rápidos</u> , un sándwich mixto no me parece (...) muy <u>sana</u> , si bebes mucho alcohol tampoco (...) me parece muy <u>sana</u> , soy <u>un</u> estudiante ('una'), mi <u>último</u> clase, un año y <u>media</u> , los dos <u>primer</u> veces, el fin de semana <u>pasada</u> , ellos son (...) no muy * <u>entusiástico</u> , la <u>primer</u> historia, la palabra <u>correcto</u> , <u>la</u> camarero, la pizzería está <u>cerrado</u> (2 casos), la pizzería estaba <u>cerrado</u> , un <u>otra</u> plato, <u>típica</u> para Holanda ('típico de'), (el puré es) más o menos <u>la misma</u> . |
| B1: | la pizzería está <u>cerrado</u> , <u>una</u> Burger King, una hamburguesa (...) está <u>hecho</u> de carne, [<i>Habla de una tarta de su país</i>] está muy <u>rico</u> , cortar las manzanas poco menos <u>finos</u> . |
| POLACO | |
| A2: | vivo en esta ciudad (...) pero yo estudio en <u>otro</u> que es (...) más <u>bonito</u> más <u>antiguo</u> , con la arquitectura gótica y (...) <u>bonito</u> , <u>un</u> típica comida, carne de vacuno [/] <u>vacuna</u> , el mayoría (2 casos), <u>mucho</u> más productos químicos, un plato <u>típica</u> , los condimentos <u>típicas</u> polacas, |

[Habla de su ciudad de origen] era destruido, una palabra [...] que no lo conozco, muchas tipos de sopas (2 casos), varias tipos de sopas, esto es la diferencia, la agua, [Habla de la sopa] es muy rico muy sano.

B1: la pizzería (...) es cerrado, se puede comer con patatas fritas como aquí (...) están dibujado ('dibujadas'), las hamburguesas ahí son (...) baratos, se come mucho más sopas, cuatro años y media, [Habla de su ciudad de origen] es demasiado ruidoso.

CHINO

A2: cuántos personas, tienda está cerrado, un buena manera, todo de clases ('todas las clases'), un profesora ('una'), todos cosas ('todas las cosas'), todo la comida, la comida está muy rico, todos mesa ('todas las mesas'), muchos sitios muy famoso, el comida típica, todos comida ('todas las comidas'), un plato china, (plato) típica.

B1: una carrera como traducción o algunos semejantes, las *filología español (2 casos), gente española o francés o alemán, una comida (...) bueno, (la pizzería) está cerrado, (pescado) larga.

JAPONÉS

A2: es duro la vida, película francés y español y japonés, (¿la gente?) muy simpático, compañeros ('compañeras'), las compañeras (...) son (...) abiertos, vino blanca, la comida preparada (...) es muy caro, la comida japonés.

B1: la primero plato, [Habla de la paella] está muy bueno, las cosas (...) congelado, cosas más fresca y más sano, una alga, dos años y media, la pizzería está cerrado, eso es mismo persona, las cosas (...) españoles, la comida típica y la más famoso, la segunda o tercer (ciudad), pizzería (...) estaba cerrado.

OTROS

A2: (FINÉS): pizzería es cerrado, nosotros cocinamos ('nosotras'), [Opina sobre la comida rápida] no es tan rico que comida que es preparado (...) en casa, como mucho vitaminas, [Habla de sus compañeras de piso] ellos gusta ('a ellas').

(HÚNGARO): mi (ciudad) favorito, mi amiga (...) es media valenciana media inglesa, todas las días, el camarero parece (...) enfadada.

B1: (COREANO): cartel que está escrita pizzería, [Habla de la paella] un poco salado, estoy muchísimo lleno ('llena').

(TURCO): ¿qué lleva este? (...) parece sana ('sano'; parece referirse a 'alimento', 'producto').

La mayoría de estos errores se debe a la simplificación del sistema por interferencia, como apuntábamos, ya que en la L1 del hablante no existe género o concordancia. Otro tipo de interferencia se ha registrado en el grupo italiano, donde se recogieron dos errores de concordancia innecesaria del participio con el objeto directo, como obliga el italiano ([la paella] *la ha comida, la ha cocinada*). Aunque otros errores no tienen causa interlingüística; por ejemplo, *la agua* o *la alga* se deben a la sobrerregularización del artículo femenino *la* sin atender a la excepción ante palabra con *a* tónica inicial. Asimismo, muchos casos parecen obedecer a la falta de concentración, como en el siguiente contexto –ya que el aprendiz repite las palabras del entrevistador sin comprender bien su contenido–, según se deduce de lo que expresa más adelante:

*AYA: y también / vivo / con / once / &compañero [/] &c [/] compañeros {%err: compañeres; %com: syllabification: compa-ñeres} ...

*ENT: compañeros /// <muy bien> ///

*AYA: [<] <compañeros@g> ///

*ENT: hhh {%act: assent} ¡ once !

*AYA: once ///

*ENT: ¿ en un mismo / piso o residencia ?

*AYA: en@g / mismo@g piso@g ///

*ENT: ¡ah!

*AYA: &eh / todas / las / &eh [/] ¿ toda ? //

*ENT: todas las compañeras ///

*AYA: ¬ compañeras@g

(JAPWA2)

El caso de uso del demostrativo masculino en lugar del femenino ([refiriéndose a la paella] *ese tiene carne*, ‘esa’) tampoco es claro, porque se puede deber a falta de concentración, a que el hablante sobrentiende un referente masculino (‘ese plato’), o incluso se podría corregir por el neutro *eso*. Finalmente, dos errores se pueden explicar por mezcla (*novelas de históricos*, ‘novelas de historia’ o ‘novelas históricas’; *carne de vacuno* [/] *vacuna*, ‘carne de vacuno’ o ‘carne vacuna’, aunque no es claro si debe considerarse error este contexto).

Junto a los errores expuestos, hemos recogido 5 ambiguos, que son los siguientes:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|---|
| Neerlandés | 2 | A2: <u>le</u> [lə] ven (2 casos). |
| Inglés | 1 | B1: <u>mucho</u> [ˈmʊtʃə] más comida. |
| Italiano | 1 | B1: [<i>Se refiere a las anécdotas que puede contar</i>] seguro que <u>muchos</u> ('mucho' o 'muchas'). |
| Polaco | 1 | A2: xxx [lɔs] películas. |

De estos errores, cuatro se pueden deber a la pronunciación incorrecta de la vocal –a para el femenino (de hecho, tres los registramos en estudiantes cuya L1 posee este fenómeno: el inglés y el neerlandés)–. El otro error ambiguo puede ser también una concordancia de número:

*ENT: ¿ puedes contar alguna anécdota o algo → raro / o divertido que te haya pasado aquí en [/] en tu estancia ?

*ALE: &mm a ver / seguro que **muchos** pero ... (¿ ‘mucho’ o ‘muchas (cosas)’?) (ITAMB1)

Ciertos contextos marcados se pueden incluso encontrar en el discurso de los nativos; sin ir más lejos, en el grupo control hemos registrado casos como los siguientes:

*VAL: estar sentado leyéndote un libro // <**tranquilo** // eso es una pasada> /// (SPAW_2)

*VAL: se van a / una pizzería // y cuando llegan ven / que está **cerrado** /// (SPAW_2)

[Refiriéndose a la hamburguesa]

*VAL: siempre va **acompañado** de <patatas> /// (SPAW_2)

*DAR: en la plaza que es un poco **nuevo** (SPAM_1)

*DAR: esa cosa es bastante **atractivo** (SPAM_1)

*JAD: [<] <todo esa familia esa> / **famosos** de la / e /// (‘famosa’) (SPAM_2)

Especialmente, cuando el adjetivo se encuentra muy alejado del nombre al que se refiere (o en otro turno), la tendencia es usar la forma no marcada (el masculino), como ya se ha apuntado en otros trabajos (Fernández, 1990; McCarthy, 2008):

*ENT: ¿ la comida ?

*NUN: sí / muy &pes [/] muy **malo** /// (PORMA2)

[Hablando de la paella]

*ENT: y es / típica de una región de España ///

*JIY: sí /// pero / un poco **salado** (KORWB1)

Por ello, se han de tomar con cautela las cifras de estos errores de concordancia, estimando que muchos pueden producirse en el nivel de la actuación –son descuidos motivados por la urgencia de la oralidad– y probablemente no reflejen problemas de

competencia lingüística. Con todo, según los errores de cada grupo, parece existir una dificultad en la concordancia de género entre los estudiantes ingleses, japoneses, polacos, chinos, neerlandeses o alemanes, por posible interferencia de la L1; en consecuencia, este aspecto necesita un refuerzo didáctico para ser adquirido por estos aprendices. No obstante, los casos que realmente revisten gravedad son escasos, quizá únicamente aquellos en que el sexo de la persona a quien se refieren no queda claro (*compañeros/as, ellos/as, mí mismo/a...*).

6.5. Concordancia de número

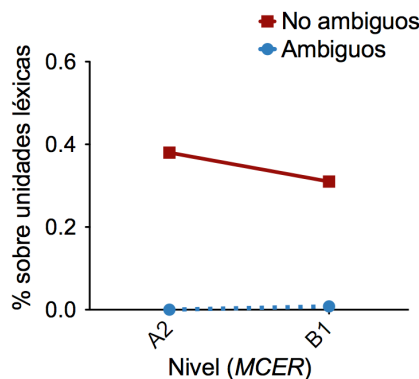
Recogemos en este apartado las discordancias en singular o plural entre el sustantivo y sus determinantes, modificadores o atributos, o entre el pronombre y su referente, además de otros usos incorrectos del plural en adverbios (p. ej., *comían *mejores*). En ciertos casos se acumulan errores de selección de número y de concordancia: p. ej., en *pastas son muy común* ('la pasta es muy común') hemos considerado un error léxico (uso de plural en lugar de singular) y otro de concordancia entre el adjetivo atributo y el sujeto (debido probablemente a la interferencia del neerlandés, donde no se concuerda).

El recuento ha sido de 184 errores (más 2 ambiguos) –una cifra similar a las discordancias de género–, que afectan al 0,35% de las unidades léxicas (quiere decir que aparece una incorrección casi cada 287 unidades). El reparto por niveles es de 102 en A2, y 82 (más 2 ambiguos) en B1 (tabla 50 y figura 71); y aunque parece existir un progreso positivo respecto a la concordancia de número, no parece ser tan apreciable como en el caso de la concordancia de género.

Tabla 50. Distribución por niveles de errores de concordancia de número no ambiguos y ambiguos; se presentan porcentajes de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de unidades léxicas de cada nivel

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|---------------|------------------|----------|------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre un. léx. | Errores | % sobre un. léx. |
| A2 | 102 | 55,43% | 0,39% | 0 | 0,000% |
| B1 | 82 | 44,57% | 0,31% | 2 | 0,008% |
| Total | 184 | | 0,35% | 2 | 0,004% |

Figura 71. Errores de concordancia de número por nivel (% de errores sobre total de unids. léxs.)



La tabla siguiente recoge el recuento obtenido en cada grupo de estudiantes por L1.

| L1 | Errores | % sobre total unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------------|------------------|
| Japonés | 29 | 0,62% | 160,82 unidades. |
| Chino | 19 | 0,53% | 189,05 " |
| Italiano | 31 | 0,51% | 197,83 " |
| Neerlandés | 23 | 0,44% | 225,47 " |
| Inglés | 17 | 0,36% | 278,29 " |
| Portugués | 24 | 0,33% | 305,37 " |
| Alemán | 11 | 0,24% | 415,72 " |
| Polaco | 12 | 0,23% | 441,66 " |
| Otros | 8 | 0,17% | 595,87 " |
| Francés | 10 | 0,16% | 641,30 " |

Como se observa, el grupo japonés es el que más errores ha producido –lo que coincide con el estudio de Fernández (1990)–, siguiéndole después el grupo chino; estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que en estas lenguas no se realiza esta concordancia o no se expresa el rasgo de plural. Al contrario, el grupo francés ha producido muy pocos errores, y la proximidad tipológica puede ser una explicación posible, pero no suficiente, ya que se esperaría igualmente una baja tasa de error en el grupo italiano, y sin embargo en nuestro estudio produjo muchos más errores. Este fenómeno merece ser investigado en más trabajos sobre la concordancia.

A continuación transcribimos los errores registrados por grupos de L1:

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | los <u>yogur</u> , por la comida e lo vino estar muy <u>bueno</u> , muchas cosas <u>deferente</u> , hablo con <u>ello</u> , las cosas fueron ficando <u>mejores</u> ('mejor'), saliendo <u>mejores</u> ('mejor'), <u>muchos</u> esfuerzo, *não lo *sei <u>verbo</u> muy bien ('los verbos'), <u>el</u> verbos ('los'), las gambas *maiores (...) y muy <u>roja</u> , son <u>la</u> diez ('las'), [<i>Se refiere a si comían mejor los antepasados</i>] *muito <u>mejores</u> , tenemos <u>muchas</u> fast food, los niños (...) *comiam <u>mejores</u> , somos muy <u>apegado</u> , <u>alguna</u> cosas, <u>las</u> autonomía. |
| B1: | <u>mi</u> *estudios ('mis estudios'), <u>mi</u> compañeros, <u>todo</u> los días, <u>todo</u> las veces, <u>mucha</u> salsas, <u>todo</u> las cosas. |
| ITALIANO | |
| A2: | <u>mucha</u> otras cosas, uno de los <u>sitio</u> , no me gustaban <u>la que</u> habían aquí, el tomate y la cebolla si puedo <u>lo</u> hago ('los'), <u>cuatro</u> días, <u>lo</u> italianos, tiene <u>solos</u> amigos, pimientos <u>rojo</u> , las (...) <u>mismo</u> fruta, a <u>la</u> once, a <u>la</u> cuatro (2 casos), <u>las</u> zanahoria. |
| B1: | tengo <u>veinticuatro</u> años, <u>cuatro</u> meses (2 casos), <u>todo</u> me habían hablado, <u>su</u> intermediarios, <u>cuatro</u> días, *veinti <u>minuto</u> , <u>otro</u> cinco minutos, [<i>Se refiere a las fotografías</i>] son * <u>diferente</u> , los <u>dibujo</u> , son <u>española</u> , somos <u>experto</u> , los del <u>pisos</u> , por <u>esos</u> ('por eso'), <u>mi</u> tres hermanas, <u>el</u> mercados, <u>hablante nativos</u> , cualquier <u>cosas</u> . |
| FRANCÉS | |
| A2: | [<i>Habla de las patatas</i>] no necesita de ser <u>frito</u> , <u>mi</u> compañeras, los <u>cinco</u> primeros días, quedé <u>muchos</u> con chicos, dos chicos (...) no muy bien <u>vestido</u> , las <u>calabacín</u> , <u>todas</u> la gente, la gente <u>viejos</u> , el camarero <u>lo</u> dicen ('les'), <u>muchas</u> comida, <u>demasiados</u> hamburguesa. |
| INGLÉS | |
| A2: | <u>las</u> gente (4 casos), <u>los</u> gente, a <u>las</u> uno, las patatas puedes poner <u>lo</u> ('las'). |
| B1: | <u>mucho</u> años, comer <u>juntos</u> con otras personas (¿'junto con?'), no había <u>mucho</u> ('muchos sitios'), <u>todo</u> los ingredientes, <u>otro</u> idiomas, la gente no <u>son</u> muy abierto, la gente aquí <u>hablan</u> , <u>muchas</u> gente, <u>muchas</u> arroz, <u>una</u> verduras, [<i>Describe las salchichas</i>] son <u>circular</u> pero <u>largo</u> . |
| ALEMÁN | |
| A2: | a <u>la</u> nueve, dos y media <u>lengua</u> ('dos lenguas y media'), ¿ <u>cuánto</u> años?, <u>todo</u> los amigos, hablo con <u>ello</u> ('ellos'), los hamburguesas son <u>malísimo</u> , a <u>las</u> uno ('a la una'), <u>todo</u> ('todos'), productos <u>fresco</u> , <u>mi</u> compañeros, de <u>mis</u> país. |
| B1: | <u>muchas</u> hamburguesa, están <u>dibujado</u> , las hamburguesas ahí son (...) <u>barata</u> , hay <u>mucho</u> menos bares, <u>mucho</u> más sopas ('muchas más'), <u>mucho</u> más productos de leche ('muchos más'). |

NEERLANDÉS

A2: ellos son (...) no muy *entusiástico, [*Refiriéndose a los que atienden en las tiendas*] muy frío ('fríos'), la misma errores, un otros lugar, otra lugares, los dos primer veces, comemos muchos arroz, pastas son muy común ('comunes', aunque lo correcto sería 'la pasta es muy común'), son típica ('típicas'), son un poco más grande, son (...) un poco más pequeño pero más gordo, muchas tipo de sopas, estas cosas son muy fácil, hay compañeros de clase quien..., el deberes, unas cosas (...) son muy diferente, en todo lugares hay diferente tipos, mucha españoles, mucha gentes, (los platos preparados) si lo comes a veces no es tan malo pero si lo comes como cada día...

POLACO

A2: (las palabras) diferente son aquí, uno de amigo ('uno de los amigos'), mucha más productos, patatas son muy buena, cocinas juntos todo ('todo junto').

B1: mucha patatas.

CHINO

A2: el nombres, todo de clases ('todas las clases'), le *dijen ('les dice') todos mesa ocupada ('mesas ocupadas'), con lácteos sí todo ('todos'), mucho cursos, [*Hablando de los horarios*] muy diferente.

B1: una carrera como Traducción o algunos semejantes ('alguna semejante') (...) en las *filolofía ('la filología'), otro países, son muy importante (2 casos), las chicas son más gorda, las chicas en China son más tradicional, muchos estudiante le gusta, (estudiantes) extranjero no chinos.

JAPONÉS

A2: mi padres, toda (...) compañeras ('todas las compañeras'), alga secas.

B1: son muy parecido, otro lugares, algún frases, mucho gestos, dos persona, después de cenar todos ('todo'), después de mezclar todos ('todo'), la gente son muy amables, los dos hombre parecen muy triste, mucho años, otro países, este cosas, las comida española, muchos aceite de oliva, los estudiante, los bocadillo, cosas más sano, patata fritos, las cosas (...) congelado, las cosas más fresca y más sano, cosas malo, es muy difícil para ver todos (¿'todo?'), los sushis normal (...) son hecho por profesionales.

OTROS

A2: (FINÉS): versión originales ('versión original' o 'versiones originales', 2 casos), mucho vitaminas.

(HÚNGARO): estas cosas son muy fácil para preparar.

B1: (COREANO): los dos no están perfecto, los acentos son muy diferente, cambio mi palabras.

(TURCO): la frutas.

Al observar cada contexto, no parece existir una tendencia general de error. La mayor parte de los casos (o los que se recogen en aprendices de diferente L1) afectan a la concordancia del adjetivo, aunque también respecto al cuantificador *mucho*, que a veces posiblemente no se concuerda porque también se usa como adverbio. Otra dificultad específica es la concordancia del artículo en la expresión de la hora (*a la nueve, a las uno*). En algún caso los errores se restringen a un solo hablante que lo comete de forma repetida; p. ej., el uso incorrecto del plural en el adverbio (*ficando *mejores, saliendo *mejores*), aunque desconocemos si es por interferencia del registro informal de la variedad brasileña. También podría ser producto de la interferencia la concordancia innecesaria del numeral con el sustantivo entre los italianos (**cuatros días, *cuatros meses, *veinticuatros años*; Bini y Guil, 2002: 74), aunque el error también puede estribar en la analogía con otros numerales acabados en -s (ej. *dos, tres*; Bordonaba Zabalza, 1998: 183; Cortés Moreno, 2009). De hecho, este error también lo produjo una estudiante cuya L1 es francés (*los *cinco primeros días*), y en esta lengua no se concuerda el numeral. Parece más clara la interferencia cuando los estudiantes ingleses, alemanes o neerlandeses no realizan la concordancia entre el atributo y el sujeto (*son un poco más grande, los hamburguesas son malísimo, [las salchichas] son circular pero largo*), ya que en su L1 tampoco se concuerda. Sin embargo, intuimos que la mayor parte de incorrecciones se deben a lapsus, descuido formal o falta de concentración. En ciertos contextos incluso no queda claro si marcar el error, porque en la oralidad los propios españoles pueden cometerlo. Por ejemplo, la discordancia de número entre el

pronombre complemento y el referente se ha registrado en aprendices, pero también en el grupo nativo:

*LAY: los &pla [/] &el [/] platos / preparados / y ella dice que [/] que son muy salados / y →
&mm / por eso que → / si **lo** comes / a veces / no es tan malo / pero si **lo** comes como cada día
[...] ('los') ('los') (DUTWA2_1)

*VAL: a Mxxx le encanta → / el inglés // a Sxxx le encanta el inglés ... y ¿ por qué lo saben ? //
porque **le** gusta /// ('les') (SPAW_2)

Por otro lado, además de estos errores, hemos recogido 2 ambiguos:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|----------|----------|---|
| Italiano | 1 | B1: [<i>Refiriéndose a las anécdotas que puede contar</i>] seguro que <u>muchos</u> . |
| Chino | 1 | B1: hay <u>muchos</u> pan |

Ambas incorrecciones no resultan reveladoras y son más bien idiosincrásicas. El caso de *seguro que muchos* puede considerarse como un problema de concordancia de género ('muchas cosas') o de número ('seguro que mucho'). El caso de *muchos pan* se puede interpretar como concordancia de número ('mucho pan') o como error de estructura oracional por omisión de elementos ('muchos tipos de pan').

Como resumen de este apartado, podemos concluir que los errores de concordancia de número no han originado graves problemas de comprensión del mensaje, y que ciertas discordancias también se observan entre los nativos, debido a la menor planificación del habla espontánea. Solamente un reducido número muestra una cierta relación con la L1 del estudiante (especialmente en el caso de estudiantes chinos, japoneses o con una lengua germánica), y aunque otras se pueden atribuir a las características propias de la oralidad, la mayoría se puede estimar como simplificación de estructuras (con preferencia de la forma no marcada, el singular).

6.6. Concordancia de persona

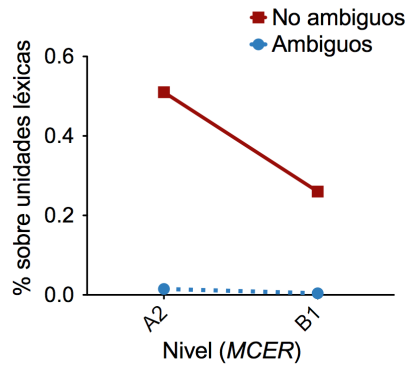
Recogemos en este apartado las discordancias entre el sujeto y el verbo. Algunos contextos que también se consideraron errores de conjugación (p. ej., la confusión *fui/fue*) se podrían haber incluido en este apartado, pero a efectos del recuento no parece tener implicaciones importantes la inclusión en uno u otro. Por otra parte, se han marcado también como errores de concordancia ciertos usos de *se* con verbo transitivo y complemento directo no de persona: *se llama falsos amigos* ('se llaman'), *se come muchos fritos* ('se comen'), *se puede comer hamburguesas* ('se pueden comer'), etc. En esto hemos seguido el criterio del *Diccionario panhispánico* (RAE, 2006), según el cual estos casos han de considerarse pasiva refleja, y por tanto se ha de concordar el verbo con el sujeto paciente; no obstante, es un error extendido entre los propios nativos.

De acuerdo con estos criterios, contabilizamos 202 errores (más 5 ambiguos), lo que afecta al 0,38% de las unidades léxicas (esto es, 1 error cada 261 unidades aproximadamente), una cifra un tanto mayor que la de los errores de concordancia de género o número. Su aparición en cada nivel parece mostrar una reducción de errores en B1 (68 más 1 ambiguo) respecto a A2 (134 más 4 ambiguo) (tabla 51 y gráfico 72).

Tabla 51. Distribución por niveles de errores de concordancia de persona no ambiguos y ambiguos; se presentan porcentajes de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de unidades léxicas de cada nivel

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|---------------|------------------|----------|---------------|------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre un. léx. | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre un. léx. |
| A2 | 134 | 66,34% | 0,51% | 4 | 80% | 0,015% |
| B1 | 68 | 33,66% | 0,26% | 1 | 20% | 0,004% |
| Total | 202 | | 0,38% | 5 | | 0,009% |

Figura 72. Errores de concordancia de persona por nivel (% de errores sobre total de unids. léxs.)



En cada grupo de estudiantes por L1 se obtuvo el siguiente recuento de no ambiguos:

| L1 | Errores | % sobre total unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------------|------------------|
| Portugués | 50 | 0,68% | 146,58 unidades. |
| Neerlandés | 28 | 0,54% | 185,21 " |
| Inglés | 22 | 0,47% | 215,04 " |
| Otros | 22 | 0,46% | 216,68 " |
| Chino | 15 | 0,42% | 239,46 " |
| Alemán | 18 | 0,39% | 254,05 " |
| Polaco | 16 | 0,30% | 331,25 " |
| Japonés | 13 | 0,28% | 358,76 " |
| Italiano | 10 | 0,16% | 613,30 " |
| Francés | 8 | 0,12% | 801,62 " |

Los datos muestran que la L1 no parece ejercer tanta influencia en la causa del error no es la esperable en nuestro corpus. En aprendices cuya lengua materna no realiza esta concordancia los resultados varían: si bien entre japoneses no se ha obtenido una alta tasa de error, sí se registró una cifra mayor entre chinos. Por otro lado, en estudiantes cuya L1 posee una morfología verbal más sencilla que el español (como el inglés o en parte el neerlandés) también aparece una tasa de error mayor que respecto a los de lenguas más próximas al castellano (italiano o francés); sin embargo, el número de errores en el grupo portugués es muy alto. Esto obedece a que algunos alumnos de este grupo, sobre todo del nivel A2, produjeron muchos errores (sobre todo una aprendiz brasileña). Ignoramos si estos hablantes tampoco cuidan la concordancia en su L1 y esto se pudiera haber transferido al español/L2.

A continuación transcribimos los errores por grupos de lengua materna (consúltense las transcripciones completas para comprender mejor el contexto del error).

Errores

PORTUGUÉS

- A2: ha visitado ('he'), xxx gosté mucho ('me gustó'), *empeza a hablar ('empiezo'), vosotros tienen ('tenéis', 3 casos), utilizan ('utilizáis') muchos fritos, vosotros tienes, patatas (...) puede ser cocidas o al horno o no necesita de ser frito, vosotros cuando hacen sopa es como agua y meten las verduras, vosotros son como cuarenta millones (...) tienen como descuento, número de personas que tienen ('tiene'), en portugués se llama falsos amigos, no sé cómo se llama las cosas, dos chicos (...) *pede ('piden'), no tiene ('tienen') mucha suerte, me gusta los dos, se come muchos fritos, yo cuando fue a Valencia, el único país de la América Latina que hablas portugués, estáis con caída estáis con diarrea ('estás', refiriéndose a *tú*, o 'está', a *usted*), no hablabas mucho castellano ('hablaba', se refiere a ella), las cosas que acontecía conmigo, las personas no *entende ('entienden'), estás bien ('está') (4 casos), *tenes *dúvida ('tiene duda'), *pedes alguna cosa ([él] 'pide'), *pedes la *cuonta ('pide la cuenta', se refiere a *él*), *pergunta al camarero se tenes ('tiene'), *pergunta si *quieres ('quiere') hamburguesa, paella *tenes arroz ('tiene'), no me gusta *muito las hamburguesas, la cena son la diez ('es a las diez'), una amiga que estás en España, ensalada no *tenes mucha *coisa, un hijo (...) que no haces nada, esto estás mi proyecto, [*Los huérfanos*] *não tenes muchas familias ('tienen'), alguna coisa que puedes enseñarles ('puede'), *eles *tenes ('tienen').
- B1: cuando tiene poco tiempo ('tengo'), [*Habla de los alimentos naturales*] no tiene conservantes, hay una (...) que *tenes un olor muy bueno ('tiene').

ITALIANO

- A2: lo que digas ('digo', refiriéndose al hablante), me gusta mucho las artes marciales, la que habían aquí ('había'), ellos tiene que ir a otro sitio, la hamburguesa son..., una vez me ha robado mi cartera ('han robado').
- B1: te aconsejarías ('aconsejaría', 2 casos), se puede comer hamburguesas ('se pueden comer'), vamos (...) a comerse un burger ('comernos').

FRANCÉS

- A2: la gente en mi laboratorio hablan en inglés, hay gente que hablan francés, la gente (...) hablan francés, el camarero lo dicen ('les dice'), se como con pan ('se come').
- B1: me gusta más las ciudades grandes, él sabe qué vas a comer.

INGLÉS

- A2: (él está pensando) qué vas a comer, (él) has elegido (2 casos), (él) está pensando qué vas a beber, yo come la comida.
- B1: la gente no hablan, la gente no son muy abierto, la gente aquí hablan, muchas gente que hablan inglés, suele como ('suelo comer'), si puede hablar español ('puedo', refiriéndose al hablante), (alguien que) no sé hablar ('sabe'), creo que me ¿entiendo? ('entienden'), hay un hombre (...) que estás... ('está'), otro comida que se llaman, la gente no dan cuenta ('se da cuenta'), no tiene ganas (¿'tengo?'), es como cuatro menos quince ('son como las cuatro...'), la gente aquí son..., no puedes comer ahí ('pueden', refiriéndose a *ellos*), encuentra una pizzería ('encuentran', refiriéndose a *ellos*), lo pone en el horno ('pones').

NEERLANDÉS

- A2: la gente son muy majo, compañeros de clase quien ha estudiado, no puede comer ('pueden', refiriéndose a *ellos*), yo ve, me costé mucho tiempo (2 casos), no me gusta mucho los mejillones, aquí en España se come menos verduras, gente que no tiene tiempo comen cosas muy rápidos, mucha gente comen platos ya preparados, mucha gente no beben bastante agua, la gente tiene que comer mucha fruta y verduras para sentarte mejor (¿'sentirse?'), es (...) lo que hace ('hago', refiriéndose al hablante), muchos españoles que quiere hablar, no *tenes ('tienen', refiriéndose a *ellos*), solo tienes prisas ('tienen', refiriéndose a *ellos*), yo pregunta, yo no conoce, él puedes elegir, él quieres también beber algo y (...) piensa que quieres un vino tinto, el hombre quieres pagar, dos amigos quiere cenar, ellos tiene que buscar, encontré (refiriéndose a *ellos*), holandeses solo (...) come.
- B1: otra país en que se hablan español, ¿cómo se llama esos?

ALEMÁN

- A2: mucha gente hablan en Suramérica español, vive con tres de ellos ('vivo', refiriéndose al hablante), falta muchas cosas gramaticales, has escrito esta ('he', refiriéndose al hablante), yo soy la persona que no lo sé ('sabe'), quiero carne (¿'quiere?'), el hombre quiero vino, creo que quiero el cuenta ('quiere', refiriéndose al hombre de la viñeta), los dos personas voy, en la universidad solo tiene hamburguesas, cuando mira ('miro', refiriéndose al hablante, 2 casos).
- B1: cuando no tengo tiempo come hamburguesa ('como'), yo ha *frita ('he frito'), lo corto y junta con... ('lo junto'), él explico ('explica'), [*Habla de cómo cocinan los españoles*] cociné con mucho aceite ('cocinan'), puede elegir ('puedo', refiriéndose al hablante).

POLACO

- A2: yo siempre mezcla, dos personas buscaba, uno de amigo (...) no *quisien ('quiso'), son una hamburguesa ('es'), [*Habla de los panes de su país*] en Polonia es más naturales, la gente que hablan español, hace un teatro ('hago', refiriéndose al hablante), a veces trae ('traigo', refiriéndose al hablante), me gusta las sopas, se come mariscos (2 casos).
- B1: se come sopas, mi amiga que (...) vine, no sé si pedir ('sabe'), la sopa (...) que hizo ayer ('hice', refiriéndose al hablante), tomates triturados (...) que se puede comprar aquí.

CHINO

- A2: los jóvenes (...) siempre se pone bikini, camarero (...) le dije hoy el pollo... ('dijo'), el cliente (...) le dije el camarero... ('dijo'), (el cliente) termino todo (...) la comida, el camarero le *dijen todos mesa ocupada, todos está marisco, me encanta garbanzos, todos comida con queso me encanta, los chicos le contesto, cuando hay tiempo hace la comida ('yo hago').
- B1: sería seis meses ('serían'), conoce como arroz ('conozco', refiriéndose al hablante), ¿conoce cómo se llama una pescado que es muy larga? (¿'conoces tú?'), los dos hombres cambia (2 casos).

JAPONÉS

- A2: dos hombres (...) quiere entrar, yo vives en Francia.
- B1: mucha gente viven allí, no me dio cuenta ('no me di cuenta', refiriéndose al hablante), el hamburguesa (...) tienen tomate y queso, y ya estás ('está'), se pone algas, hoy también tiene clase ('tengo', refiriéndose al hablante), cada vez me preguntaba ('cada vez que me preguntaban', refiriéndose a *ellos*), todo el mundo también se ponen, la gente son muy muy amables, el hombre no pude decidir ('pudo'), me gusta todos los tipos de sushi.

OTROS

- A2: (FINÉS): cosas que me gustaba, se hablan muy rápidamente ('se habla'), no deja espacio para hablar ('dejan'), solo habla inglés ('hablo', refiriéndose al hablante).
(HÚNGARO): está aquí ('estoy', refiriéndose al hablante), no me gusta patatas fritas, me gusta tapas, no me gusta setas, no puedes comprar nada (...) que no tienen ¿conservados? ('no tenga conservantes').
- B1: (COREANO): yo me ha olvidado, [*Da un consejo para mejorar el español*] necesita ('necesitas') buscar algunas actividades que puede ('puedes') hacer con españoles, un amigo dice que por qué no vamos al Burger King ('van'), yo siempre dice, yo busco en nevera (...) que tiene las comidas que yo comí ('donde tengo la comida'), algunos que ha ¿probado? ('han probado') (...) muchos les gustan ('les gusta', refiriéndose al kimchi, una comida coreana).
(TURCO): hace tres años que empezó ([yo] 'empecé'), me gusta mis compañeros, dice que está lleno y no puedes entrar, no me gusta mucho los mariscos, puede comer con amigos afuera ('puedo', refiriéndose al hablante).

Como avanzábamos, pocos de estos errores parecen deberse a la interferencia. El uso de *vosotros* concordado en tercera persona (*vosotros tienen, vosotros cuando hacen sopa*), que se registró repetidamente en una estudiante portuguesa, podría ser por analogía entre *vosotros* y *vôce/vôces*, que equivale a *ustedes* y concuerda en 3ª persona (Sánchez Rodríguez, 2001: 39); no obstante, tampoco esto queda claro porque en portugués peninsular no se usa *vôce/vôces* como sí ocurre en la variedad brasileña (Benedetti, 2002: 159; Schmidely *et al.*, 2001: 144). Igualmente, se pueden explicar por interferencia los errores de concordancia en plural del verbo con el sustantivo *gente* (*la gente *hablan*), que en polaco, inglés, alemán o neerlandés selecciona marca de plural; pero también puede deberse a que se tiende a expresar el sentido plural del referente, un error que los propios nativos cometen, como hemos encontrado en el grupo control:

*JAD: me sorprende muchísimo / el hecho de que la gente hablasen / sueco (SPAM_2)
(‘hablase’)

En efecto, en la mayoría de los contextos no subyacen fenómenos de interferencia, y se producen otras confusiones entre el significado plural del referente del sujeto y la forma en singular de la oración (*todo el mundo se ponen*). En otros casos no se emplea el plural para expresar un sentido impersonal (*una vez me ha robado mi cartera; no deja espacio para hablar*). Respecto a la concordancia de persona entre el sujeto del

infinitivo y el clítico, solamente encontramos dos casos dudosos: *vamos (...) a comerse un burger* (que también se puede considerar uso innecesario de *se*) y *la gente tiene que comer mucha fruta y verduras para sentarte mejor* (¿‘sentirse’?). Tampoco es claro el error en *¿conoce cómo se llama...?* (‘conoces’ [tú]), ya que el hablante puede que esté utilizando la tercera persona de cortesía para dirigirse al entrevistador (*[usted] ¿conoce cómo se llama...?*). Las otras discordancias se pueden considerar lapsus debidos al descuido o la falta de concentración propia de la oralidad, que también cometemos los nativos. De hecho, en las entrevistas con españoles registramos los siguientes errores:

- [Refiriéndose a los chicos de la prueba narrativa]
 *DAR: si no **sigue** / pues se quedan sin comer (‘siguen’) (SPAM_1)
 *JAD: y **destacaban** mucho &s [/] el [/] el verde (‘destacaba’) (SPAM_2)
 *VAL: yo creo que en estas cosas **son** perderles el miedo /// (‘es’) (SPAW_2)

Incluso, en algún caso nos parece que la discordancia se produce porque el aprendiz imita las palabras del entrevistador sin comprenderlas:

- *ENT: le aconseja ///
 *KRI: **le@g aconseja@g** / <quiero> / (¿‘le dice que quiere carne?’)
 *ENT: [<] <muy bien> ///
 *KRI: ¬ carne (GERWA2)

Pero también aparecen errores cuando el sujeto está alejado del verbo o en otro turno:

- *JIY: [<] <pero / algunos> / que → / ha &pro [/] &ah / ¿ probado {%com: syllabification} ? //
 ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *JIY: ¬ [<] <muchos> / les **gustan** (‘gusta’) (KORWB1)

Por otra parte, junto a estas incorrecciones, aparecen otras de diagnóstico ambiguo:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|---------|----------|--|
| Alemán | 1 | A2: siempre <u>habló</u> con ello |
| Chino | 2 | A2: le dije el camarero antes <u>bebió</u> [pi'bjo], le pregunta (...) qué quieres [/] <u>recomiendas</u> |
| Japonés | 1 | B1: verano es la siguiente estación (...) así que (...) <u>cambio</u> la hora |
| Otros | 1 | A2 (húngaro): [En la prueba de viñetas, al contestar cómo le haría una propuesta un amigo al otro] <u>¿quiere</u> ir a otro restaurante? |

Estas ambigüedades son idiosincrásicas y tampoco muestran dificultades relacionadas con grupos específicos de aprendices. La incorrección en *siempre habló con ello* se puede deber a la posición incorrecta del acento en el verbo (*hablo/habló*, ‘yo siempre hablo con ellos’) o el uso de la tercera en lugar de la primera persona (‘siempre hablé’). En el enunciado *le dije el camarero antes bebió* no queda claro lo que se quiere expresar, pero puede que exista un error de concordancia de persona (¿*dijo*: «Antes bebí...»?) o que se omitan elementos de la estructura oracional (¿*dijo que va a pedir lo que antes bebió*?). El error en *le pregunta (...) qué quieres [/] recomiendas* puede ser un problema respecto a la entonación interrogativa (‘pregunta: «¿Qué recomiendas?» ↑’), o de concordancia en tercera persona con un sujeto implícito (‘pregunta que qué recomienda’). El caso de *cambio la hora* puede interpretarse como concordancia de persona (‘cambias la hora’), pero a este error se sumaría otro por omisión de pronombre *se* (‘se cambia la hora’). Finalmente, el error en *¿quiere ir a otro restaurante?* creemos

que ocurre por discordancia de persona o quizá por uso de un registro inadecuado para la situación informal: ‘¿Quieres (tú)?’ en vez de ‘¿Quiere (usted)?’.

En resumen, existen errores que se registran con más frecuencia o en hablantes de la mayoría de los grupos de L1, como la concordancia del sustantivo *gente*, que selecciona singular en español (y no plural como en polaco, inglés, neerlandés). Igualmente, cuando el sujeto del verbo aparece pospuesto (p. ej., *falta muchas cosas gramaticales*), se suelen producir errores por la menor planificación de la sintaxis en la oralidad. Esto explica la gran cantidad de errores registrados en el verbo *gustar* en todos los grupos (*me gusta mucho las artes marciales*, *me gusta los dos*, etc.), así como en las construcciones de pasiva refleja, en que el verbo ha de concordar con el sujeto paciente pospuesto (*se pone algas*, *se come menos verduras*, *se come muchos fritos*, etc.). En ambos casos, es un error que los propios nativos cometen con frecuencia. No obstante, también hemos recogido muchas discordancias en que el sujeto aparece antepuesto al verbo (creemos que más que en otros análisis de errores basados en textos, como en Fernández, 1997 [1990]: 85-ss.; o Fernández Jódar, 2007: 93-ss.), lo que podría obedecer a la menor concentración con que se emiten los enunciados en la oralidad. Por ello, sería muy positivo complementar el análisis de la adquisición de este apartado de gramática con pruebas escritas para comprender el grado en que estos errores se producen en el nivel de la competencia o de la actuación lingüística.

6.7. Asignación de número gramatical

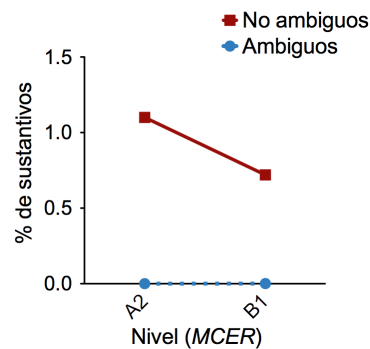
Hemos recogido un grupo de errores que afectan a la expresión de la pluralidad de los sustantivos contables: por un lado, a veces no se utiliza el plural para aludir a un conjunto de elementos indeterminados (*quiero leer *libro español*); y a la inversa, en otras ocasiones se usa el plural cuando se quiere aludir a un tipo general o clase no concreta de algo (no a un conjunto de elementos), para lo cual en castellano se suele utilizar el singular (*la comida muy famosa es *patos*). En ciertos casos el error también podría ser considerado de tipo léxico si se tiene en cuenta el rasgo incontable del sustantivo (sobre todo con los que expresan materia en singular, pero son también contables porque pueden ser expresados en plural). No obstante, nos pareció adecuado considerar este tipo de errores como gramaticales ya que son procedimientos sintácticos los que permiten la recategorización de concreto a general (Bosque, 1999: 27).

A partir de estos parámetros, se han registrado 73 errores (más 5 ambiguos), que afectan al 0,91% de los sustantivos utilizados (esto es, aparece un error casi cada 110 sustantivos). Por niveles, se han registrado 44 (más 2 ambiguos) en A2 y 29 (más 3 ambiguos) en B1, lo que muestra una cierta disminución del error (tabla 52, gráfico 73).

Tabla 52. Distribución por niveles de errores de asignación de número gramatical en sustantivos (no ambiguos y ambiguos); se presentan porcentajes de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de sustantivos de cada nivel (indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|---------------|---------------------|----------|---------------|---------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre sust. | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre sust. |
| A2 | 44 | 60,27% | 1,10% (4003) | 2 | 40% | 0,0005 |
| B1 | 29 | 39,73% | 0,72% (4017) | 3 | 60% | 0,0007 |
| Total | 73 | | 0,91% (8020) | 5 | | 0,0006 |

Figura 73. Errores de número gramatical en sustantivos (% de errores sobre total de sustantivos)



En cada grupo de lengua materna las desviaciones se distribuyen de este modo (indicamos entre paréntesis el número de sustantivos producidos en cada grupo):

| L1 | Errores | % sobre sustantivos | Un error cada... |
|------------|---------|---------------------|--------------------|
| Chino | 28 | 4,27% (655) | 23,39 sustantivos. |
| Japonés | 18 | 2,17% (831) | 46,17 " |
| Alemán | 5 | 0,76% (661) | 132,20 " |
| Italiano | 6 | 0,67% (894) | 149,00 " |
| Portugués | 7 | 0,63% (1112) | 158,86 " |
| Inglés | 4 | 0,58% (685) | 171,25 " |
| Neerlandés | 3 | 0,41% (733) | 244,33 " |
| Otros | 2 | 0,28% (703) | 351,50 " |

Al observar estos datos, se percibe que el grupo japonés y el chino son los que más errores han producido en este aspecto, puesto que, respectivamente, en torno al 4% y el 2% de los sustantivos están afectados. Los casos de cada grupo de L1 son los siguientes:

Errores
PORTUGUÉS

- A2: [Describe la fotografía de la hamburguesa]
 *NUN: y → / tiene / &ah // ¿ cómo se ? // xxx // no sé // patata frita /// ('patatas fritas')
 *NUN: ¬ &e [/] se come / pescado / frito / con batata@por [/] con patata frita ///
 *NUN: pero aquí <na@por [/] nos@por>
 *ENT: [<] <quizá> ...
 *NUN: ¬ comedores / se &co [/] se come / bien / pero / é@por / patata frita / patata frita / patata frita /// <é@por terrible {%err: terrible}> ///
 *NUN: porque → / puede → / ser &eh / pescado frito → / con <arroz> (...)
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *NUN: y / ¿ por qué / patata → frita ?
 [Describe la fotografía de la hamburguesa]
 *ENT: [<] ¿ <y qué ingredientes> puedes / <reconocer> ?
 *JUS: [<] <tenes@c> / &eh / carne de vacuno // yo <creo // tomates> ...

ITALIANO

- A2: *AGA: y → / la hamburguesa lleva (...) patatas &eh / <verdura> /
 *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
 *AGA: ¬ &eh cebollas / tomate ('cebolla')
 *GIU: [<] <&e [/] el camarero> le → [/] le &constes [/] les contesta que no hay sitios ('sitio')

- B1: *ENT: [<] <si no has estudiado /// o sea le aconsejarías> / que estudiara un <poco> /
 *ALE: [<] <sí sí> /// <&eh> ...
 *ENT: ¬ [<] <antes la gramática> /// hhh {%act: assent} ///
 *ALE: sí ///
 *ENT: <vale> ///
 *ALE: [<] <&mm> &la [/] los básicos seguramente /// ('lo básico').

[Describe la fotografía de la hamburguesa]

- *ARI: hay → / hamburguesa / ensalada / papas / patatas fritas / cebollas al lado / tomates
 {%err: tomatos} ...
 *ENT: <tomate hhh {%act: assent}>
 *ARI: [<] <pan / tomate@g> ///
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *ARI: ¿ tomates ? <pan / queso>...

INGLÉS

- A2: *AIS: las gente en Irlanda / <siempre>
 *ENT: [<] <tienen hhh {%act: assent}>
 *AIS: ¬ tienen / prisa y / está corriendo en <las calles> /// ('en/por la calle')
- B1: [Describe la fotografía de la hamburguesa]
 *JAN: &ah / hhh {%act: click} / &ah / esto es / un [/] una hamburguesa /
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *JAN: ¬ con queso y tomates y cebollas y lechuga ...

[Describe la fotografía de la hamburguesa]

- *SOR: [<] <&eh> ... lechuga ...
 *ENT: <muy bien> ///
 *SOR: [<] <&eh> / cebollas / <y> +

ALEMÁN

- A2: [Describe la fotografía de la hamburguesa]
 *THO: en derecho tenemos patatas fritas &ah y // no sé // aquí <cebolla / tomates>
 *ENT: [<] <sí / muy bien> /// (...)
 *THO: ¬ cebollas otro xxx carne → &ah / queso / &ah → <lechuga> ...
- B1: *FRA: como mucho bocadilla con / tortilla ('muchos bocadillos')

[Describe la fotografía de la hamburguesa]

- *ROS: [<] <&ah> y aquí son patatas fritas ...
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *ROS: sí / tomates y / cebollas ...

NEERLANDÉS

- A2: *MAR: hay / muchas diferentes ante [/] entre / &ah [///] paellas // platos de paellas // es
 posible / arroz negro ('platos de paella')
- *MAR: en Francia se llama creps / y también aquí ('crep').
- B1: [Describe la fotografía de la hamburguesa]
 *EVE: y / una [/] un poco de queso ///
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *EVE: [<] <tomate> / cebollas / pan / un bocadillo / patatas frito [/] patatas fritas ...

CHINO

- A2: *ENT: [<] <también / te gusta> ver <películas> ...
 *LIU: [<] <sí> // película ...
- *LIU: [<] <¡ah!> Madrid / &eh / todo / es / ¡ muy pequeño! <hhh {%act: laugh}> ///
 *ENT: [<] ¿ <sí> ?
 *LIU: sí / creo que sí / muy pequeño / y [///] cafetería y la calle ... ('las cafeterías y las calles')

- *LIU: en [/] en Pxxx tiene mucho / &eh lugar / &eh [///] no / no lugar // &eh / <karaoke>
 *ENT: [<] <locales> /
 *LIU: <hhh {%act: doubt}> ///
 *ENT: ¬ [<] <con> [/] de <karaoke> ///
 *LIU: [<] <¡ah!> sí ///
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *LIU: [<] <un karaoke> ///
- *LIU: y / &eh / la tienda / &mm / llena mucha gente // en Madrid
- *LIU: por ejemplo → la cafetería / &ah los bares / &eh / llena mucha gente
- *LIU: [<] <en> / Pxxx / tiene mucho / espacio / en → / la tienda y → cafetería ///
- *LIU: ahora tengo mucha clase y → pregunta
- *LIU: el / camarero [/] &eh camareros / &lei [/] le <pregunta>
- *LIU: comida → / &mm / no tiene &m [/] &mm / mucho modo [/] &eh &va [/] vario / modo
- *FAN: creo que es &ah cultura en España // bar / es &ah cafetería → / o / <&ah>
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *FAN: ¬ restaurante → / o / discoteca ...
- *FAN: creo que / para mí / &eh / España / estoy segura / hay mucha diferencia que China
- *FAN: hay / mucha diferencia que chino es &ah [///] cuando / el [/] hace sol / y / hay / mucha / gente / por ejemplo los jóvenes / (...) <siempre> &ah / se pone / &eh bikini
- *FAN: pero / el [/] dos / persona / &mm [/] &ah / un [/] un / &mm [/] &pa [/] &pa [/] pájaro
 [/] &paj [/] ¿ pajero ? // pájara ...
 *ENT: &eh / <una> +
 *FAN: [<] <xxx / o xxx dos> persona / &mm = no me oye no me &a +
 *ENT: ¿ una <pareja> ?
 *FAN: [<] <¡ah!> sí /// <una@g pareja@g>
- *FAN: dos persona / dos hombre / &ah / quieren [/] quiere entre / un restaurante
- *FAN: la comida muy famosa es patos [...] de Pekín ('pato de Pekín').
- B1: *LUQ: me gusta comer patata ('patatas')
- *LUQ: y escribir la letra en el papel ('las letras')
- JAPONÉS
- A2: [*Compara su ciudad de origen con Madrid*]
 *ENT: comparado Madrid con → Gxxx ///
 *AYA: más &eh [/] más bar ...
 *ENT: más <bares> ///
 [*Describe los ingredientes de la hamburguesa*]
 *AYA: ¬ y → / verduras / <tomates> /
 *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> /// tomate ...
 *AYA: tomates &eh / &sala [/] salades@fre [///] no ///
 *AYA: [<] <cocino> en Francia / (...) la cocina japonesa /// (...) pero aquí → compro (...) [/]
 *ENT: <&com> +
 *AYA: ¬ [<] <compro> / plato / preparado ///
- B1: *MAN: podría buscar / español / para hacer como → &cam [/] cambio <de lengua> ///
 [*Explica la elaboración de una receta*]
 *MAN: uso / salmón &ahum [/] <ahumado> ///
 *ENT: [<] <ahumado> /// hhh {%act: assent} ///
 *MAN: y → / aguacate / y → palito de → ¿ <cangrejo> ?

[Describe la fotografía de la paella]

*MAN: y → / es [/] tiene arroz / y → gamba / pimiento / limón //

[Describe la fotografía de la hamburguesa]

*MSU: y / &eh / pan / tiene / semilla /// ('semillas')

[Describe la fotografía de la paella]

*MSU: y / tiene / &mm / mariscos / <por ejemplo> /

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*MSU: ¬ &mm / gamba <o> ... ('gambas')

*MSU: y → / quiero probar / lo que [/] lo / que / no / conozca // (...) <como> nueva cosa
(‘cosas nuevas’)

*YTO: me gusta → estudiar como → / italiano // (...)

*ENT: [<] <lenguas romances // ¿no?>

*YTO: [<] <sí> // <lengua> romance@g sí

*YTO: me gusta → [/] sí / me gusta ver [/] ver las [/] ver &eh la peli // <película> //

*YTO: quiero leer / libro español también pero / todavía / no puedo

*YTO: buscó / el / restaurante / de pizza → [/] pizzería / y / &ham [/] de → [/] restaurante de / hamburguesa ///

*YTO: fueron a → / otro / restaurante <de hamburguesa> ///

*YTO: &eh / ¿ por qué no → vamos a / <restaurante hamburguesa o?>

*ENT: lo que te pido que → hagas es que describas un poco → / los ingredientes / <que conoces> / (...) <de la> <comida / ¿ vale?>

*YTO: <hhh {%act: assent}> / vale /// &ingredie [/] &g [/] ingrediente ¿no?

[Describe los ingredientes de la hamburguesa]

YTO: ¬ sésamo y → / <patata frita> ///

OTROS

B1: (COREANO)

[Le preguntan que opine sobre las diferencias en la alimentación de otras generaciones]

*JIY: [<] <y> / habían / menos / &higieni [/] higiene {%err: higienias} (...)

*ENT: [<] <te refieres> a la higiene /// (...)

*JIY: [<] <higiene {%err: higene}> ///

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*JIY: por eso / tenía → / enfermedad / por → las / <comidas / sucias> ('había enfermedades')

(TURCO)

[Describe los ingredientes de la hamburguesa]

*EME: y → // ¿ qué más ? [///] y / tomate // ¿ cómo se dice ? // ¿ <lechuga> ?

*ENT: [<] <lechuga> / muy bien ///

*EME: lechuga ... y → / &mm / cebollas...

| L1 | Ambiguos |
|---------|--|
| Japonés | <p>A2: *AYA: pero me gusta // ¿ <u>película</u> ? //</p> <p>*ENT: <hhh {%act: assent}> ///</p> <p>*AYA: ¬ [<] <<u>película</u>> / francés y <español> (¿ 'películas' o 'cine'?)</p> <p>B1: *MAN: me gusta → ver <u>película</u> (¿ 'películas' o 'cine'?)</p> <p>*MAN: puede ver <u>la película</u> / en español (¿ 'películas' o 'cine'?)</p> <p>*YTO: [<] <&mm> me gusta → sí [/] me gusta → [/] sí / me gusta ver [/] ver las [/] ver &eh la peli // <<u>película</u>> // (¿ 'películas' o 'cine'?)</p> |

Por una parte, los japoneses tienen problemas con las construcciones de sustantivo contable sin determinante y en plural –que en español se usan para aludir a un conjunto de elementos sin referencia específica–, lo cual puede radicar en la inexistencia de una distinción entre nombres contables e incontables en japonés (Saito, 2002: 58):

- *AYA: [<] <compro> / **plato** / **preparado** /// ('platos preparados') (JAPWA2)
- *YTO: quiero leer / **libro español** también ('libros españoles') (JAPWB1_3)
- *AMA: me gusta → ver **película** /// ('películas') (JAPWB1_1)

Compárense las construcciones de sintagma incontable, en singular, que designa una clase o tipo más que un conjunto de elementos continuos, sin referencia: *compro comida preparada*, *quiero leer literatura española*, o *me gusta ver cine de terror*. En el caso de *película*, el error también se puede considerar léxico (apdo. 5.2.1). Por ello, los 5 errores registrados en esta palabra los hemos considerado ambiguos.

Por su parte, los alumnos chinos también cometen el error por uso de sustantivo en singular para aludir a un conjunto de elementos con valor generalizador; sin embargo, otros ejemplos no parecen explicarse por esta distinción, sino quizá por efecto de su L1, ya que en chino es frecuente el sustantivo sin marca de plural (Cortés Moreno, 2009):

- *FAN: dos **persona** / dos **hombre** / &ah / quieren [/] quiere entre / un restaurante (CHIWA2_2)
(‘personas’) (‘hombres’)

En el resto de alumnos con otras L1, este error se registra en menor número, o puntualmente (el caso de *patata frita* solo aparece en PORMA2). Creemos que en muchos casos el uso del plural (en lugar del singular) cuando describen la hamburguesa se explica por la fotografía, en la que se aprecian rodajas de tomate o cebolla, y los alumnos parecen querer referirse a estos elementos de manera concreta (para lo cual usarían un término colocativo: ‘unas rodajas de’); en el grupo de control no se usó el plural de este modo, sino el singular para aludir al tipo de ingrediente (véase ejemplo):

- *VAL: consta de → [/] pues del pan de hamburguesa / **cebolla** / pepino **tomate** (SPAW_2)

Si bien no revisten especial importancia para la comprensión del mensaje, la proliferación de estas incorrecciones en el grupo chino y japonés revela un aspecto que precisa especial tratamiento didáctico cuando se trabaja con aprendices de este origen.

VALORES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS

6.8. Artículos

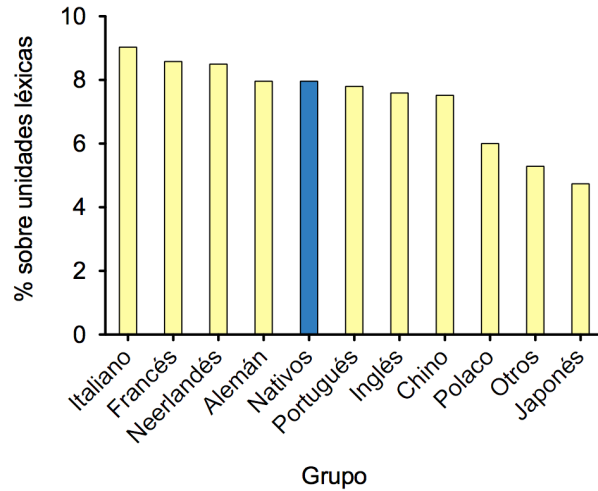
Los artículos suscitan numerosas dificultades a cualquier estudiante del español por el particular funcionamiento del sistema gramatical del castellano; además, la oralidad parece fomentar la omisión del artículo o ciertas confusiones (p. ej., *el/un*), debido al alto grado de elipsis y la falta de propiedad formal. Por ello, algunos contextos son dudosos de corregir, y en otros diríamos que estamos ante problemas de adecuación más que de agramaticalidad. Con todo, la problemática de su uso para los extranjeros es evidente si se observa el uso de esta categoría por grupos de L1 (tabla 53, gráfico 74), pues se constata que la producción más baja aparece en el grupo japonés, el heterogéneo (en el que tres hablantes poseen una L1 que carece de artículo: finés, coreano y turco), el polaco y el chino. En ninguna de estas lenguas existe dicha categoría, y podemos

interpretar que no solo actúan causas interlingüísticas en su escaso uso por los aprendices, sino también que pueden evitar su empleo por los problemas que les causa.

Tabla 53. Producción de artículos por grupos de L1 y en nativos (ordenada de mayor a menor tasa sobre un. léx.)

| L1 | Artículos | % sobre un. léx. |
|--------------|-------------|------------------|
| Italiano | 554 | 9,03% |
| Francés | 550 | 8,58% |
| Neerlandés | 441 | 8,50% |
| Alemán | 364 | 7,96% |
| Portugués | 572 | 7,80% |
| Inglés | 359 | 7,59% |
| Chino | 270 | 7,52% |
| Polaco | 318 | 6,00% |
| Otros | 252 | 5,29% |
| Japonés | 221 | 4,74% |
| Total | 3901 | 7,40% |
| Nativos | 685 | 7,96% |

Figura 74. Producción de artículos por grupos de L1 y en nativos (% sobre unidades léxicas)

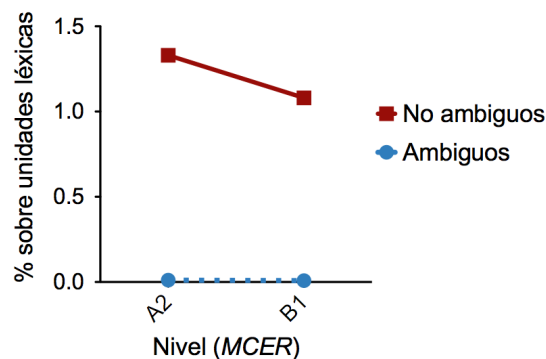


Respecto a los errores, se han recogido un total de 634 (más 5 ambiguos), con una media de 15,85 por entrevista –aunque concentrados principalmente en ciertos grupos de L1–. Se trata de una cifra más alta que la media de 1 a 2 errores del análisis de textos de Fernández (1990), lo que muestra que, en la expresión oral, las incorrecciones en esta categoría suman una cifra considerable: un 9,27% del total de errores (o el 19,07% de los gramaticales), que afecta al 1,20% de las unidades léxicas (uno aproximadamente cada 83 unidades). Su aparición por niveles parece revelar un ligero descenso de incorrecciones (aunque en estos niveles más bajos no muestra un progreso llamativo): 349 (más 3 ambiguos) en A2, y 285 (más 2 ambiguos) en B1 (tabla 54 y gráfico 75).

Tabla 54. Distribución por niveles de errores en artículos no ambiguos y ambiguos (frecuencia absoluta y relativa en %, tasa de error por unidades léxicas de cada nivel, entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|--------------|-------------|---------------|----------------------|----------|---------------|-----------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. |
| A2 | 349 | 55,05% | 1,33% (26317) | 3 | 60% | 0,011% |
| B1 | 285 | 44,95% | 1,08% (26371) | 2 | 40% | 0,008% |
| Total | 634 | | 1,20% (52688) | 5 | | 0,009% |

Figura 75. Errores en artículos (% de errores sobre total de unidades léxicas)

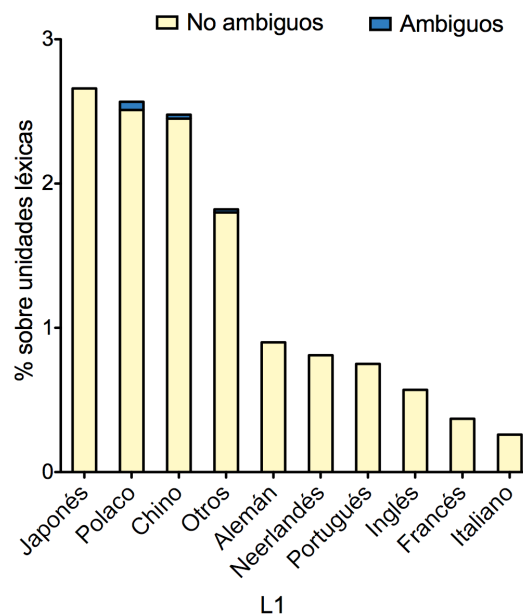


Por grupos de L1, los errores se reparten así (ordenamos de mayor a menor tasa de error por unidad léxica):

| L1 | Errores | Media de error por hablante | % sobre unds. léxicas. | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------|------------------------|------------------|
| Japonés | 124 | 31,00 | 2,66% | 37,61 unidades. |
| Polaco | 133 | 33,25 | 2,51% | 39,84 " |
| Chino | 86 | 21,50 | 2,39% | 41,77 " |
| Otros | 86 | 21,50 | 1,80% | 55,43 " |
| Alemán | 41 | 10,25 | 0,90% | 111,54 " |
| Neerlandés | 42 | 10,50 | 0,81% | 123,48 " |
| Portugués | 55 | 13,75 | 0,75% | 133,25 " |
| Inglés | 27 | 6,75 | 0,57% | 175,22 " |
| Francés | 24 | 6,00 | 0,37% | 267,20 " |
| Italiano | 16 | 4,00 | 0,26% | 383,31 " |

Las cifras muestran una tendencia más alta al error entre los grupos de estudiantes cuya L1 es japonés, polaco y chino (gráfico 76), lenguas en las que no existe el artículo, lo que parece indicar la influencia negativa de la lengua materna en la adquisición de esta categoría. También ha sido elevada la tasa de error en el grupo mixto, debido a que tres de los participantes poseen una L1 donde tampoco existe el artículo. Al contrario, las cifras más bajas han correspondido al italiano y al francés, que poseen artículo y son también lenguas románicas como el español; aunque respecto al portugués, la proximidad tipológica no se correlaciona con una baja tasa de error comparativamente, porque la confusión formal entre ciertos artículos del castellano ha causado bastantes errores, como explicaremos.

Figura 76. Errores en artículos por L1 (% de errores sobre total de unidades léxicas)



La mayoría de errores ha afectado al artículo determinado más que al indeterminado, y básicamente se han producido por la omisión del artículo (505 casos más 3 ambiguos) seguido de su uso innecesario (79), aunque también se produjeron otras confusiones con el neutro *lo* (23 más 1 ambiguo) o en el uso de *el* en contextos de *un* (17) (véase la tabla siguiente). Por razones de brevedad, no vamos a realizar un estudio tan detallado como el de Tarrés Chamorro (2002), pero abordamos cada uno de estos errores por este orden.

| | No ambiguos | Ambiguos |
|----------------------------|-------------|----------|
| Omisión | 505 | 3 |
| Innecesario | 79 | 1 |
| Confusión <i>el/un</i> | 17 | 0 |
| Confusión neutro <i>lo</i> | 23 | 1 |
| Deformación <i>al/del</i> | 7 | 0 |
| Otros | 3 | 0 |
| Total | 634 | 5 |

6.8.1. Omisión del artículo

Se han corregido un total de 505 errores (más 3 ambiguos) por ausencia de artículo. Los contextos que han precisado el artículo indeterminado son los que presentan por primera vez algo en el discurso o cuya referencia no se quiere precisar (*vivo con Ø pareja de Suramérica*). Por su parte, el artículo determinado ha sido omitido en más ocasiones y ante entidades ya presentadas en el discurso (*pidió la cuenta a Ø camarero*), nombres determinados (*vivo en Ø norte*, incluyendo nombres propios: *Ø Patagonia*) o expresiones hechas (*en Ø derecho*, 'a la derecha'), entre otros. En ciertos contextos, es cierto que la corrección puede ser problemática por la elipsis propia de la oralidad. Sin embargo, creemos que dichos casos no afectan al recuento por grupos de lengua materna, que muestran una tendencia acusada en los grupos polaco, japonés y chino, y en el grupo heterogéneo, que incluye hablantes de finés, turco y coreano (véase tabla).

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Japonés | 119 | 2,55% | 39,19 unidades. |
| Chino | 74 | 2,06% | 48,54 " |
| Polaco | 107 | 2,02% | 49,53 " |
| Otros | 76 | 1,59% | 62,72 " |
| Alemán | 29 | 0,63% | 157,68 " |
| Neerlandés | 26 | 0,50% | 199,46 " |
| Portugués | 36 | 0,49% | 203,58 " |
| Inglés | 14 | 0,30% | 337,92 " |
| Francés | 14 | 0,22% | 458,07 " |
| Italiano | 10 | 0,16% | 613,30 " |

Abajo transcribimos los errores (indicamos con el signo Ø la ausencia de artículo):

| Errores | |
|-----------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | una *ciudade acerca de Ø frontera, jugar Ø futebol, apunto con Ø dedo, cuál é Ø mejor comida, llegan a Ø restaurante ('al' o 'a un'), *pede a Ø camarero ('al'), salen de Ø restaurante, [<i>Habla del arroz</i>] conozco Ø rojo ('el rojo'), no me gusta mucho de [Ø] Ø comida de lata, Ø *galego es muy fácil ('el gallego'), no me gusta mucho Ø marisco (2 casos), como el pollo y Ø arroz, es igual a Ø de esta foto, es como Ø mitad de huevos cortados, nuestra sopa es muy diferente de Ø vuestra, diferente de Ø inglés, en Ø mes de noviembre, *nós (...) Ø brasileños, *não lo sei Ø verbo ('no sé los verbos'), me coloque en Ø lugar del hombre, en Ø restaurante, Ø paella *tenes arroz, *tenes otra cosa *tamién en Ø paella, tomamos Ø desayuno, prefiero Ø horario de Brasil, Ø ensalada no *tenes mucha *coisa, ¿*conheces Ø scout? |
| B1: | vimos Ø espectáculo, nosotros Ø brasileños, más Ø brasileñas que Ø portuguesas de Portugal, traduzco para Ø inglés, pañuelos para Ø resfriado, puedo comer en Ø autoservicio, la *mayoría de las comidas que compro en Ø supermercados. |
| ITALIANO | |
| A2: | uno de los sitios que me ha gustado (...) ha sido Ø Casa de Campo, me esperaba más como (...) Ø *ciento histórico ('un centro histórico'), he jugado Ø fútbol, comer algo en Ø hamburguesería, no me gusta (...) Ø deporte. |
| B1: | en Ø pasado ('en el pasado'), en Ø piso, si Ø extranjeros hablan inglés, pero Ø hablante nativos depende, Ø primera vez. |

FRANCÉS

- A2: Ø español creo que (...) puede ayudar, el chico de Ø restaurante, en el centro Ø ciudad, tocaba Ø *guitare ('la guitarra', 2 casos), conozco más Ø hamburguesa.
- B1: vivo en Ø norte de Francia, fin de Ø cincuenta, con Ø erasmus hablamos, el vocabulario de Ø comida, es un poco como (...) Ø hamburguesa, los chicos tienen hambre después de (...) Ø tapas, he comido Ø inglés, como redondo Ø bola (¿'una bola?').

INGLÉS

- A2: me parece más difícil que Ø francés, jugué Ø hockey, podemos ir a Ø Burger King.
- B1: me gusta Ø música, jugando Ø frisbee, es como Ø cuatro menos quince ('las cuatro menos cuarto'), le parece bien la idea de Ø pollo, estoy concentrándome (...) en Ø español, me gusta ir de Ø ¿cine? ('al cine'), cerca de Ø calle Fuencarral, un plato muy típico es Ø ¿cocido?, Ø cocido es una mezcla de patatas..., en Ø cocido, Ø verdura naranja.

ALEMÁN

- A2: de Ø este de Alemania (2 casos), Ø español es un lenguaje..., me interesa Ø política (...) Ø naturaleza también, tengo Ø problema, más de Ø cincuenta por ciento, siempre hablo con Ø manos, Ø camarero, Ø cuenta por favor, Ø primero pintura es una hamburguesa ('la primera imagen'), la cafetería en Ø pabellón, la cafetería (...) de Ø pabellón, voy a Ø cama, Ø mejor es comprar ('lo mejor'), creo que Ø español es una importante idioma, fui nueve años en Ø equipo de natación, después Ø último viaje ('después del'), vivo con Ø pareja de Suramérica, está pensando de Ø vino ('en un vino'), en Ø derecho ('a la derecha'), en Ø pabellón be, después Ø primera vez a la cafetería, depende más de Ø verduras.
- B1: me gusta Ø español, América de Ø Sur, es muy parecido con Ø español ('al'), hasta (...) Ø veintinueve años puedes comprar el abono, quieren ir a la [/] a la [/] ¿se dice a Ø pizzería?

NEERLANDÉS

- A2: me gusta Ø deporte (...) y Ø gimnasio, son muy diferente que Ø lenguas romanas, va a Ø cocino ('la cocina'), al lado de Ø pizzería, ¿vamos a Ø Burger King?, generalmente Ø mejillón es con pulpo, en todo Ø lugares, no gusta mucho (...) Ø fast food (2 casos), Ø paella me encanta, hay más diferencias de Ø comidas, pero Ø piña no es típico, me gustaría vivir en Ø país hispanico, es un diferencia entre Ø países, un diferencia entre Ø gente, creo que es Ø manera muy divertido para aprender, el nivel de Ø universidad, lo última parte de Ø historia, es posible Ø arroz negro u (...) Ø arroz normal, Ø holandeses solo comimos..., y también Ø pastas son muy común ('la pasta'), típica para Holanda creo que son Ø patatos, es un poco diferente que Ø puré ('del' o 'al puré'), no como Ø ¿american pancakes?

POLACO

- A2: es un ciudad con Ø puerto grande, hasta Ø veinte de febrero, Ø universidad no hay español, la prensa los libros Ø literatura (...) Ø música, es Ø primera (...) vez, y Ø Escorial, de Ø Patagonia, me gusta mucho Ø cine antiguo, el sabor de Ø pan, yo vivo (...) con Ø dueña, es Ø persona que siempre tiene algo para decir, uso las palabras de Ø inglés, ellos saben el inglés Ø mayoría, (uso) Ø manos en la tienda, cómo se llama algo (...) Ø producto, dice Ø camarero que..., pero Ø camarero dice que..., uno de Ø amigo, vamos a Ø cervecería, Ø típica comida de Estados Unidos, pero Ø paella también ('la') he comido, Ø mayoría yo preparo, casi todos Ø panes, extraño por Ø pan, tiene Ø diferente olor, la costa de Ø sur, porque Ø arquitectura..., durante Ø Segunda (...) Guerra Mundial, un grande monumento de Ø Comunismo, Ø primero vez, era en Ø autobús, la última puerta de Ø autobús, enfrente de Ø conductor, también Ø conductor me *dija algo, en Vxxx Ø conductor (...) no (...) es responsable (...) para Ø billetes, Ø conductor estaba interesando, ¿qué es Ø consejo?, pero Ø consejo como..., depende de Ø nivel, conoce (...) Ø estructura de la lengua, mostró de Ø verbo (¿'un verbo?'), un hombre en Ø restaurante, la comida de Ø camarero, y Ø camarero dice que..., dos chicos en Ø restaurante, pues Ø chicos (2 casos)..., van a Ø pizzería, ¿vamos a Ø hamburguesería?, ¿todo el plato o Ø *ingredientes?, pues Ø primero imagen..., es Ø (...) típico plato, a veces (...) compro algo en la cafetería un bocadillo o Ø hamburguesa, en Ø cocina polaca hay (...) muchas tipos, no en Ø cocina polaca, en una olla cocinas (...) perejil pero Ø raíz, la diferencia entre Ø cocina polaca y Ø española, en Polonia se come Ø raíz.
- B1: hago Ø curso de español, en Ø norte de Polonia, Ø ciudad muy histórica, una ciudad también universitaria con Ø universidad bastante grande, el tiempo no era Ø mejor para viajar, Ø montañas de Sierra Nevada, trato Ø Erasmus como una oportunidad, todas Ø cosas como senderismo (...) vinculadas con Ø naturaleza, Ø sierra de Guadarrama, es Ø campo de fútbol ya no utilizado, Ø vertedero ilegal, y Ø Guardia Civil vino, utilizamos formas de Ø tiempos pasados, no intento utilizar otra lengua (...) como Ø inglés, Ø primera cosa es una hamburguesa, se puede comer en Ø restaurante, creo que es Ø tipo de paella valenciana,

alguna carne (...) de Ø nevera, miro (...) el precio (...) y el contenido o Ø cantidad, en Polonia hay mucho menos bares en Ø ciudades, cuando (...) se quedan Ø amigos ('quedan los amigos'), un base de Ø comida polaca, los suelos (...) de Ø cerdo, es Ø nombre..., la traducción de Ø nombre, me gusta sonido de Ø español, todas Ø idiomas, Ø español fue Ø más interesante, la historia (...) de Ø guerra y Ø posguerra, todas Ø cosas, me encantan Ø deportes (2 casos), footing en Ø naturaleza, para Ø estudiante de otro país, deciden ir a Ø pizzería, Ø pizzería está cerrada, y Ø hamburguesa está compuesta de..., no me gusta mucho Ø carne rojo y (...) Ø comida gruesa, tengo que comer algo en Ø cafetería, no es Ø comida muy buena, Ø perejil no me gusta, amigos de Ø piso y de mi novio.

CHINO

- A2: me gusta Ø español más que Ø inglés, y Ø cine también, y Ø cafetería, también Ø español muy difícil, Ø camarero da un consejo, pide dinero a Ø camarero, Ø camarero..., Ø camareros le pregunta..., Ø camarero dice..., Ø dos chicos van..., Ø dos chicos..., ¿quieres probar Ø burger?, Ø otra tienda (...) está cerrado, y Ø hamburguesa casi nunca ('la') he comido, cerca de Ø mar, en Ø cafetería de Ø Complutense, en Ø comida, Ø paella no me gusta, y Ø comido ('la comida'), y Ø cena a las *sete, Ø esperanza siempre es verde, nombres de Ø chinos, para Ø españoles muy difícil, de Ø capital de China, creo que Ø español es muy importante, es Ø primera estación, para mí Ø carrera no es importante, con fluidez (...) como Ø español, viajar es Ø primero, creo que es Ø cultura en España, tengo Ø trabajo muy importante, todos Ø cosas, Ø pájara ('una pareja'), esa es Ø sitio, el camarero y Ø cliente (2 casos), Ø cliente que le pregunta..., y Ø camarero le dice..., todos Ø mesa ocupada, ven (...) Ø pizzería, van a Ø Burger King, Ø culturas de España, me encanta Ø garbanzos, Ø garbanzos y Ø lentejas, me encanta Ø queso, todos Ø comida, todos Ø *prectus ('todos los productos'), es no Ø noticia buena, un poquito cambio para Ø extranjeros, pero a Ø horno muy muy grande, ¿ te gusta Ø comida china ?
- B1: de Ø ¿surdeste?, Ø primero dibujo, en Ø tercero dibujo, en Ø cuarto dibujo, conoce como Ø arroz, creo que Ø español Ø inglés y Ø chino son..., Ø música también, Ø cine, están Ø norte de España ('al' o 'en el norte'), festivo de Ø Falla ('las Fallas'), es Ø cliente, Ø otro es el camarero, Ø camarero *recomenda..., van a Ø restaurante, Ø anuncio, esta es Ø paella, podemos poner todos Ø carnes, para Ø hot pot.

JAPONÉS

- A2: fui a Barcelona Ø año pasado, Ø edificios, Ø trabajo, lejos de Ø centro, vivo en Ø piso pequeño, en Ø centro, me gusta Ø deporte y Ø cine, no me gusta Ø cine americano, me gusta ¿Ø película? (2 casos), en Ø mismo piso, ¿toda? (...) Ø compañeras, van a Ø *pizzería, Ø camarero aconseja carne, Ø señor (...) quiere (...) beber un vino, comemos en Ø restaurante, Ø paella ('la') comemos en fin de semana, Ø patatas fritas (...) y Ø jamón, Ø calamares fritas, pongo (...) Ø arroz.
- B1: está pidiendo cosas en Ø restaurante, y Ø primero dibujo..., y Ø segundo dibujo..., está preguntando a Ø camarero, está bueno en Ø restaurante, y Ø segunda dibujo..., Ø pollo asado está bueno, como Ø gesto, quieren comer en Ø restaurante, llegan a Ø pizzería, al lado de Ø pizzería, ir a Ø hamburguesería (2 casos), Ø otro es hamburguesa, me gusta Ø paella más porque Ø hamburguesa es como (...) comida rápido, es muy sano para Ø cuerpo, cenamos más o menos como Ø ocho (...) y media ('a las ocho y media'), en Ø universidad, no veo Ø ¿&etique?, me gusta Ø sushi, Ø hoja negra, es ¿Ø *espisi ('una especia')?, tiene Ø especialidad (...) en las lenguas, es como Ø mano Ø cara y ..., como Ø voz alto ('¿la voz alta?'), ¿todo Ø cuatro?, pero Ø segundo parte el hombre..., pregunta a Ø camarero, y Ø camarero dice..., el vino está muy bien con Ø pollo, pide (...) la cuenta a Ø camarero, y Ø camarero también está muy contento, Ø dos hombres quieren comer, quiere ir a (...) Ø pizzería, pero (...) Ø otro se parece no le gusta Ø pizza, eso es Ø mismo persona, y Ø pan tiene semilla, y Ø otro es paella, es que (...) Ø arroz Japón tiene más agua, y Ø arroz español es más seco, nunca he entrado Ø McDonald's y Ø Burger King ('al'), Ø pabellón be, ir a Ø supermercado, cuando hace Ø arroz, Ø arroz de otros países, después de hacer Ø arroz, con Ø abanico, con Ø mano, no es como Ø otro, y terminar Ø carrera, el parte de Ø norte, cerca de Ø mar, Perry Ø americano ('el' o 'un americano'), en Ø diccionario, tengo que leer Ø mismo libro, empezó Ø tiempo de verano, perdí Ø autobús, para mí es ¿Ø segunda vez?, no usar Ø diccionario (...) es Ø consejo, tengo que recordar (...) Ø palabras en mi cabeza, Ø palabra // Ø vocabulario // no [/] no me queda [/] no queda Ø vocabularios, y Ø diccionario se dice..., o Ø mapa, Ø ancianos no saben inglés, vienen a Ø restaurante, Ø dos chicos no pudieron entrar, Ø pizzería, Ø restaurante de hamburguesa, así que Ø otro chico un poco parece..., Ø pizzería este día estaba cerrado, ¿por qué no vamos a Ø restaurante...?, un señor en Ø restaurante preguntó a Ø camarero, respondió

(...) que Ø plato de pollo, pidió la cuenta a Ø camarero, Ø *ingrediente, dentro de Ø arroz, ¿Ø otra?, en Ø caja (...) para llevar, es Ø costumbre de Japón para Ø comida, Ø colegio mayor también solo comen... ('en el colegio mayor...'), Ø plato típico Ø sushi, cocinar Ø arroz (2 casos), pero Ø alga es (...) Ø último *ingrediente, Ø último paso, Ø arroz.

OTROS

A2: (FINÉS) [*Hablando de lo que le gusta*] Ø cine también, Ø inglés es lo más fácil, también Ø español es muy..., quería aprender Ø nueva lengua, no fue (...) a Ø *escua ('no fui a la escuela'), pero Ø sábado (...) fui ('el sábado se fue'), es muy fácil cambiar a Ø inglés, ir a Ø restaurante, no hay espacio en Ø restaurante, y Ø otro hombre ve..., vamos a Ø pizzería, pero (...) Ø pizzería es cerrado, hay una sitio de burger [/] Ø restaurante de burgers, quizás Ø hombres van a (...) comer hamburguesas, vamos a Ø *burguesería ('la hamburguesería', 2 casos), un hombre está en Ø restaurante, y Ø camarero *piensa que Ø pollo es bien, ¿puedes traerme Ø cuenta?, Ø cuenta, me gusta más Ø paella, es (...) Ø mejor comida, tengo que ir a Ø Burger King, ¿qué es? Ø bocadillo, no es tan rico que Ø comida..., usar solo Ø microonda, Ø calorías, no en Ø comida, en Ø olla.

(HÚNGARO): de Ø sur de Hungría, normalmente vamos a Ø Retiro, no me gusta Ø patatas fritas, no me gusta Ø McDonald's, tengo clases desde Ø once hasta Ø cinco, comemos en Ø pabellón be, me gusta Ø tapas y Ø gambas, no me gusta Ø setas, es muy bien para Ø resaca, prefiero esto que Ø patatas fritas.

B1: (COREANO) este curso es Ø último, para mí Ø gramática era fácil, tiene que trabajar con Ø español, Ø lengua español, en Ø lengua, Ø español y Ø inglés los dos no están perfecto, desde Ø mañana hasta Ø noche, desde Ø mañana, tres comidas están en Ø menú, la cara de Ø camarero, Ø cartel que está escrita pizzería, Ø hamburguesa es algo muy corriente, Ø paella tiene..., es barato que Ø hamburguesa, Ø McDonald's está abierta, hacer Ø cumpleaños, solamente para Ø café ('un') o para (...) Ø helado ('un'), pero Ø hamburguesa casi no..., busco en Ø nevera, como según Ø horario de coreano ('el horario de Corea'), porque Ø coreanos comen más pronto.

(TURCO): quería aprender otra lengua después (...) de Ø inglés, me parece que Ø alojamiento en España (...) es muy caro, porque Ø *pronunciación es como Ø español, vamos a comer Ø *hamburger, normalmente yo prefiero Ø paella valenciana, yo también prefiero Ø hamburguesa con queso, yo hago Ø compras ('la compra') // y a veces ¡ah! ¿qué lleva este? parece bien // parece sana, pero lo sé Ø dos maneras [/] maneras de mi madre, aquí (...) Ø yogur es más como un dulce.

La ausencia del artículo parece ser causa generalizada de la interferencia en lenguas donde no existe esta categoría (finés, polaco, turco, japonés, chino y coreano). También creemos que se omite en ciertos contextos por interferencia del inglés (*me gusta Ø música, jugando Ø frisbee*), el portugués (*jugaba Ø *futebol⁴⁴*), el alemán (*me interesa Ø política, me gusta Ø español, más de Ø cincuenta por ciento*) o el neerlandés (*me gusta Ø deporte*). Precisamente con verbos que expresan gustos o preferencias (*gustar, preferir, interesar, encantar*) se registran bastantes errores en grupos de diferente L1 (incluso entre portugueses e italianos), por lo que no solamente parecen actuar procesos de interferencia, sino que también existen dificultades ante la determinación del sustantivo en estos contextos. La omisión ante nombres propios (*Ø Escorial, Ø Fallas, América de Ø Sur*), aunque producida en pocos casos, puede considerarse más bien un error intralingüístico casi de nivel léxico. Por su parte, los 3 errores ambiguos registrados pueden ser una omisión de artículo, o bien errores fonéticos o incluso de vocalización (pues no queda claro si el hablante lo produjo):

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|--------|----------|--|
| Polaco | 3 | A2: yo he visto en xxx tienda, xxx patatas. B1: pagar por xxx camping |

⁴⁴ La Nueva Gramática de la Lengua Española (2009) admite la forma transitiva más frecuente en Hispanoamérica (*jugar fútbol*); lo hemos corregido, no obstante, siguiendo el uso peninsular.

Las omisiones del artículo se han registrado prácticamente por igual en A2 (272 casos) que en B1 (236), lo que parece revelar que, en estos niveles, su adquisición es aún incipiente y los errores persisten, con el riesgo de fosilización especialmente entre los aprendices cuya L1 se comporta de distinto modo al español.

6.8.2. Uso innecesario del artículo

Recogimos 79 errores (más 1 ambiguo) por el empleo innecesario del artículo. También incluimos aquí los 3 usos del artículo en calcos (*tener el tiempo*, del francés *avoir le temps* o el italiano *avere il tempo*), pero no respecto a las construcciones comparativas (*el plato que está la más...*), ni tampoco los cambios de artículo por preposición (*llegué aquí el septiembre*), que se abordan en las secciones correspondientes; en ambos casos, esto no tiene gran efecto en el cómputo de errores. Los recuentos se indican en la tabla:

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Polaco | 15 | 0,28% | 353,33 unidades. |
| Alemán | 11 | 0,24% | 415,73 " |
| Neerlandés | 11 | 0,21% | 471,45 " |
| Inglés | 9 | 0,19% | 525,67 " |
| Chino | 6 | 0,17% | 598,67 " |
| Otros | 6 | 0,13% | 794,50 " |
| Francés | 7 | 0,11% | 916,14 " |
| Italiano | 6 | 0,10% | 1022,17 " |
| Japonés | 3 | 0,06% | 1554,67 " |
| Portugués | 5 | 0,07% | 1465,80 " |

Las cifras más altas se recogen, por un lado, en el grupo polaco y el chino (sospechamos que por la extensión de uso de esta categoría, para ellos nueva, a cualquier contexto); y por otro lado, en los alemanes, neerlandeses e ingleses (aunque en este caso por la interferencia, que tiende a causar un mismo tipo concreto de error). Los contextos erróneos son los siguientes (léanse las transcripciones para comprender con detalle):

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | acabo <u>lo</u> mío curso, <u>la</u> *sua origen, <u>lo</u> mixto (?), <u>una</u> otra *lingua, <u>una</u> otra forma. |
| ITALIANO | |
| A2: | <u>un</u> mi amigo. |
| B1: | <u>el</u> mi último mes, <u>un</u> otro idioma, <u>unos</u> otros sitios, lo que hago es cuidar <u>los</u> niños ('a niños'), no tuve <u>el</u> tiempo de comer una típica paella. |
| FRANCÉS | |
| A2: | <u>un</u> otro francés. |
| B1: | <u>un</u> otro idioma, en todas partes de <u>la</u> España, hacer <u>el</u> esquí, eso es <u>la</u> paella, <u>al</u> medianoche, no tenemos <u>el</u> tiempo para cocinar. |
| INGLÉS | |
| A2: | mi francés creo que es <u>el</u> mejor (que el inglés), mi español es <u>el</u> mejor, cuando estás <u>un</u> estudiante ('eres estudiante'), <u>una</u> otra cosa que se llama un *roast, no tengo <u>el</u> tiempo ahora, <u>el</u> {%pho: [e:]} primero tienes que cocinar la pasta. |
| B1: | todo <u>del</u> Inglaterra, <u>un</u> otra restaurante, <u>un</u> otro comida. |
| ALEMÁN | |
| A2: | <u>un</u> otra (2 casos), <u>un</u> otra país, <u>una</u> otra persona, creo que <u>un</u> otra cosa, <u>una</u> otra paella, <u>una</u> otra olla, como mucho <u>la</u> pizza y <u>los</u> bocadillos en la cafetería. |
| B1: | <u>una</u> otra historia. |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | soy <u>un</u> estudiante, fui <u>el</u> Barcelona, <u>un</u> otro fin de semana, <u>un</u> otro trabajo, <u>un</u> otros lugar, van <u>al</u> este pizzería, [<i>Explica por qué visitó Perú</i>] principalmente por <u>el</u> turismo, no me gusta comer <u>un</u> hamburguesa, <u>un</u> otra plato, <u>un</u> otro tipo de sándwich. |
| B1: | me falta un poco de <u>la</u> comida. |

POLACO

A2: con la arquitectura gótica, saben el inglés, quiere comer (...) un pollo (2 casos), no quieren comer la pizza, con el marisco, (con) el pimiento, la arroz y (...) guisante, una otra persona, a veces trae (...) comida de la casa, comemos mucho más fuera de la casa, hay (...) otro tipo de la cultura, comer fuera de la casa.

B1: pregunta al camarero para una [/] un ¿ayuda? ('pide ayuda'), van a comer los *burgers.

CHINO

A2: un karaoke, soy un *pofesora (...) para enseñar el turismo, bebió el vino tinto.

B1: cambiar el sitio ('cambiar de sitio'), cuando tengo un hambre.

JAPONÉS

B1: por la primero plato ('como primer plato'), la historia de la Japón, me gusta ver (...) la peli ('películas').

OTROS

A2: (HÚNGARO) como una ciudad prefiero Madrid.

B1: (COREANO) la escuela que ofrece la clase normal, recomienda un pollo para comer, está muy lleno de la gente, compro las comidas preparadas, metiendo en el agua (...) salado.

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|-------|----------|---|
| Chino | 1 | B1: son <u>los</u> tres idiomas que son muy importante. |

El error ambiguo es muy idiosincrásico y se puede relacionar también con la expresión de la comparación ('son los tres idiomas que son más importantes'). En cuanto a los otros, se puede rastrear la interferencia de la lengua materna (además de en los calcos señalados) en casos como el uso innecesario del artículo ante posesivos por italianos y portugueses (un *mi amigo*, lo *mío curso*); y ante indefinidos por parte de italianos, portugueses, franceses y alemanes (una *otra historia*, un *otra cosa*), aunque también se registran casos entre hablantes de otras lenguas. La persistencia de estas incorrecciones en el nivel B1 podría indicar cierta tendencia a la fosilización. También es posible que sea interlingüístico (por influencia del inglés) el uso del artículo ante nombres de profesión u ocupación (*soy un estudiante de Erasmus*), o ante nombre propio (*la España*) entre los franceses por interferencia de la L1. Uno de los errores del grupo germano (el {*%pho: [e:]*} *primero tienes que cocinar la pasta*) aparece en un fragmento solapado y no queda muy claro; lo clasificamos como artículo innecesario, aunque también se puede corregir por 'lo primero', o incluso puede ser un calco del alemán. En cambio, los usos innecesarios en contextos de complemento del nombre (*me falta un poco de la comida*, *lleno de la gente*) parecen dar problemas porque el nombre expresa materia, clase o una entidad no concreta. Otros casos pueden ser lapsus (*fui el Barcelona*) o no son claros porque no se conoce la intención que se quería expresar (lo mixto) o el contexto se podría corregir de otro modo (*como mucho la pizza y los bocadillos en la cafetería*). El resto creemos que se pueden explicar por hipercorrección, sobre todo en el grupo chino y polaco.

6.8.3. Confusión *el/un*

Hemos recogido 17 incorrecciones (6 en A2 y 11 en B1) que se deben, por una parte, al uso de *el* en lugar de *un* cuando el nombre no ha sido aún presentado en el discurso (10 casos), o a la inversa, el uso de *un* cuando el sustantivo ya fue presentado o se determina por el contexto (7 casos). Los contextos fueron los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Neerlandés | 1 | A2: comían <u>la</u> comida muy salud ('una comida muy sana'). |
| Polaco | 8 | A2: <u>uno</u> recibo ('la cuenta'), esto es <u>la</u> paella ('una paella'), quiere <u>una</u> cuenta para pagar. |

| | | |
|-------|---|--|
| | | B1: una ciudad alemana en <u>una</u> historia, en la primera historia vemos <u>el</u> hombre que ha venido <u>al</u> restaurante, han venido <u>a el</u> restaurante, no es (...) <u>la</u> comida muy sana. |
| Chino | 4 | A2: muy famoso (...) <u>el</u> plato (...) ('que') se llama pato asado, <u>la</u> comida muy famosa es.... B1: escribir la letra en <u>el</u> papel, hizo <u>un</u> festivo de Falla ('la fiesta de...'). |
| Otros | 4 | B1 (coreano): vive en <u>la</u> casa con españoles, <u>un</u> hombre pide al camarero vino, está pidiendo <u>una</u> cuenta. (turco): <u>un</u> hombre quiere algo para comer ('el hombre'). |

Los errores han sido cometidos en su mayoría por estudiantes cuya L1 no posee artículo, al igual que en otras incorrecciones relacionadas con esta categoría.

6.8.4. Confusiones con el neutro *lo*

Aunque algunos lingüistas consideran *lo* un pronombre en estos contextos, hemos preferido estudiarlo en este apartado. Así, recogemos 23 errores (más 1 ambiguo) que por una parte se debieron al uso de *lo* en lugar del artículo determinado masculino o el femenino (14 casos y 1 ambiguo), y por otra parte la tendencia contraria, el uso de estas formas en lugar del neutro (9 casos). Su aparición por niveles ha sido de 17 (más 1 ambiguo) en A2, y 6 en B1. Abajo transcribimos los errores de cada grupo de L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 14 | A2: cambian <u>lo</u> sentido, <u>lo</u> significado, no hacen <u>lo</u> *esforço, está *perguntando <u>lo</u> camarero ('al'), agradece a <u>lo</u> camarero ('al'), <u>lo</u> vino ('el'), <u>lo</u> camarero dice..., ese *é <u>lo</u> mismo ('el'), <u>lo</u> bacalao, comes en <u>lo</u> mismo plato, <u>lo</u> hombre. B1: de <u>lo</u> Palacio de los *desportes, <u>el</u> básico <u>del</u> básico ('lo básico'). |
| Francés | 3 | A2: <u>el</u> más importante ('lo'), el pollo está <u>el</u> mejor ('lo'), <u>el</u> otro es una paella ('lo'). |
| Inglés | 3 | A2: <u>la</u> mejor es de vivir con gente ('lo mejor es...'). B1: no me acuerdo <u>lo</u> otra verdura, no es <u>el</u> mismo ('lo mismo'). |
| Neerlandés | 2 | A2: qué es <u>la</u> mejor ('lo'), <u>lo</u> última parte de historia. |
| Alemán | 1 | B1: es <u>el</u> mismo ('lo mismo'). |

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|-----------------|----------|--|
| Otros (húngaro) | 1 | A2: empecé estudiar <u>lo</u> español. |

El error ambiguo se puede interpretar como uso innecesario del pronombre *lo* o una confusión con la forma masculina (*el*). Del resto de errores, destaca el hecho de que en el grupo portugués se hayan producido 12 incorrecciones por uso del neutro *lo* en lugar del masculino *el*, lo cual parece ser un error particular de este grupo de aprendices (Andrade Neta, 2008; Cea Álvarez, 2007: 39). En cambio, la suplantación del neutro *lo* por otra forma se ha registrado en hablantes de diferentes grupos –aunque de manera puntual–. Especialmente ha aparecido ante adjetivos que hacen referencia a algo inespecífico (*es el mismo*) o en construcciones comparativas (*el más importante*), y podría deberse a causas interlingüísticas en hablantes cuya L1 no posee correspondencia directa con una forma de artículo neutro (como francés o inglés).

6.8.5. Deformación de *al/del* y otros errores

El resto de los errores han sido escasos (10) y creemos que, por su ocurrencia esporádica, no resultan significativos. A continuación transcribimos por grupo de L1.

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Inglés | 1 | A2: <u>a el</u> señor ('al'). |
| Neerlandés | 2 | A2: <u>a el</u> camarero. B1: me gusta jugar <u>a el</u> tenis. |
| Polaco | 3 | A2: <u>uno</u> recibo. B1: <u>de el</u> *frigorifera, <u>a el</u> restaurante. |
| Chino | 2 | A2: <u>a el</u> hombre. B1: <u>a el</u> camarero. |
| Japonés | 2 | A2: <u>uno</u> vino B1: tiene <u>la</u> historia creo que ¿hace ciento y cincuenta años? |

En 7 casos no se realiza la contracción en *al/del* posiblemente por lapsus del habla, sobrecarga cognitiva, nerviosismo o falta de planificación del habla espontánea (el aprendiz puede haber producido la preposición mientras está pensando en la palabra siguiente, y a continuación usa el artículo sin realizar la contracción). Los 2 casos de confusión entre el cuantificador *uno* y el artículo indeterminado *un* parecen explicarse por analogía formal, y solamente se registraron en el nivel A2. Finalmente, el error en *tiene la historia* no queda claro si se trata de un uso innecesario de artículo ('tiene ciento cincuenta años de historia') o una confusión entre *el* y *un* ('tiene una historia de ciento cincuenta años').

Conclusiones sobre los errores en los artículos

La abundancia de errores en esta categoría muestra que se trata de un aspecto de la gramática castellana problemático para su adquisición, y que refleja estas tendencias:

- La persistencia de errores en el nivel B1 (sobre todo, la omisión y el uso innecesario), lo cual puede revelar que existe tendencia a la fosilización.
- La influencia bastante acusada de la lengua materna, especialmente entre los estudiantes cuya L1 no poseen artículo (japoneses, polacos, chinos, coreanos, turcos o finlandeses).

Por todo ello, ciertos grupos de aprendices pueden requerir un refuerzo en la enseñanza y la práctica de esta categoría para progresar en este apartado.

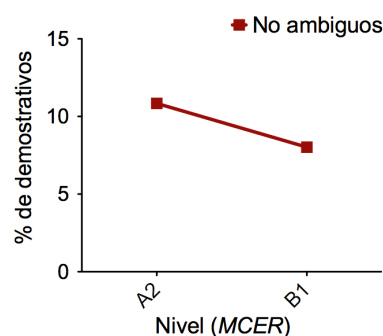
6.9. Demostrativos

Hemos registrado un total de 46 errores relacionados con los demostrativos. Algunos casos afectan a la cohesión del discurso y los abordamos también en el análisis de errores pragmático-discursivos. No incluimos aquí los extranjerismos, ya explicados en el apartado de vocabulario; p. ej., el uso de *estes* o *esses* del portugués (debido al parecido formal), un fenómeno muy frecuente en este grupo de aprendices, que parece inconsciente y tiende hacia la fosilización (Vigón Artós, 2004: 908). La aparición de errores por niveles es muy similar: 27 en A2 y 19 en B1 (tabla 55 y gráfico 77), lo que puede indicar que las dificultades con esta categoría pueden prolongarse.

Tabla 55. Distribución por niveles de errores en demostrativos (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de formas y unidades léxicas usadas en cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | |
|---------------|-------------|------------------|--------------------|----------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre demost. | % sobre und. léx. |
| A2 | 27 | 58,70% | 10,84% (249) | 0,10% |
| B1 | 19 | 41,30% | 8,02% (237) | 0,07% |
| Total | 46 | | 9,47% (486) | 0,09% |

Figura 77. Errores en demostrativos por nivel (% sobre formas utilizadas)



Por grupos de L1, los recuentos son los siguientes:

| L1 | Errores | % sobre demostrativos | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------|---------------------|
| Alemán | 13 | 30,23% | 3,30 demostrativos. |
| Inglés | 5 | 21,74% | 4,60 " |
| Polaco | 9 | 13,24% | 7,55 " |
| Neerlandés | 6 | 13,04% | 7,66 " |
| Japonés | 5 | 11,36% | 8,80 " |
| Otros | 3 | 8,11% | 12,33 " |
| Chino | 1 | 4,55% | 22,00 " |
| Italiano | 2 | 2,86% | 35,00 " |
| Francés | 1 | 2,78% | 36,00 " |
| Portugués | 1 | 1,03% | 97,00 " |

En nuestros datos, los hablantes de lenguas germánicas (el grupo inglés, alemán y neerlandés) han presentado una tasa más alta de error, mientras que la tasa más baja ha correspondido a los nativos de lenguas romances. No obstante, ignoramos si las cifras se correlacionan con la proximidad tipológica entre las lenguas. Las desviaciones han sido las siguientes (es necesario leer las transcripciones para entender cada contexto):

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Portugués | A2: puedo contar <u>este</u> ('esto'). |
| Italiano | A2: las zanahoria <u>xxx</u> ['es:ə] ('eso'), <u>esta</u> ('eso' o 'esa'). |
| Francés | A2: dice que no es posible de entrar con <u>este</u> vestido ('ese vestido'). |
| Inglés | B1: después de <u>este</u> hablamos un poquito, y <u>este</u> no pasa en Inglaterra, no me acuerdo cómo se dice <u>este</u> ..., ¡ah! vale // esto es // ¡ <u>este</u> !, y <u>este</u> pones con las ¿*salchites? |
| Alemán | A2: <u>ese</u> es muy difícil, <u>este</u> siempre, <u>esta</u> (...) creo que no es su..., no lo sé <u>esta</u> ('esto no lo sé'), <u>esa</u> es muy mal ('esa comida' o 'eso'), <u>esta</u> pizza no es mal ('esa pizza'), <u>esta</u> es mala ('esto' o 'eso es malo'), <u>esta</u> está mala ('esto' o 'eso está malo'), existe (...) un nombre en español para <u>esta</u> , <u>esta</u> me gusta mucho ('esta comida' o 'esto'). B1: la pizzería está cerrado (...) en <u>este</u> día, es Ø palabra (¿'esa palabra?'), ¿qué es <u>esta</u> aquí? |
| Neerlandés | A2: [Describe los creps de Holanda] <u>ellos</u> son (...) un poco más pequeño. B1: a veces (...) digo cosas (...) que no tienen sentido en <u>este</u> momento, no me gustan <u>estos</u> lugares, veo un hombre (...) que estaba relajando <u>esta</u> noche ('esa noche'), <u>este</u> pareció bien a este hombre, me gusta <u>eso</u> más que eso. |
| Polaco | A2: sí claro <u>esto</u> , <u>esto</u> ('eso', 3 casos), con <u>este</u> pollo quiere tomar un botella de vino, dice que <u>este</u> pollo fue muy bueno, no hay sitios libres (...) en <u>este</u> lugar, pero en <u>este</u> día fue cerrada <u>esta</u> pizzería. |
| Chino | A2: <u>esa</u> es sitio ('ese' / 'eso'). |
| Japonés | A2: Ø es todo (¿'eso es todo?'). B1: creo que (...) el restaurante tenga buen pollo (...) en <u>este</u> día, el camarero dice que en <u>este</u> día hay (...) mucha gente, pizzería <u>este</u> día estaba cerrado, <u>esta</u> es xxx ('eso es...'). |
| Otros | A2 (finés): camarero piensa que pollo es bien ¿o qué es <u>esta</u> ? (¿'esto?'). B1 (coreano): después de comer en <u>estos</u> horarios yo no puedo dormir (¿'a esas horas?'), cuando hacemos <u>este</u> vienen todas las familias. |

Cabe destacar que ninguno de los estudiantes empleó la forma *aquel/a/os/as*, pero tampoco fue usada por los nativos en el grupo de control. El error más habitual (22 casos) se produce en la expresión de la deíxis, por el empleo de la forma que indica proximidad (*este/a/os/as*) en lugar de la que indica distanciamiento (*ese/a/os/as*) –no marcamos como error los casos de deíxis textual: p. ej., [*Señalando a la gamba*] y *este no sé*–. Los contextos afectados no solamente implican lejanía temporal (*en este día*, ‘ese día’) o espacial (*en este lugar*), sino también usos de anáfora que remiten a algo ya mencionado (*no me gustan estos lugares*, ‘esos’, refiriéndose a donde viajaron); incluso, estos usos anafóricos incorrectos aparecen en contextos de respuesta al interlocutor, que no hemos documentado entre los hablantes del grupo nativo (compárense los ejemplos):

*ENT: ¬ &eh / ¿ qué haces ? &mm / ¿ utilizas las manos / <o> /

*ADZ: [<] <sí hhh {%act: laugh} / claro> // <esto hhh {%act: laugh}> /// (‘eso’) (POLMA2_1)

*ENT: porque te ha pasado alguna cosa en un sitio +

*SMO: sí claro hhh {%act: laugh} **eso** siempre /// (SPAW_1)

Incluso, los hablantes polacos pueden haber utilizado el demostrativo en lugar del artículo determinado por interferencia de su L1, aportando en castellano un valor enfático que el hablante no pretendía (*con este pollo quiere tomar un botella de vino*) (Fernández Jódar, 2007: 110; Martín Ruiz, 2009).

Otra incorrección frecuente (10 errores) es el uso del determinante masculino (*este* o *ese*) como pronombre neutro (*esto* o *eso*), aunque también se ha registrado el uso del femenino (¿qué es *esta*?, ‘esto’, 11 casos), y en otro caso, producido por una estudiante italiana (*las zanahoria xxx [‘es:ə]*), no quedó claro qué dijo (‘esa’ o ‘ese’, en vez de *eso*). Si bien en la oralidad existe un alto grado de elipsis y se puede interpretar que se refiere a un referente sobreentendido, sospechamos que no es lo que ocurre en estos casos (entre el grupo alemán, precisamente, aparece repetidamente este tipo de error en una misma aprendiz). Al desconocer dicho referente, podemos no juzgar estos errores como relacionados con la concordancia de género.

Por último, otro error se produjo por el uso de un pronombre personal en lugar del demostrativo (*ellos son (...) más pequeño*, ‘estos’); y otros dos casos no son claros porque se omite alguna palabra, y hemos interpretado que lo que falta es el demostrativo (*es Ø palabra*, ¿‘esa palabra?’; *Ø es todo*, ¿‘eso?’).

Se puede concluir este apartado comentando que los errores en esta categoría no impiden la comprensión del mensaje, salvo en contextos en que la referencia del demostrativo resulta ambigua (pero en ese caso, el aprendiz suele hacerse entender utilizando otras estrategias como la reformulación). Con todo, a causa de los sustantivos elípticos en la oralidad espontánea, serían positivas pruebas complementarias para conocer en profundidad el grado de adquisición de esta categoría.

6.10. Posesivos

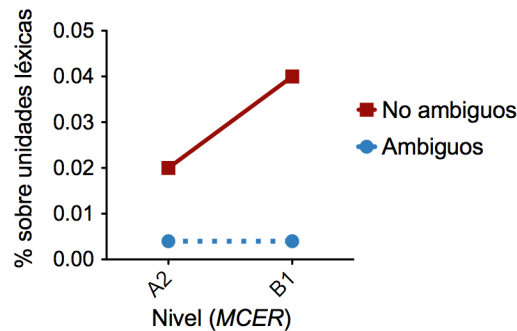
En este apartado incluimos errores por la selección incorrecta del posesivo (5 casos más 1 ambiguo) o su uso innecesario (10 casos más 1 ambiguo), pero no recogemos el uso de extranjerismos (p. ej., *meus*, *sua...*), ya analizados en el apartado de léxico. El número de errores es escaso (15 más 2 ambiguos), y afectan a un total del 0,03% de las unidades léxicas (aparecería un error cada 3513 unidades aproximadamente, o cada 27

poseivos). Por niveles, se reparten en 5 (más 1 ambiguo) en A2 y 10 (más 1 ambiguo) en B1 (tabla 56 y gráfico 78).

Tabla 56. Distribución por niveles de errores en poseivos (frecuencia absoluta y tasa de error por número de formas usadas en cada nivel, indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | Errores | No ambiguos | | Ambiguos | | |
|---------------|-----------|--------------------|-------------------|----------|------------------|-------------------|
| | | % sobre poseivos | % sobre und. léx. | Errores | % sobre poseivos | % sobre und. léx. |
| A2 | 5 | 2,72% (184) | 0,02% | 1 | 0,54% | 0,004% |
| B1 | 10 | 4,59% (218) | 0,04% | 1 | 0,46% | 0,004% |
| Total | 15 | 3,73% (402) | 0,03% | 2 | 0,50% | 0,004% |

Figura 78. Errores en poseivos por nivel (% sobre formas utilizadas)



Abajo transcribimos los errores registrados por grupos de lengua materna:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: <u>mío</u> curso ('mi curso'). |
| Francés | 1 | B1: gestos con <u>mis</u> manos. |
| Italiano | 3 | A2: no quedarse a hablar solo su idioma con <u>sus</u> amigos de su país, mis padres (...) tenían <u>sus</u> campos de fruta. |
| Inglés | 7 | B1: una <u>mi</u> compañera ('una compañera (mía)' o 'mi compañera'). B1: quiere (...) vino con <u>su</u> comida, le gusta <u>su</u> comida, no hay mucha azúcar en <u>su</u> comida, tienes que expresarte con <u>sus</u> manos y con (...) <u>su</u> cara. |
| Chino | 2 | A2: los jóvenes siempre se pone bikini (...) en la calle como en <u>tu</u> casa en la cama ('su casa'), una pareja (...) en el parque como en <u>tu</u> cama. |
| Otros (coreano) | 1 | B1: está pidiendo <u>su</u> comida. |

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|------------|----------|---|
| Neerlandés | 1 | A2: aquí también tengo <u>mi</u> violín conmigo |
| Chino | 1 | B1: <u>me</u> {%pho: [mi]} gusta comer |

Resultan errores esporádicos las confusiones entre formas (mío curso) o personas poseedoras (*los jóvenes (...) como en tu casa*, 'tu'). En dos casos (*tienes que expresarte con sus manos y con (...) su cara*) se suman dos errores en cada uno: por la selección errónea del posesivo (sería 'tus', aunque no se use en este caso) y por su uso innecesario (es un caso de posesión inalienable). De entre todas las incorrecciones, la redundancia del posesivo es la más habitual, y parece causada por la interferencia de la L1, sobre todo el inglés (*le gusta su comida*, 'He likes his food'). Asimismo, el error por uso del posesivo junto al artículo (*una mi compañera*, 'una mia colega') está motivado por el italiano. La persistencia de este error en B1 indicaría mayores dificultades para ser superado. Otros casos los hemos corregido porque la posesión queda expresada por otros elementos (*tenían sus campos de fruta*), aunque quizá no son un problema de

gramaticalidad, sino de adecuación, y tampoco revisten gravedad en la comprensión del mensaje. Por último, los errores ambiguos son muy idiosincrásicos: uno podría ser una confusión formal entre posesivo y pronombre o un error fonológico (*me [mi] gusta*), y el otro (*tengo mi violín conmigo*), un uso innecesario ('tengo el violín') o una confusión léxica ('traje mi violín').

6.11. Cuantificadores

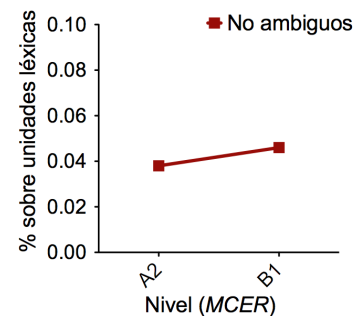
Incluimos en este apartado los errores que afectan a numerales (ordinales y cardinales) así como a indefinidos, por este orden. Algunos errores (por ejemplo, la confusión entre *poco/un poco*) también se abordan en el nivel pragmático-discursivo porque causan un problema de coherencia en el mensaje.

6.11.1. Numerales

Los principales errores en los numerales han sido deformaciones (**trecero*), y extranjerismos (*dois*, del portugués), pero estos los abordamos en el apartado de léxico. Aquí recogemos otras incorrecciones formales y confusiones entre numerales debidas a analogía formal, que han sumado un total de 22 errores y afectan al 3,42% de los numerales producidos (o sea, se registra un error aproximadamente cada 29 numerales). La aparición por niveles es muy semejante: 10 casos en A2 y 12 en B1 (tabla 57 y gráfico 79), lo que parece revelar que determinadas formas se resisten a ser adquiridas.

Tabla 57. Distribución por niveles de errores en numerales (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de formas y unds. léxicas usadas en cada nivel) **Figura 79.** Errores en numerales por nivel (% de unidades léxicas)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | |
|---------------|-------------|----------------|--------------------|-------------------|
| | Errores | Frec. rel. (%) | % sobre numerales | % sobre und. léx. |
| A2 | 10 | 45,45% | 3,30% (303) | 0,038% |
| B1 | 12 | 54,55% | 3,53% (340) | 0,046% |
| Total | 22 | | 3,42% (643) | 0,042% |



Abajo transcribimos las incorrecciones por grupos de lengua materna:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 2 | A2: en el <u>primero</u> mes, <u>primero</u> cuadrado. |
| Francés | 2 | A2: España es mi (...) <u>primero</u> (...) país, creo que haya (...) <u>ciento</u> mil habitantes. |
| Italiano | 1 | B1: dos mil <u>y</u> ocho ('dos mil ocho'). |
| Inglés | 1 | B1: es como cuatro menos <u>quince</u> ('son como las cuatro menos cuarto'). |
| Neerlandés | 1 | A2: los dos <u>primer</u> veces. |
| Alemán | 2 | A2: <u>primero</u> pintura. B1: hasta // no sé <u>veinte un</u> años puedes comprar el abono joven. |
| Polaco | 2 | A2: <u>primero</u> vez..., <u>primero</u> imagen. |
| Chino | 7 | A2: <u>un</u> o dos tipos queso. B1: <u>primero</u> dibujo (3 casos), en el <u>&según</u> [/] &di [/] dibujo, en <u>tercero</u> dibujo, en <u>cuatro</u> dibujo. |
| Japonés | 4 | A2: <u>uno</u> año ('un año'). B1: y <u>primero</u> dibujo (...) está pidiendo como un pescado asado por la <u>primero</u> (...) plato, <u>ciento y</u> cincuenta años. |

Aunque en el grupo chino y japonés se registraron mayor número de errores, no creemos que ello se deba a cuestiones relacionadas con la lengua materna de estos alumnos, pues las incorrecciones que cometieron también aparecen en otros grupos. En efecto, las equivocaciones afectan típicamente a numerales concretos, a saber: el equívoco entre *uno* y la forma apocopada *un* (2 casos: *un o dos*, *uno año*), la inserción de *y* tras las centenas o millares (2 errores: *ciento y cincuenta*, *dos mil y ocho*), la confusión formal (2 casos: *cuatro menos quince*, *ciento mil*), la separación de una forma en dos (*veinte un*), y sobre todo, la ausencia de apócope en los ordinales *primero/tercero* ante sustantivo masculino (12 ocurrencias). Se relaciona con este tipo el error en *los dos primer veces*, cometido por una alumna neerlandesa, que parece deberse al fenómeno inverso, la extensión de uso de *primer* a otros contextos que no son masculino singular. Únicamente un error (*el &según [/] &di [/] dibujo*) tiene difícil explicación, pues el hablante parece que intentó producir el numeral ('segundo'), pero no lo realizó finalmente.

En resumen, se puede comentar que los errores gramaticales en los numerales, aunque escasos y sin relación aparente con la L1 del alumno, se registran más en formas reducidas (especialmente, en *primer/tercer*), en los que la incorrección puede llegar a fosilizarse.

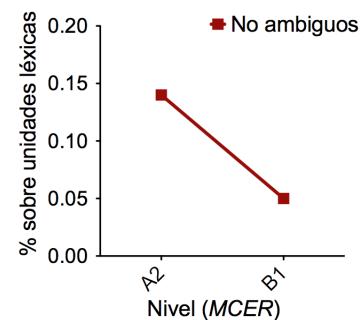
6.11.2. Indefinidos

En este apartado recogemos 51 errores que han afectado a determinantes o pronombres indefinidos. En total, afectan al 0,10% de las unidades léxicas y al 3% de los indefinidos (esto es, aproximadamente aparece un error cada 1033 unidades o cada 33 indefinidos). Por niveles, en nuestros datos aparece un descenso de errores al contrastar A2 (37) con B1 (14, tabla 58 y gráfico 80).

Tabla 58. Distribución por niveles de errores en indefinidos (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de formas y unidades léxicas usadas en cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | |
|---------------|-------------|----------------|---------------------|-------------------|
| | Errores | Frec. rel. (%) | % sobre indefinidos | % sobre und. léx. |
| A2 | 37 | 72,55% | 4,13% (895) | 0,14% |
| B1 | 14 | 27,45% | 1,73% (807) | 0,05% |
| Total | 51 | | 3,00% (1702) | 0,10% |

Figura 80. Errores en indefinidos por nivel (% de unidades léxicas)



Un conjunto de estos errores (23) se debe a la confusión entre formas de determinantes y pronombres indefinidos. Por grupos de L1, los casos han sido los siguientes (se necesita leer las transcripciones completas para comprender algunos contextos):

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 2 | A2: *não *tive problema para comer para comprar <u>alguna</u> cosa ('ninguna cosa'). B1: más por eso que <u>todo</u> (¿'otra cosa'?). |
| Francés | 2 | A2: <u>un</u> de los chicos ('uno de los chicos'). B1: es más el precio que (...) <u>todo</u> que importa (¿'otra cosa'?) |
| Italiano | 1 | A2: <u>cada día</u> es muy divertido ('todos los días son...' o 'cualquier día es...'). |
| Inglés | 1 | B1: es una mezcla de patatas y <u>todo</u> (¿'otros ingredientes' o 'cualquier cosa'?) |

| | | |
|---------------|---|--|
| Neerlandés | 7 | A2: voy a salir <u>unas</u> veces ('salgo algunas veces'), no es <u>una</u> cosa raro aquí ('ninguna cosa', 2 casos), <u>unas</u> cosas en español son muy diferente ('algunas cosas'), es un poco difícil para (...) <u>unas</u> personas ('algunas personas'), puedo comer <u>cada vez</u> (¿'todas las veces?'), es que <u>cada vez</u> la gente bebe mucho (¿'cada vez que salimos?' o ¿'todas las veces?'). |
| Polaco | 4 | A2: [<i>Cuenta que aprendía español en clases particulares</i>] un vez con (...) <u>alguna</u> persona que (...) hablaba español ('una persona'), paella yo también he comido <u>pocas</u> veces (¿'algunas?'), no tenía <u>nada</u> con la posibilidad ('ninguna posibilidad'). B1: fácilmente Ø se puede hacer lleno de esto ('uno de puede quedar lleno'). |
| Chino | 3 | A2: <u>todo</u> sitio es más pequeño ('cualquier sitio' o 'todos los sitios'), <u>toda</u> sopa me gusta ('cualquier sopa' o 'todas las sopas me gustan'). B1: <u>unas</u> diferencias ('algunas diferencias'). |
| Japonés | 1 | B1: <u>cada vez</u> tengo que buscar (...) vocabularios ('todas las veces'). |
| Otros (finés) | 2 | A2: es como imposible hablar algunas cosas porque yo no sé Ø palabras (¿'algunas' o 'ciertas palabras?'), en Lidl hay (...) Ø poco similar (¿'hay uno un poco similar?'). |

Estos errores son muy variados y no creemos hallar influencia de la L1 en ninguno de ellos; la mayoría parecen equívocos entre formas cuyos matices particulares se desconocen: el uso de la *un/a/os/as* en lugar de *algún/o/os/as*, o a la inversa (4 casos) o el empleo de la forma positiva en lugar de la negativa *ningún/a/os/as* (3 casos). El uso de *todo* parece suplantar a *cualquier* en 2 errores cometidos por alumnos chinos (*toda sopa*, *todo sitio*), en los que descartamos el uso de la construcción indefinido + sustantivo singular equivalente a 'todo/as los/as', porque es propia de un nivel alto. Estas desviaciones podrían ser errores inducidos por los materiales de enseñanza. También puede permutarse *todo* por *otro* en 2 errores que no son claros (*más por eso que todo*, ¿'otra cosa?'; *es más el precio que (...) todo que importa*), ya que podrían clasificarse también como omisión de elementos de estructura oracional (no obstante, son fenómenos muy idiosincrásicos). Solamente hemos corregido 4 casos de uso del distributivo *cada* con el sentido de totalidad que nos sonaron más inadecuados (*cada vez*, 'todas las veces'), quizá por influencia del inglés *every*, aunque los propios nativos pueden cometer este mismo error⁴⁵. Solamente aparece un contexto en el que parece necesario el uso de *uno* referido al hablante con sentido impersonal (*fácilmente Ø se puede hacer lleno de esto*, 'uno se puede...'). Respecto a la forma, únicamente aparece el error por apócope en el pronombre *uno*. En el resto de casos no queda muy claro el sentido indefinido que se quería expresar en el mensaje o la corrección es aproximada.

Por lo que se refiere a cuantificadores del tipo *un poco* o *un montón* (28 errores), las incorrecciones han consistido en la confusión entre *poco* y *un poco* o en la pérdida del artículo (*hay montón de comida*). Las equivocaciones fueron las siguientes (para entender ciertos contextos hay que leer las transcripciones):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Neerlandés | 8 | A2: <u>poco</u> diferente en España, con cebolla <u>poco</u> patatas fritas, y <u>poco</u> mayonesa. B1: hablo un poco [/] <u>poco</u> de alemán, [<i>Responde a si ha viajado por España</i>] sí <u>poco</u> , conozco Granada <u>poco</u> de antes, <u>poco</u> de lechuga, tienes que cortar las manzanas <u>poco</u> menos finos. |

⁴⁵ El uso del distributivo *cada* asumiendo valores semánticos de otros indefinidos está muy extendido, pero no se aconseja el empleo de *cada* con significado totalizador (*todos*), «aunque hoy es ya frecuente» (Gómez Torrego, 2011). Se trata de un fenómeno que los alumnos pueden copiar de los nativos y no lo consideramos un error grave. Solo corregimos los usos en que la interpretación totalizadora aparece más forzada, especialmente en un sintagma nominal en función de sujeto (NGLE, 2009: 1427-1428).

| | | |
|---------------|----|--|
| Polaco | 10 | A2: es <u>poco</u> raro (2 casos), <u>poco</u> xxx de carne, <u>poco</u> verduras, [<i>Comenta los idiomas que habla</i>] un poco de ruso y <u>poco</u> español, [<i>Responde a si ha viajado por España</i>] <u>poco</u> sí, estuve en Toledo (...) y <u>poco</u> en la costa de sur, aprendo <u>poco</u> cómo..., y <u>poco</u> de sal, <u>poco</u> de pimienta. |
| Japonés | 4 | A2: [<i>Le preguntan si Madrid se parece a otras ciudades europeas</i>] <u>poco</u> ... B1: [<i>Habla sobre los españoles</i>] duerme <u>un poquito</u> ('poquito'), creo que tengan <u>montón</u> de hambre, hay <u>montón</u> de comida. |
| Otros (finés) | 6 | A2: es <u>poco</u> difícil, [<i>Comenta los idiomas que habla</i>] <u>poco</u> ruso y <u>poco</u> alemán, quieren ir a restaurante (...) para cenar <u>poco</u> , la carne picada y <u>poco</u> picantes como pimienta, hay (...) <u>poco</u> similar que este. |

Es cierto que en algún caso puede no quedar claro si el hablante quiere expresar un matiz positivo o negativo, pero el contexto de cada enunciado nos hace intuir que se trata de una incorrección. Cabe señalar que estos errores han aparecido sobre todo en el grupo polaco, chino y en una alumna finlandesa, y la lengua materna de estos alumnos no posee artículo, por tanto no queda claro si son realmente omisiones de dicha categoría. No obstante, las incorrecciones en el grupo neerlandés serían más bien confusiones entre ambos cuantificadores. En cualquier caso, sí hemos notado que los hablantes que han producido este error suelen cometerlo de manera repetida –quizá porque no se les ha advertido de la diferencia de matiz entre *poco* y *un poco*–, y posiblemente se preste a su fosilización.

Como resumen del apartado, hay que señalar la poca influencia de la lengua materna en los errores con los indefinidos (de los que se recogen casos semejantes en grupos de diferente L1), a excepción de la confusión entre *poco/un poco*, que apareció con frecuencia en grupos concretos (p. ej., el polaco o el japonés) y podría ser fosilizable.

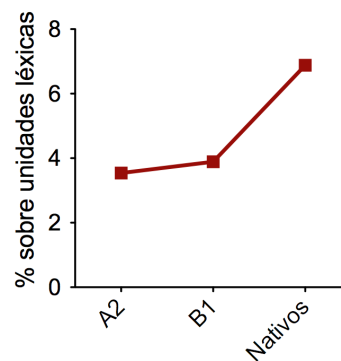
6.12. Pronombres personales

El uso de pronombres personales se encuentra aún en una fase incipiente entre estos alumnos. Según nuestro recuento de pronombres tónicos (ej. *yo/tú/nosotros*), átonos (ej. *me/te/se* y *le/la/lo*) y otros con función circunstancial (ej. *conmigo*), la proporción por unidad léxica es de un pronombre personal casi cada 27 unidades, la cual no se aproxima a la tasa de 14,5 de los nativos (tabla 59, gráfico 81). Si bien el leve aumento en el uso en B1 (con respecto a A2) es un síntoma del progreso hacia su adquisición, ello también repercute en el aumento de errores (o la no disminución en ciertos casos).

Tabla 59. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de pronombres personales (tónicos y átonos); se presenta frecuencia absoluta y porcentaje de formas por unidades léxicas en cada grupo (entre paréntesis)

| Nivel MCER | Pronombres personales | | |
|--------------|-----------------------|------------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (%un. léx.) | Una forma cada... |
| A2 | 931 | 3,54% (26317) | 28,27 unds. |
| B1 | 1025 | 3,89% (26371) | 25,73 " |
| Total | 1956 | 3,71% (52688) | 26,94 " |
| Nativos | 592 | 6,88% (8610) | 14,54 " |

Figura 81. Producción de prons. pers. por nivel y en nativos (% sobre unds. léxicas.)



Respecto a los errores que afectan a esta categoría, se recogieron un total de 302 no ambiguos y 11 ambiguos. Estimamos que se trata de un tipo de error considerable, pues

constituye el 9,08% de incorrecciones gramaticales y la tasa de error es proporcionalmente más alta que otros: afecta al 0,57% de las unidades léxicas (aproximadamente se registra un error cada 174 unidades). Su aparición por niveles en nuestro corpus no revela un progreso en la adquisición: 138 (más 4 ambiguos) se registraron en A2, y 164 (más 7 ambiguos) en B1. Por grupos de lengua materna, se distribuyen así:

| L1 | Errores | % sobre total de unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------------|------------------|
| Otros | 44 | 0,92% | 108,34 unidades. |
| Japonés | 42 | 0,90% | 111,05 " |
| Portugués | 49 | 0,67% | 149,57 " |
| Polaco | 34 | 0,64% | 155,88 " |
| Chino | 19 | 0,53% | 189,05 " |
| Alemán | 23 | 0,50% | 198,83 " |
| Neerlandés | 25 | 0,48% | 207,44 " |
| Francés | 30 | 0,47% | 213,77 " |
| Inglés | 20 | 0,42% | 236,55 " |
| Italiano | 16 | 0,26% | 383,31 " |

El grupo que más desviaciones produjo fue el heterogéneo, seguido del japonés y el portugués; y el que menos, el italiano. La posible influencia de la L1 en la adquisición de este aspecto la abordaremos respecto a cada tipo de error, que se ha diferenciado entre los que afectan a las formas pronominales plenas (sujeto, complemento o circunstancial), y el *se* lexicalizado o gramaticalizado (pronombre *se* y verbos pronominales). Los errores en los pronombres interrogativos preferimos analizarlos en el apartado 6.13, y los que atañen a los relativos, en el apartado de subordinación adjetiva (6.20.2). Así, los errores en cada tipo se desglosan de esta manera:

| | | No ambiguos | Ambiguos |
|---|---------------------|-------------|----------|
| 1. Pronombres con función plena | | 206 | 5 |
| 2. <i>Se</i> lexicalizado o gramaticalizado | Verbos pronominales | 28 | 0 |
| | Pronombre <i>se</i> | 68 | 6 |
| Total | | 302 | 11 |

A continuación explicamos en ese orden los errores de cada tipo.

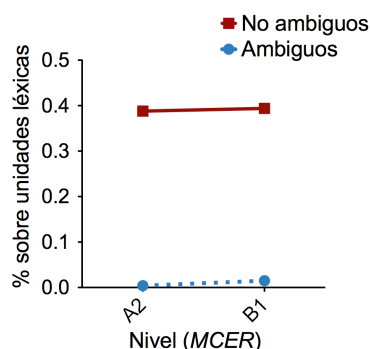
6.12.1. Pronombres personales con función plena

Han aparecido un total de 206 errores en este apartado (más 5 ambiguos), que se distribuyen así por niveles: 102 (más 1 ambiguo) en A2, y 104 (más 4 ambiguos) en B1 (tabla 60 y gráfica 82). En conjunto, afectan al 0,39% de las unidades léxicas —o lo que es lo mismo, aparece un error aproximadamente cada 256 unidades—. En nuestros datos, la adquisición de esta categoría no parece mejorar con el nivel, aunque explicaremos cómo se comportan cada tipo y uso.

Tabla 60. Distribución por niveles de errores en pronombres personales plenos, ambiguos y no ambiguos (% de frecuencia absoluta y relativa y tasa de error por nº de unidades léxicas del nivel)

| Nivel | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|--------------|-------------|---------------|-----------------|----------|---------------|-----------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre u. léx. |
| A2 | 102 | 49,51% | 0,388% | 1 | 20% | 0,004% |
| B1 | 104 | 50,49% | 0,394% | 4 | 80% | 0,015% |
| Total | 206 | | 0,391% | 5 | | 0,009% |

Figura 82. Errores en pronombres personales con función plena (%sobre total de unidades léxicas)



Las incorrecciones se han repartido de este modo:

| | | No ambiguos | Ambiguos |
|----------------|----------------|-------------|----------|
| Sujeto | Innecesario | 14 | 0 |
| | Orden | 6 | 0 |
| | Falsa elección | 7 | 0 |
| Complemento | Omitido | 129 | 2 |
| | Innecesario | 21 | 1 |
| | Orden | 13 | 0 |
| | Falsa elección | 15 | 2 |
| Circunstancial | | 1 | 0 |
| Total | | 206 | 5 |

El mayor número de incorrecciones se debe a la omisión del pronombre átono, seguido de la tendencia contraria. Por grupos de L1, las incorrecciones aparecieron así:

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Otros | 30 | 0,63% | 158,90 unidades. |
| Portugués | 43 | 0,59% | 170,44 " |
| Polaco | 29 | 0,55% | 182,76 " |
| Japonés | 21 | 0,45% | 222,10 " |
| Chino | 14 | 0,39% | 256,57 " |
| Neerlandés | 20 | 0,39% | 259,30 " |
| Alemán | 17 | 0,37% | 269,00 " |
| Francés | 16 | 0,25% | 400,81 " |
| Inglés | 10 | 0,21% | 473,10 " |
| Italiano | 6 | 0,10% | 1022,20 " |

En nuestros datos, la mayor tasa de errores se ha registrado en el grupo heterogéneo, el portugués, el polaco y el japonés. Solamente los italianos se han equivocado menos, quizá por transferencia positiva o proximidad de su L1 al español. Según nuestro corpus, parece que la L1 no influye decisivamente en la adquisición de los pronombres, aunque puede condicionar una mayor tendencia al error en ciertos grupos y respecto a tipos concretos de error, que explicaremos en cada apartado.

Pronombres personales de sujeto

Los errores en los pronombres de sujeto han consistido en su uso innecesario (14 incorrecciones), en la confusión con otras formas pronominales (7 casos) o en el cambio de orden propio del castellano (6 casos); a continuación los abordamos en este orden.

A diferencia de otras lenguas (como inglés, alemán, francés o japonés), el pronombre sujeto no es obligatorio en español porque la desinencia ya permite conocer la persona

verbal. No obstante, el uso de los pronombres sujeto en el habla es mucho más frecuente que en la escritura, con función fática o apelativa, como refuerzo (por ejemplo, al expresar una opinión: *yo creo...*), o como marca anafórica que permite retomar la referencia de la persona⁴⁶ –incluso, no está desencaminado pensar que existen idiolectos de hablantes con tendencia a abusar del pronombre sujeto–. De hecho, al observar la producción de esta categoría en el grupo de nativos, encontramos casos como estos:

[En la prueba narrativa, refiriéndose al camarero]

*DAR: pero luego **él** → les contesta que no hay → ninguna mesa (SPAM_1)

*JAD: se nos acercó → al [/] a nosotros dos // que **nosotros** íbamos ya a la residencia (SPAM_2)

[En la prueba narrativa, refiriéndose al camarero]

*SMO: y → nada pues luego **él** → / se lo trae // lo → prueba (SPAW_1)

[En la prueba narrativa]

*VAL: en la siguiente viñeta / el camarero / le recomienda / pollo //

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*VAL: ¬ y **él** dice vale / pues **yo** voy a tomar pollo /// (SPAW_2)

Así pues, dado que la corrección en este apartado es más problemática que respecto a los datos escritos (Fernández, 1990), nos hemos restringido a corregir casos muy característicos en que el pronombre pierde ese uso fático o referencial, concretamente:

- Cuando no hay contraste entre personas; los verbos de opinión o creencia se suelen acompañar de pronombres sujeto (*yo pienso, yo creo...*) y no se corrigen.
- Cuando se repite en un mismo enunciado, sin cambio de persona verbal.

Con este criterio, observamos 14 errores por uso innecesario de pronombre (6 en A2 y 8 en B1). Dado que 7 de los errores en B1 los cometió una estudiante coreana, creemos que la evolución en este aspecto es positiva. Desglosamos a continuación los contextos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: y el camarero (...) <u>él</u> *diz que no. |
| Neerlandés | 1 | A2: ja <u>yo</u> sé ('sí, lo sé'). |
| Polaco | 3 | A2: yo he estudiado esta lengua (...) que <u>yo</u> estudio desde un año, yo estudio en esta ciudad de puerto pero <u>yo</u> estudio en otro, yo no recuerdo pero <u>yo</u> siempre mezcla... |
| Chino | 1 | A2: ¿ <u>tú</u> quieres probar burger? |
| Japonés | 1 | B1: a ella todo el mundo es muy amable porque <u>ella</u> siempre está sonriendo |
| Otros (coreano) | 7 | B1: yo llevo aquí casi nueve meses y <u>yo</u> vuelvo este mes, yo hablo inglés pero después de llegar aquí <u>yo</u> me olvido mucho, cuando yo escucho <u>yo</u> entiendo inglés (...) pero cuando <u>yo</u> hablo sale español, yo si estoy muy cansada <u>yo</u> compro las comidas preparadas, normalmente yo cocino o <u>yo</u> busco en nevera (...) que tiene las comidas que <u>yo</u> comí. |

Sospechamos que la repetición machacona del pronombre es una interferencia de otra lengua (sobre todo, el inglés) en casos como el de la aprendiz coreana (cuyos 7 errores pueden revelar cierta fosilización) o un aprendiz polaco de nivel A2 (3 errores). La explicación del resto puede también residir en factores relacionados con el habla espontánea, y creemos que no es posible esclarecerlos solamente con datos orales.

Por otro lado, encontramos 7 errores por uso de otras formas, especialmente las que no corresponden al sujeto (véanse los contextos a continuación).

⁴⁶ Se han estudiado los usos del pronombre sujeto en la interfaz sintáctico-discursiva en Lozano (2009).

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: estoy pensando <u>me</u> hacer alguna cosas más o menos así ('hacer yo'). |
| Italiano | 1 | A2: sabe más español de <u>tí</u> ('que tú'). |
| Neerlandés | 1 | B1: hacerlos <u>mí</u> misma ('yo misma'). |
| Alemán | 1 | B1: uno de <u>esos</u> tiene dos dedos arriba ('ellos'). |
| Polaco | 1 | A2: tres meses (...) antes <u>me</u> llegué (¿'antes de llegar yo?'). |
| Chino | 1 | B1: <u>mí</u> prefiero cocinar ('yo'). |
| Japonés | 1 | A2: <u>¿mí?</u> vives en Francia ('yo vivo'). |

La confusión más generalizada ha sido entre el pronombre sujeto y el tónico (3 errores en la 1ª persona, *mí*, y uno en la 2ª), aunque también se usó erróneamente el pronombre átono *me*. Otro caso puntual fue el uso del demostrativo en lugar de *ellos*. Creemos que estos casos son minoritarios y no parecen deberse a la influencia de formas extranjeras.

Finalmente, también afectaron a los pronombres sujeto 6 errores de orden:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 2 | A2: mejor comida para <u>él</u> pedir ('para pedir (él)'). B1: <u>yo</u> y mi compañeros de piso. |
| Alemán | 1 | B1: eso <u>yo</u> lo creo ('eso creo (yo)'). |
| Polaco | 2 | A2: <u>yo</u> y mi novia. B1: <u>yo</u> y mi novio. |
| Otros | 1 | A2 (finés): <u>yo</u> y mi amiga. |

Los errores por anteposición del pronombre de primera persona no son realmente gramaticales (de hecho, los nativos también los cometen), pero los hemos corregido porque resulta más cortés el uso de *yo* en último lugar; se producen seguramente por la falta de planificación del habla espontánea. En cambio, el diagnóstico de *eso yo lo creo* no es claro, aunque podría interferir la estructura equivalente en alemán ('Das glaube ich'); por el contrario, parecen ser interferencia del portugués los casos de *yo y mi compañeros* (Andrade Neta, 2008) o *para él pedir* (en este caso, porque en portugués es más libre la posición del pronombre en el discurso informal; Benedetti, 2002:161).

Pronombres personales átonos

Los errores que han afectado a esta categoría se han producido por mecanismos diversos: omisiones (129 casos), usos innecesarios (20 ocurrencias), posición incorrecta en la frase (13 casos) o elección incorrecta del pronombre (12 ocurrencias). Nos ocupamos por este orden de cada problema específico.

Omisión del pronombre átono

Los casos que aquí recogemos no incluyen los que afectan a valores de *se* ni a los verbos pronominales (p. ej., *parecerse*), que se recogen en los apartados correspondientes. Los pronombres omitidos son las formas que indican el complemento directo, y por otra parte, las de complemento indirecto. En total, se han recogido 129 omisiones de pronombre átono –lo cual representa el mayor número de errores en este apartado–, que se reparten entre 60 en A2 y 69 en B1; a los que hay que sumar 2 errores ambiguos en B1. En nuestro corpus, parece que los errores no disminuyen de un nivel a otro, sino que aumentan. En la tabla siguiente se indican los recuentos por grupos de lengua materna.

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Otros | 21 | 0,44% | 227,00 unidades |
| Japonés | 19 | 0,41% | 245,47 " |
| Polaco | 20 | 0,38% | 265,00 " |
| Portugués | 23 | 0,31% | 318,65 " |
| Chino | 8 | 0,22% | 449,00 " |
| Neerlandés | 11 | 0,21% | 471,45 " |
| Alemán | 9 | 0,20% | 508,11 " |
| Francés | 11 | 0,17% | 583,00 " |
| Inglés | 5 | 0,11% | 946,20 " |
| Italiano | 2 | 0,03% | 3066,5 " |

En nuestro corpus, la menor tasa de errores se registró entre los italianos, quizá por la proximidad entre la gramática de su L1 y el español (aunque no parece suceder lo mismo en el grupo francés o portugués). La mayor tasa de errores se ha recogido en el grupo heterogéneo, pero estos fueron producidos mayoritariamente por una estudiante turca (12 errores) y una coreana (4 errores). A continuación, el grupo japonés y luego el polaco muestran la tasa más alta; precisamente, en la L1 de estos aprendices tampoco existe el complemento tónico (japonés) o no se usa en los mismos contextos (polaco). Sin embargo, el grupo chino (cuya L1 tampoco posee esta categoría) no presenta una elevada tasa de error. Asimismo, resulta curioso que el grupo lusófono haya cometido un número tan alto de errores, ya que en esta lengua también existen pronombres átonos (aunque a veces se usan los pronombres tónicos en su lugar; Benedetti, 2002; Andrade Neta, 2008). Dado lo limitado de nuestros datos, no nos aventuramos a correlacionar una mayor o menor tendencia al error con estas cifras. Posiblemente ciertos errores se deban a simplificaciones del habla espontánea; por ello, creemos que requeriríamos pruebas complementarias para tener una visión más completa del asunto.

A continuación transcribimos cada caso por grupos de lengua materna:

| Errores | |
|-----------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | xxx Ø *gosté mucho Portugués, Ø como pocas veces, ensalada (...) en Portugal Ø comes en lo mismo plato, por eso Ø gustaba mucho, espantoso Ø Ø puedo *dizer a una mierda ('se lo puedo decir'), la hamburguesa (...) Ø puedo comer a *qualquer..., cuando fue a Valencia yo Ø vi, y Ø junto con la cebolla, Ø dejo estar ('lo dejo') un poco a cocinar e *no final Ø junto ('lo junto con') las patatas fritas, Ø *puenes *no un [/] como un tablero, Ø pongo *numa bandeja, *há gente que Ø deja en agua o en leche, mi madre Ø hace con agua, en Brasil Ø *chamamos camarão e mexilhão, yo Ø he hecho en mi casa, y Ø he hecho *sempre una vez por semana, aquí Ø *chamamos barbaça, en Brasil Ø *chamamos... |
| B1: | cuando Ø conocí nos saludamos con dos besitos, ¿nécoras? ¡ah! bien no Ø conozco, Ø echo de menos mucho. |
| ITALIANO | |
| A2: | las cuevas también Ø hay que ver, a mí Ø encanta la pizza. |
| FRANCÉS | |
| A2: | por el trabajo no Ø necesito, Ø ha (...) gustado. |
| B1: | Ø he olvidado, que Ø Ø estaba diciendo en español ('se lo estaba diciendo'), el vocabulario de comida no Ø conozco, ir de tapas no Ø conocía antes, no Ø Ø he dicho ('se lo dije'), y (...) Ø pones en el horno, es que como Ø haces... |
| INGLÉS | |
| A2: | un chico (...) que Ø encanta cocinar. |
| B1: | inglés Ø he aprendido nueve años, no Ø compro, yo Ø sé, y este Ø pones con las ¿*salchites? |
| ALEMÁN | |
| A2: | Ø he visto, el cliente también está pensando de vino y el camarero también Ø da un consejo, tienes que cocinar la pasta y después Ø pones en una otra olla, Ø no probado ('lo han probado') y no Ø saben. |

B1: ¿cómo él Ø dice?, lo corto y Ø junta con..., lo junto todo y Ø como después, yo Ø di el pasaporte.

NEERLANDÉS

A2: no Ø gusta mucho, y Ø puedo comer cada vez, *ja yo Ø sé ('yo lo sé'), aquí o en Francia Ø comemos siempre dulce, y Ø comemos con todo.

B1: Ø gustaría mejorar mi español, Ø gustaba jugar al tenis, Ø gustaba tocar el piano, Ø gustaba quedar, Ø pareció bien a este hombre, en Holanda Ø hacen en una manera un poco distinta.

POLACO

A2: y español // que yo Ø estudio desde un año y dos meses, Ø necesito para mi trabajo, yo Ø he visto en xxx xxx tienda, yo también Ø he visto, paella yo también Ø he comido, yo Ø preparo, reconstruir Ø (...) en arquitectura *sociorealística, ¿tienes que *validat Ø? ('validarlo'), esto Ø hace (...) otra persona, aquí no Ø he visto, sí Ø he preparado aquí.

B1: Ø convertimos ('les convencimos'), Ø intento explicar, mucha gente Ø conoce, Ø como a veces, Ø puedo comer en McDonald's, la masa Ø cocino en agua // Ø saco ('la saco'), Ø digo en inglés, es muy contento y Ø lo dice al camarero ('se lo dice').

CHINO

A2: Ø he comido, la gente Ø ha dicho eso, camarero Ø da un consejo, él quiere pedir Ø otra vez, hamburguesa casi nunca Ø he comido.

B1: a el camarero Ø pregunta la cuenta, Ø he probado, ¿Ø has probado o no?

JAPONÉS

A2: un señor (...) pregunta qué Ø aconseja ('¿qué me aconseja?' o 'qué le aconseja'), no Ø importa para mí ('me importa'), Ø comemos en fin de semana, Ø comemos en restaurante, Ø *entorollas ('lo enrollas').

B1: yo Ø intento, ¿cómo Ø hacen?, ¿cómo Ø hacemos?, en Japón Ø compramos fresca, en Japón Ø puedes comprar como fresca, y Ø hacen como..., y Ø mezclo, y Ø comemos cuando..., mi amiga quería comer hamburguesa (...) pero Ø dije que prefería..., un poco mezclando Ø ('mezclándolo'), Ø parece también los japoneses ('me parece que'), no Ø queda vocabularios ('se me queda'), puedo cocinar Ø muy rápido, y Ø ¿envolver? ('lo envuelvo').

OTROS

A2: (FINÉS): ellos Ø gusta, tienes que (...) *calientar Ø ('calentarla').

(HÚNGARO): la gente no pudo ayudar Ø mucho, normalmente Ø comemos en sábados.

B1: (COREANO): y también Ø podemos comer muy rápidamente, es una lechuga pero Ø *goardamos muchos tiempos, algunos que Ø ha ¿probado?, y metiendo Ø en el agua ('metiéndolo'), y después Ø guardamos.

(TURCO): Ø parece más cheeseburger para mí ('me parece'), español Ø intento hablar, o Ø intento decir otra manera ('lo intento decir de otra manera'), pero Ø voy a intentar, Ø puedes poner en el horno, y Ø puedes cocinar un poco en el horno, después Ø tienes que hervir, y Ø comemos normalmente con yogur, Ø comemos mucho, y Ø comemos con yogur, después Ø ponemos sobre la plato, no puedo contar Ø muy bien.

Ambiguos

Neerlandés B1: ahora xxx gusta.

Otros (coreano) B1: luego Ø decimos otra vez y yo dejo

La forma de complemento directo que más se ha omitido ha sido la de tercera persona y neutro (*lo/la/los/las*). Debido al alto grado de elipsis en la oralidad, en algún enunciado no ha quedado claro si se requeriría el pronombre (p. ej. *pero Ø voy a intentar*). No obstante, no hemos dejado de corregir ningún caso siguiendo la intuición de que en la mayoría de las ocasiones la tendencia del alumno es simplificar el sistema, además de que, en ciertos grupos, existiría interferencia porque la lengua materna no se comporta del mismo modo que el español (p. ej., el coreano, el chino, el japonés o el polaco). Los contextos que sí precisan corrección clara son las duplicaciones del complemento directo cuando este se antepone al verbo, en las que el pronombre obligatorio tiende a suprimirse (*la masa Ø cocino en agua*). En estos, parece que los polacos se equivocan por interferencia de su L1 (Fernández Jódar, 2007: 116).

Por su parte, la omisión de pronombres de complemento indirecto (*me/te/le/nos/os/les*) suele afectar a la primera persona y con verbos que expresan gustos, intereses o emociones (*no gusta Ø mucho, a mí Ø encanta la pizza, no Ø importa para mí*); de hecho, registramos 12 errores. En el caso del verbo *gustar* entre lusófonos, se puede producir por interferencia de la L1 (*Ø gustaba mucho*, de ‘gostaba muito’), aunque de los 2 errores, un caso la aprendiz hablaba muy bajo y no quedó muy claro si produjo el pronombre (*xxx *gosté mucho Portugués*). También se recogen errores en verbos ditransitivos (*Ø da un consejo, la gente Ø ha dicho eso*) y en el verbo *parecer* (3 casos).

Por último, respecto a los errores ambiguos, uno de ellos (*xxx gusta*) puede ser también debido a una mala articulación que no deja claro si se produce el pronombre *me*; el otro caso puede ser también un error léxico por relación semántica (*¿hablamos otra vez?*).

Podemos concluir afirmando que la omisión del pronombre átono es una tendencia generalizada en todos los grupos de estudiantes, independientemente de si influye en mayor o menor medida su L1, cuestión en la que aún queda pendiente profundizar más. Las elipsis propias de la comunicación oral impiden explicar ciertos casos en el nivel de la competencia o la actuación, pero sí resulta significativo que en el grupo de nativos no hayamos encontrado este tipo de error, y que este sea el que con más frecuencia afecta a esta categoría en la oralidad, como también se ha comprobado en análisis de errores en textos (Fernández, 1990). Dicho esto, sus implicaciones comunicativas no son serias, excepto en casos en que puede existir ambigüedad en la referencia pronominal; pero la producción de errores parece no disminuir en estos niveles, por lo que parece necesario un refuerzo didáctico para prevenir la fosilización.

Pronombre átono innecesario

Estos usos son también problemáticos de corregir porque también podrían aparecer en ciertas variedades del español (en concreto, en la zona del Río de la Plata; Moreno Fernández, 2010) o en la oralidad espontánea, como en este contexto del grupo nativo:

*SMO: y **lo** ves que está así → /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*SMO: ¬ con buena pinta

(SPAW_1)

No obstante, hemos optado por corregirlos porque creemos que en los enunciados existen más bien problemas de aprendizaje (como la hipercorrección). De este tipo hemos recogido 21 errores, más uno ambiguo, que han afectado a las formas *lo/la* de complemento directo. La ocurrencia por niveles ha sido de 13 en A2 y 8 en B1. Abajo se transcriben los contextos erróneos en cada grupo de L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------------|---------|--|
| Portugués | 3 | A2: não <u>lo</u> sei verbo muy bien, no <u>lo</u> sé qué *entendo, no <u>lo</u> sé de qué zona. A2: <u>lo</u> sé que los españoles comen... |
| Inglés | 4 | B1: <u>lo</u> como la hamburguesa una vez por semana, cuando no tengo comida y pues no tenía tiempo para cocinar <u>lo</u> , creo que se puede llamar <u>lo</u> ¿revuelto? |
| Neerlandés | 3 | A2: no <u>lo</u> sé una cosa que..., <u>la</u> ha *puntado [/] a la [/] ha *puntado qué quiere, <u>le</u> ven que está cerrado |
| Alemán | 5 | A2: no <u>lo</u> sé por qué (2 casos), soy la persona que no <u>lo</u> sé español, no <u>lo</u> sé cómo, no <u>lo</u> sé qué quiere. |
| Polaco | 2 | A2: no <u>lo</u> sé (...) qué cosa. B1: se <u>la</u> cocina en agua. |
| Chino | 3 | B1: no <u>lo</u> sé cómo se llama (2 casos), no <u>lo</u> conozco el vocabulario. |
| Otros (turco) | 1 | B1: <u>lo</u> sé dos maneras de mi madre. |

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|-----------------|----------|--|
| Otros (húngaro) | 1 | A2: empecé estudiar <u>lo</u> español. |

Parece que la mayor parte de estos errores se produce porque el hablante ha aprendido la regla de uso del pronombre, pero la generaliza a cualquier contexto, o porque mezcla construcciones en el habla espontánea (de hecho, resulta dudoso si existe error en casos como: *la ha *puntado [/] a la [/] ha *puntado qué quiere*). No obstante, en el grupo alemán creemos que puede subyacer la interferencia de estructuras alemanas (p. ej., *no lo sé por qué*, de ‘ich weiß es nicht warum...’). Asimismo, hemos recogido un error ambiguo que también se puede interpretar como confusión de artículo (‘empecé a estudiar el español’).

Aunque los resultados parecen mostrar una tendencia positiva de adquisición, creemos que los datos de estos niveles son insuficientes para generalizarlos. Los errores por cruce de construcciones no serían problemáticos, pero sí las hipercorrecciones, que aunque revelan una interiorización de la regla, tienen el riesgo de fosilizarse.

Orden incorrecto del pronombre átono

La posición errónea en la oración del pronombre átono ha causado 13 errores que se desglosan a continuación.

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 10 | A2: consigues <u>me</u> entender, ¿entende <u>me</u> ? (2 casos), parece <u>me</u> que..., estoy pensando <u>me</u> hacer..., no <u>lo</u> sé cómo chamas. B1: cuando volvemos a <u>nos</u> ver, ¿qué está haciendo? // yo // <u>te</u> saludando, tengo que <u>me</u> quedar aquí, es muy pesado para <u>se</u> comer. |
| Neerlandés | 2 | A2: la gente (...) ayuda <u>me</u> mucho, los nativos nunca *corregin <u>me</u> (‘me corrigen’) |
| Alemán | 1 | A2: <u>me</u> no preocupó mucho. |

Los casos del grupo alemán o neerlandés creemos que se deben más bien a falsas hipótesis, y no aparecen casos en B1. Por el contrario, el grupo portugués ha cometido muchos errores. Aunque creemos que aparece algún cruce de construcciones (*no lo sé cómo chamas*, ‘no lo sé’ o ‘no sé cómo lo llamas’), parece interferir el orden más libre de los pronombres en esta lengua (Benedetti, 2002), en la que dichas partículas también pueden disponerse entre el verbo principal y el subordinado, o entre el verbo principal y el auxiliar. En consecuencia, este grupo podría presentar más dificultades en la adquisición del orden correcto –de hecho, se han recogido incorrecciones tanto en nivel A2 como B1–, y podría requerir un refuerzo didáctico para evitar su fosilización.

Elección incorrecta del pronombre átono

En este apartado no recogemos los casos de concordancia ni las equivocaciones entre el pronombre *se* y *le*, que ya se abordan en las secciones correspondientes. Los errores en este punto son escasos, 15, que se reparten entre 6 en A2, y 9 (más 2 ambiguos) en B1. La transcripción de los contextos se indica a continuación.

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 3 | B1: el camarero <u>lo</u> *sugere el pollo, el camarero <u>los</u> dice que no hay plazas, <u>yo</u> no me gusta mucho la paella. |
| Italiano | 3 | A2: <u>lo</u> pongo ajo. B1: te aconsejarías ('le aconsejaría', 2 casos). |
| Francés | 5 | A2: el chico del restaurante <u>los</u> dice, el camarero <u>lo</u> dicen que no hay ya plaza, el camarero <u>lo</u> dice que el pollo está mejor. B1: y después <u>les</u> pones sobre la pasta, <u>lo</u> llevo como nueve o diez años. |
| Inglés | 1 | B1: el camarero <u>os</u> dice ('les'). |
| Neerlandés | 2 | A2: no <u>me</u> entiendo ('lo entiendo', 2 casos). |
| Chino | 1 | B1: si <u>yo</u> no me gusta el ¿burger? ('a mí'). |

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|-------|----------|--|
| Chino | 2 | B1: <u>me</u> {%pho: ['mi']} gusta, <u>me</u> {%pho: ['mi']} parece que... |

La mayoría de casos en este apartado (8) son errores de *leísmo*⁴⁷ o *loísmo* entre las formas de complemento directo e indirecto (*lo pongo ajo*, 'le'), por causas intralingüísticas o quizá por interferencia de las formas de la L1 en el grupo francés. Tres errores se deben a la elección incorrecta de la persona del pronombre (*os dice*, 'les'; *te aconsejarías*, 'le'). Otras incorrecciones puntuales fueron la confusión entre las formas átonas (*me entiendo*, 'lo entiendo', 2 casos) o la sustitución por el pronombre sujeto (*yo no me gusta mucho la paella*, 'a mí'; este error que se puede explicar por la menor planificación del habla espontánea, o incluso por el hecho de que los nativos también cometen este error, de modo que los aprendices lo imitan). Por último, los 2 errores ambiguos los cometió un estudiante chino, y se pueden interpretar como confusión entre el posesivo *mi* y el pronombre, o como pronunciación incorrecta.

Pronombres en función de complemento circunstancial

Solamente hemos recogido un caso en el nivel A2:

*ADZ: no quieren **con mí** hablar ('conmigo') (POLMA2_1)

6.12.2. *Se* lexicalizado o gramaticalizado

En esta sección incluimos 28 errores que afectaron a los verbos pronominales y 68 (más 6 ambiguos) que corresponden al uso del pronombre *se*; los abordamos en este orden.

Verbos pronominales

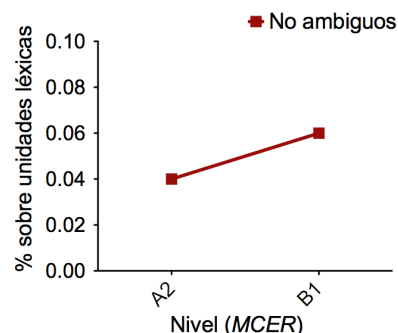
Agrupamos en esta sección los errores causados por el uso indebido del pronombre personal de los verbos que requieren la expresión del mismo o su significado cambia cuando se emplea (p. ej., *parecerse a*). El número de errores producido es escaso (28), y afectan al 0,05% de las unidades léxicas (es decir, hay un error casi cada 1882 unidades). Por niveles, se reparten en 11 en A2 y 17 en B1 (tabla 61 y gráfico 83). En nuestro corpus, el paso del nivel A2 a B1 conllevaría un aumento de errores en los verbos pronominales. Realmente, un análisis más detenido parece mostrar que este tipo de incorrecciones permanece al progresar de nivel (centrándose sobre todo en pocos lexemas verbales), lo cual coincide con resultados de otros análisis (Fernández, 1990).

⁴⁷ No hemos indicado como error casos de uso del pronombre *le* para referirse a personas (masculino singular), ya que se trata de un uso permitido por la RAE (DPD, 2006).

Tabla 61. Distribución por niveles de errores en verbos pronominales (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por número de unidades léxicas⁴⁸)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|---------------|------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre un. lex. |
| A2 | 11 | 39,29% | 0,04% |
| B1 | 17 | 60,71% | 0,06% |
| Total | 28 | | 0,05% |

Figura 83. Errores en verbos pronominales por nivel (% sobre unidades léxicas)



La tabla siguiente muestra el número de errores no ambiguos en cada grupo de L1.

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Inglés | 7 | 0,15% | 675,85 unidades. |
| Japonés | 5 | 0,11% | 932,80 " |
| Otros | 5 | 0,10% | 953,40 " |
| Portugués | 4 | 0,05% | 1832,25 " |
| Neerlandés | 2 | 0,04% | 2593,00 " |
| Alemán | 2 | 0,04% | 2286,50 " |
| Polaco | 2 | 0,04% | 2650,00 " |
| Francés | 1 | 0,02% | 6413,00 " |

Las cifras correspondientes a cada grupo no parecen revelar una dificultad relacionada con la lengua materna de los estudiantes. Es cierto que la tasa de error es ligeramente mayor en el grupo inglés, pero ello se debe a que un hablante cometió repetidamente la misma incorrección (en el verbo *darse cuenta*).

Abajo transcribimos los errores no ambiguos registrados en cada grupo por L1:

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | para <u>quedar</u> aquí ('quedarme'). |
| B1: | damos no dos pero tres besos e Ø <u>abrazamos</u> , se coloca e <u>se</u> queda como algo muy grande, <u>se</u> queda un plato muy bueno. |
| FRANCÉS | |
| A2: | <u>se</u> parece que no. |
| INGLÉS | |
| A2: | voy a quedar Ø aquí (2 casos). |
| B1: | Ø di cuenta que... (3 casos), no Ø dan cuenta que..., Ø dimos cuenta que... |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | voy a quedar Ø aquí, Ø puso a llorar. |
| ALEMÁN | |
| B1: | me gusta quedarme con amigos (2 casos). |
| POLACO | |
| A2: | Ø estoy interesando en eso. |
| B1: | cuando la gente se [/] <u>se</u> quedan amigos en Polonia ('quedan'). |

⁴⁸ En este apartado y en el de errores en construcciones con *se* hemos normalizado los datos por el número de unidades léxicas (por nivel MCER o por L1), en lugar de tener en cuenta el número de pronombres reflexivos, como se hace en el trabajo de Fernández (1990). En nuestros datos comprobamos que, procediendo así, la tasa de error tampoco varía respecto a los grupos que más y menos errores produjeron.

JAPONÉS

B1: no puedo matricularlo (*'matricularme'*), no Ø queda vocabularios (*'se me queda el vocabulario'*), Ø enfadaron conmigo, se parece no le gusta (*'parece que'*), yo Ø he graduado (*'me he graduado'*).

OTROS

A2: (FINÉS): no se pasa nada, siempre Ø están *reyendo (*'se están riendo'*).
 (HÚNGARO): Ø encontré con otras personas, Ø parece mucho (*'se parece'*),
 B1: (COREANO): yo no puedo acostumbrarlo (*'acostumbrarme'*).

Al observar estos datos se pueden extraer varias pautas de error que también coinciden con los análisis de errores de textos escritos (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007). En primer lugar, la tendencia es omitir el pronombre (18 casos), más que producirlo innecesariamente (8 casos) o sustituirlo por otro (*lo* en 2 ocasiones en nuestros datos). Asimismo, los verbos que han presentado incorrecciones generalizadas en varios grupos de L1 son *quedar/quedarse* (9 errores) y *parecer/parecerse* (3 errores). En ciertos casos, los errores son repetidos por un mismo estudiante (como el caso de *darse cuenta*), lo que puede implicar una tendencia hacia la fosilización. Precisamente estos errores, aunque se reducen a pocos verbos, se registran todavía en B1, lo cual es indicativo de que su adquisición aún se resiste. Dada la alta frecuencia de dichos verbos en la comunicación oral, se requiere un refuerzo didáctico para que los aprendices dominen el uso de estos verbos.

Construcciones con *se*

Aquí se recogen los errores en que interviene el pronombre *se* (junto a las otras formas de 1ª y 2ª persona: *me*, *te*, *nos* y *os*) en los valores siguientes:

- Aspectual o enfático: Ø *he comido inglés* (*'me he comido'*) (FREMB1).
- *Se* con verbos de movimiento: Ø *voy a cama* (*'me voy'*) (GERWA2).
- *Se* intransitivador: *para que no Ø pegue al fondo* (*'se pegue'*) (FREMB1).
- *Se* pasivo e impersonal: Ø *pone pescado crudo* (*'se pone'*) (JAPWB1_1).
- Confusiones relacionadas con el uso de *se* sustituto de *le* (complemento indirecto): *se* *da el vino* (*'le da'*) (ENGWA2).

Hay que advertir que la corrección de ciertos contextos no es evidente, especialmente con respecto al *se* aspectual o enfático, ya que los propios nativos usamos a veces el pronombre *se* de forma semejante a como aquí se recoge; de hecho, dudamos si corregir algunos casos como el siguiente: *aconseja al otro que se vayan a comerse una hamburguesa*. Con todo, coincidimos con Fernández (1990) en el hecho de corregir estos contextos porque posiblemente se producen como hipercorrección. Igualmente, en algunos errores (sobre todo del grupo japonés) no queda del todo claro si se trata más bien de concordancia de persona (p. ej., *y mezclo y come*, *'se come'* o *'como'*), pero nos parece más adecuado considerarlos aquí porque, al contrastar los usos correctos de la concordancia verbal en cada entrevista, no parece que el problema resida en ese aspecto.

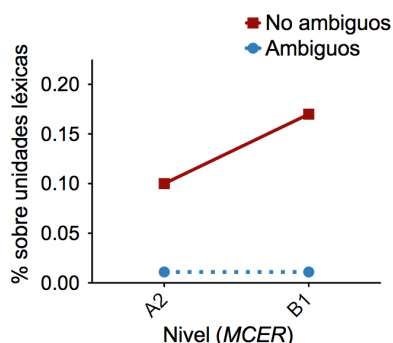
Conforme a estos criterios, hemos marcado un total de 68 errores, que afectan al 0,13% de las unidades léxicas (lo que equivale a un error casi cada 775 unidades), más 6 casos ambiguos. Su distribución en niveles es de 25 (más 3 ambiguos) en A2, y 43 (más 3 ambiguos) en B1 (tabla 62 y gráfico 84). Al igual que sucedía en los verbos pronominales, parece que nuestros datos, obtenidos con estudiantes de niveles más bajos que en otros trabajos (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007), muestran una mayor producción de errores en B1. Dicha tendencia se puede explicar por el hecho de que los alumnos no han recibido aún instrucción de estos contenidos; o si la han

recibido, están empezando a adquirir los diferentes contrastes de uso de *se* (aunque están lejos de lograrlo) y sus equivocaciones aumentan porque están probando estas construcciones.

Tabla 62. Distribución por niveles de errores en construcciones con *se* no ambiguos y ambiguos (% de frecuencia absoluta y relativa, y tasa de error por unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|---------------|------------------|----------|------------------|
| | Errores | Fre. rel. (%) | % sobre un. léx. | Errores | % sobre un. léx. |
| A2 | 25 | 36,76% | 0,09% | 3 | 0,011% |
| B1 | 43 | 63,24% | 0,16% | 3 | 0,011% |
| Total | 68 | | 0,13% | 6 | 0,011% |

Figura 84. Errores en construcciones con *se* por nivel (% de errores sobre unds. léx. del nivel)



En cada grupo de estudiantes por L1 se ha obtenido el siguiente recuento:

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Japonés | 16 | 0,34% | 291,50 unidades. |
| Francés | 13 | 0,20% | 493,30 " |
| Otros | 9 | 0,19% | 529,66 " |
| Italiano | 10 | 0,16% | 613,30 " |
| Chino | 5 | 0,14% | 718,40 " |
| Alemán | 4 | 0,09% | 1143,25 " |
| Inglés | 3 | 0,06% | 1577,00 " |
| Neerlandés | 3 | 0,06% | 1728,66 " |
| Polaco | 3 | 0,06% | 1766,66 " |
| Portugués | 2 | 0,03% | 3664,50 " |

En nuestro corpus, el grupo portugués es el que menos errores ha cometido, mientras que los japoneses son los que produjeron más incorrecciones, seguidos del grupo heterogéneo y el francés. No obstante, como ocurría con los verbos pronominales, creemos que estas cifras tampoco son reveladoras respecto a la relación entre la lengua materna y una dificultad específica en las construcciones con *se*. Nuestra intuición se basa en que la producción de errores a veces es más alta en el idiolecto de estudiantes concretos de estos grupos; por ejemplo, ciertos japoneses se han equivocado mucho en puntos específicos (p. ej., el *se* pasivo o impersonal). Igualmente, un estudiante francés se equivocó repetidamente en el *se* impersonal (*se puede que*), y otro francés (al igual que otro italiano, ambos de nivel B1) utilizaron *se* con matices aspectuales innecesarios, quizá por querer asemejarse al hablante nativo, como acertadamente indica Fernández (1990). Con todo, merecería la pena un análisis detallado con datos de más aprendices (y de niveles más altos) para esclarecer estos resultados.

Abajo transcribimos los errores que aparecieron en cada grupo de lengua materna:

| Errores | |
|------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| B1: | todos los tipos de carne que <u>se</u> pueden (...) existir, es muy pesado para <u>se</u> comer. |
| ITALIANO | |
| A2: | ¿cómo Ø dice?, para que la levadura <u>se</u> haga en su trabajo, <u>me</u> fue una vez en Valencia ('fui'), hay dos hombres que <u>se</u> van a un restaurante, <u>me</u> estoy acostumbrada. |
| B1: | [<i>Hablando de su amigo</i>] no <u>se</u> encontraba ('le', 2 casos), el camarero ya <u>se</u> anota todo, aconseja al otro que se vayan a comer <u>se</u> una hamburguesa, has puesto aquí el agua a *calientarse. |
| FRANCÉS | |
| A2: | Ø *ponieron ropa ('se pusieron'), <u>se</u> puede que... (5 casos), <u>me</u> depende. |
| B1: | Ø ponen los huevos ('se ponen'), Ø he comido inglés ('me he comido'), al mediodía es que Ø muero (de hambre) ('me muero'), patatas que <u>te</u> pone en el horno ('se pone'), trozos de carne (...) que <u>te</u> la pones en aceite, para que no Ø pegue al fondo ('se pegue'). |
| INGLÉS | |
| A2: | el *cabalero <u>se</u> da el vino ('le'). |
| B1: | el camarero <u>se</u> dice ('que') no hay más espacio, normalmente ¿Ø olvido? ('me olvido'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | no se compra en el supermercado pero (...) Ø hace lo mismo ('se hace'), Ø voy a cama ('me voy'). |
| B1: | Ø ha bebido la botella de vino ('se ha bebido'), <u>se</u> dicen aquí <i>oye</i> ('dicen'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | él (...) no sabe qué <u>se</u> quiere, el camarero <u>se</u> dijo ('que') el pollo es muy muy bien ('le'), el camarero <u>se</u> dijo [/] ¿dije? [/] ¿di? (...) que no hay sillas ('le'). |
| POLACO | |
| A2: | Ø puede poner nata, Ø comunicamos más en inglés ('nos comunicamos'). |
| B1: | yo y mi novio Ø hemos mudado ('nos hemos mudado'). |
| CHINO | |
| A2: | [<i>Se refiere a la comida</i>] Ø termino todo ('se termina todo'), todos Ø diferencian poco, solo en restaurantes Ø hace eso. |
| B1: | primero Ø pone el aceite, es importante comunicar Ø ('comunicarse'). |
| JAPONÉS | |
| A2: | ¿cómo Ø dice? |
| B1: | y mezclo y Ø come ('se come', 2 casos), cuando Ø hace arroz ('se hace') Ø necesita cuidado, primero Ø tiene que comprar arroz ('se tiene que comprar'), Ø tiene que poner agua ('se tiene que poner'), después de hacer arroz (...) Ø echa *vinegra ('se echa'), y Ø pone pescado crudo ('se pone'), Ø come con soy sauce ('se come'), si hablo [/] Ø habla español con españoles ('se habla'), Ø prepara arroz ('se prepara', 3 casos), juntas todo y Ø mezcla estas cosas ('se mezclan'), Ø separa cada plato ('se separa'). |
| OTROS | |
| A2: | (FINÉS): [<i>Habla de su compañero de piso</i>] sábado (...) Ø fue [/] fui ('el sábado se fue'). |
| B1: | (COREANO): yo hablo inglés pero después de llegar aquí yo <u>me</u> olvido mucho ('he olvidado'), es mejor (...) encontrar Ø españoles más ('encontrarte más con españoles'), puedes encontrar Ø los latinoamericanos ('encontrarte con'), después de comer Ø todo ('comerse todo'), olivas que Ø comen ('se comen'). (TURCO): los italianos <u>se</u> dicen <i>pronto</i> , después Ø había comunicado mejor ('se había comunicado'), después Ø lo come ('se lo come'). |

Respecto a cada uso, según nuestra clasificación, los errores se desglosan de esta forma:

| Uso de se | Errores |
|---|---------|
| Valor aspectual o enfático y con verbos de movimiento | 15 |
| Se intransitivador | 18 |
| Pasiva refleja o impersonal | 28 |
| Confusión con <i>le</i> | 6 |
| Otros | 1 |

Ninguno de estos errores es muy representativo. El caso en *encontrar gente*, producido por 2 aprendices francófonos, se puede explicar por la omisión de *se* y de la preposición ('encontrarse con gente'), aunque también se puede ver como calco del francés (con el sentido de 'conocer gente'). El error de *llena mucha gente* puede ser por omisión de elementos oracionales ('están llenos de mucha gente') o por omisión de *se* ('se llena(n) de mucha gente'), aunque ninguna de estas interpretaciones es convincente. Tampoco es transparente la atribución del error en *cambio la hora*, por posible concordancia de persona ('cambias la hora'), o incluso la omisión de *se* ('se cambia la hora').

Se puede resumir este apartado afirmando, primero, que en nuestros datos los errores más repetidos han aparecido en los verbos *ir* o *comer* (y *beber*) (y en menor grado, *encontrar* o *comunicar*); segundo, que la mayoría son errores intralingüísticos (sobre todo hipercorrecciones y mezclas), por lo que la lengua materna no parece facilitar ni obstaculizar su adquisición; y tercero, que los alumnos en B1 han cometido más errores que en A2 quizá porque ya empiezan a utilizar el pronombre *se* y lo producen en exceso para imitar el estilo informal de los nativos. La pluralidad de matices y restricciones de uso son arduos de comprender por los alumnos, y nuestros datos revelan solo una fase de adquisición incipiente (en la que quizá sea necesario actuar respecto a algunos problemas señalados). Sería necesario complementar nuestros datos con otros de niveles más altos para comprobar si la evolución es positiva o existe tendencia a la fosilización.

Conclusiones sobre los errores en los pronombres

Esta panorámica de errores ha revelado las siguientes tendencias en nuestros datos:

- No parece existir una influencia determinante de la L1 sobre la adquisición de los pronombres personales, salvo en puntos particulares (como el error de orden entre portugueses, o la omisión del pronombre átono entre polacos).
- El grupo italiano es el que menor tasa de error presentó en casi cualquier tipo de pronombre.
- Las incorrecciones más frecuentes y generalizadas fueron la omisión del pronombre átono y los usos de *se*, que son persistentes en B1 y no disminuyen.
- A efectos de la comprensión del mensaje, los que crean más ambigüedades son la confusión de formas (masculino/femenino, singular/plural), la omisión de clíticos (sobre todo, los que expresan relaciones anafóricas) o la ausencia de distinción entre formas pronominales por uso de *se* (*parecer/parecerse*).

A grandes rasgos, estos resultados coinciden con los de análisis de textos escritos (Fernández, 1990); por tanto, parecen puntos problemáticos con independencia del modo de la comunicación (oral o escrita).

6.13. Interrogativos y exclamativos

Solamente registramos incorrecciones respecto a los pronombres interrogativos; en concreto, 4 errores no ambiguos (transcribimos los contextos en cada grupo de L1):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Francés | 1 | A2: y <u>qué</u> son los mejores ('cuáles'). |
| Neerlandés | 1 | A2: y pregunta (...) <u>qué</u> es el menú del día. |
| Alemán | 1 | A2: ¿ <u>qué</u> es la dirección? |
| Japonés | 1 | B1: preguntó a camarero (...) <u>qué</u> es el plato de recomendación. |

Uno de los problemas más frecuentes es la distinción entre *qué* y *cuál*:

*YTO: preguntó a camarero / &eh qué → / está [/] **qué** es el / plato → &r [/] de →
recomendación ('cuál') (JAPWB1_3)

*KRI: todo los / amigos // ¡oh! Kxxx / otra vez // ¿ **qué** es la dirección ? (GERWA2)
(‘cuál’)

Entre los hablantes nativos de holandés, dicho error se puede producir por interferencia de su L1 en las construcciones de interrogativo con el verbo *ser* (Sierra Martínez, 2004: 844), como en este caso:

*LAU: y pregunta → &pa → &eh [/] qué platos hay / &mm quizás / **qué** es el → menú del día
(DUTWA2_1) ('cuál')

En efecto, en neerlandés se emplea el pronombre *wat* ('wat is het menu'), generalmente equivalente a *qué*, mientras que en español se utiliza *cuál*.

6.14. Verbos

Los errores gramaticales que afectan a los verbos se agrupan de la siguiente manera:

| | No ambiguos | Ambiguos |
|---------------------------------|-------------|-----------|
| 1. Conjugación | 136 | 27 |
| 2. Concordancia de persona | 202 | 5 |
| 3. Formas y usos de los verbos: | | |
| 3.1. Tiempos de pasado | 152 | 1 |
| 3.2. Futuro | 1 | 0 |
| 3.3. Condicional | 10 | 0 |
| 3.4. Modo indicativo/subjuntivo | 40 | 0 |
| 3.5. Imperativo | 1 | 0 |
| 3.6. Perífrasis verbales | 27 | 0 |
| 3.7. Pasiva | 13 | 1 |
| 3.8. <i>Ser/estar</i> | 122 | 0 |
| 3.9. <i>Haber</i> | 31 | 0 |
| 3.10. Formas no personales | 37 | 0 |
| 4. Otros | 4 | 0 |
| Total | 776 | 34 |

Se puede observar que en el habla de los aprendices de estos niveles, los problemas se concentran, respecto a los aspectos formales, en la conjugación y en la concordancia de persona, y en cuanto a los usos y valores verbales, en los tiempos de pasado y *ser/estar*. En esta sección abordamos los errores en las formas y usos de los verbos, y otros errores esporádicos, en el orden indicado. En otros apartados distintos de este se analizan las incorrecciones de conjugación (6.3) y de concordancia de persona (6.6), así como la concordancia de tiempos y la selección del modo en las subordinadas (6.20; aunque la selección de modo sí la analizamos en el presente apartado).

6.14.1. Tiempos de pasado

El uso de pretéritos en nuestro corpus ha sumado un total de 1089 formas, que corresponde al 12,28% de los verbos empleados. Esta cifra es inferior a otros estudios (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 1007) debido al tipo de tarea que realizaron los aprendices (la entrevista no se centraba exclusivamente en la narración de un evento pasado), además del hecho de que predomina el uso del tiempo presente en la oralidad.

En efecto, al comparar los recuentos entre los grupos nativo y no nativo, se puede comprobar que el uso del presente (tanto de subjuntivo como de indicativo) es más frecuente que el resto de tiempos en cada grupo: supone el 74,23% de los verbos en los no nativos, y un poco menos en los nativos, el 66,12% (lo cual indica que los aprendices aún están lejos del dominio de tiempos y abusan del presente) (tabla 63).

Tabla 63. Uso de presentes y pasados en nativos y no nativos; frecuencia absoluta y % por nº. de verbos del grupo, contando auxiliares e incluyendo formas de indicativo y subjuntivo (entre paréntesis)

| Grupo | Producción de tiempos verbales | | | | |
|------------|--------------------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|
| | Presente | % sobre verbos | Pasado | % sobre verbos | |
| No nativos | A2 | 3380 | 77,27% (4374) | 431 | 9,85% (4374) |
| | B1 | 3202 | 71,27% (4493) | 658 | 14,65% (4493) |
| | Total | 6582 | 74,23% (8867) | 1089 | 12,28% (8867) |
| Nativos | 1085 | 66,12% (1641) | 235 | 14,32% (1641) | |

Asimismo, en los datos se observa que hay un ligero aumento del uso de tiempos pasados en el nivel B1 con respecto a A2, para todas las formas excepto el pretérito perfecto compuesto (tablas 64 y 65 y gráfico 85). Este progreso es lógico, dado que los estudiantes ya han recibido instrucción sobre más tiempos verbales que pueden utilizar el lugar de limitarse al presente. El pretérito perfecto compuesto, en cambio, puede ser más usado en el nivel A2 suplantando a otras formas de pretérito, como veremos.

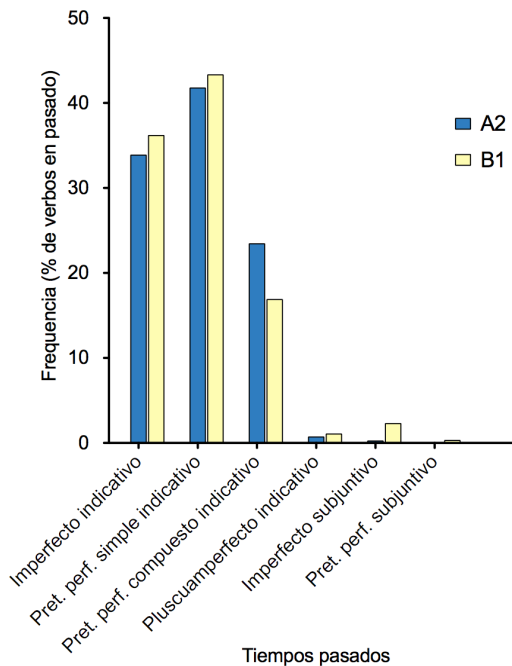
Tabla 64. Distribución por niveles de tiempos pasados (indicativo y subjuntivo) contando auxiliares

| Nivel MCER | Tiempos de pasado (frecuencia absoluta) | | | | | | |
|---------------|---|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| | Indicativo | | | | Subjuntivo | | Total |
| | Imperf. | Indef. | Pret. perf. | Pret. plus. | Imperf. | Pret. perf. | |
| A2 | 146 | 180 | 101 | 3 | 1 | 0 | 431 |
| B1 | 238 | 285 | 111 | 7 | 15 | 2 | 658 |
| Total | 384 | 465 | 212 | 10 | 16 | 2 | 1089 |

Tabla 65. Distribución por niveles de la producción de tiempos pasados (indicativo y subjuntivo); se presenta frecuencia relativa en porcentaje sobre el total de pretéritos en cada nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | Tiempos de pasado (frecuencia relativa) | | | | | | |
|---------------|---|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------------|
| | Indicativo | | | | Subjuntivo | | Total |
| | Imperf. | Indef. | Pret. perf. | Pret. plus. | Imperf. | Pret. perf. | |
| A2 | 33,87% | 41,76% | 23,43% | 0,70% | 0,23% | 0,00% | 100% (431) |
| B1 | 36,17% | 43,32% | 16,87% | 1,06% | 2,28% | 0,30% | 100% (658) |
| Total | 35,26% | 42,70% | 19,47% | 0,92% | 1,47% | 0,18% | 100% (1089) |

Figura 85. Producción de tiempos de pasado por nivel (% sobre total de pasados de cada nivel)

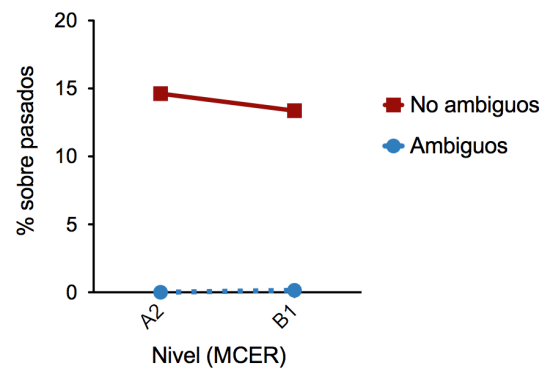


También se puede advertir que el tiempo más usado ha sido el pretérito perfecto simple (un 42,70% de los pasados) seguido del imperfecto (un 35,26%) y el pretérito perfecto compuesto (19,47%) (nos referimos a las formas del indicativo); asimismo, las formas del subjuntivo apenas tienen representación, pues suman solamente un 2,55% del total de pretéritos (tabla 65 y gráfico 85). Estos datos son similares a los obtenidos en el análisis de la producción escrita de Fernández (1990), pero difieren de los resultados de Fernández Jódar (2007). Creemos que el mayor o menor uso del imperfecto puede estar relacionado con el tipo de método de obtención de datos (p. ej., si han de realizar una descripción o narración), si bien parece que tanto en la oralidad como en la escritura, el uso del pretérito perfecto compuesto es menor. Por otro lado, no hemos recogido ningún uso del pretérito anterior o el pluscuamperfecto de subjuntivo, lo cual es lógico contando con informantes de nivel intermedio bajo.

Respecto a los errores, contamos un total de 152, que afectarían al 13,96% de los pasados (esto es, un error prácticamente cada 7 pretéritos). Su aparición por niveles es de 64 en A2 y 88 en B1 (tabla 66 y gráfico 86). Aunque se registran más incorrecciones en B1, esto también se debe a que el uso de pasados aumenta en este nivel; sin embargo, proporcionalmente, la tasa de errores por el número de pretéritos usados es ligeramente inferior: el 14,85% de los tiempos pasados en A2 es incorrecto, frente al 13,37% en B1. Las dificultades entre los alumnos de estos niveles son muy semejantes, y no podemos tampoco afirmar un progreso positivo sin datos de niveles más avanzados.

Tabla 66. Distribución por niveles de errores en tiempos de pasado no ambiguos y ambiguos; frecuencia absoluta, y tasa de error (%) por pretéritos de cada nivel (se indica entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|--------------|-------------|--------------------------|----------|--------------------------|
| | Errores | % sobre total de pasados | Errores | % sobre total de pasados |
| A2 | 64 | 14,85% (431) | 0 | 0,00% |
| B1 | 88 | 13,37% (658) | 1 | 0,15% |
| Total | 152 | 13,96% (1089) | 1 | 0,09% |

Figura 86. Errores en pasados por nivel (% de errores sobre pretéritos usados en cada nivel)

Por grupos de L1, el recuento total es el siguiente (indicamos entre paréntesis el número de pasados producidos en cada grupo):

| L1 | Errores | % sobre total de pasados | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Alemán | 15 | 23,81% (63) | 4,20 pasados. |
| Polaco | 22 | 21,78% (101) | 4,59 " |
| Otros | 21 | 19,63% (107) | 5,10 " |
| Inglés | 11 | 17,74% (62) | 5,64 " |
| Francés | 27 | 16,36% (165) | 6,11 " |
| Neerlandés | 18 | 15,93% (113) | 6,28 " |
| Chino | 7 | 14,89% (47) | 6,71 " |
| Japonés | 12 | 11,76% (102) | 8,50 " |
| Italiano | 13 | 7,34% (177) | 13,62 " |
| Portugués | 6 | 3,95% (152) | 25,33 " |

Los resultados en cada grupo son en parte dependientes del número de tiempos pasados producidos. Por ejemplo, el grupo chino, inglés y alemán han producido una baja cifra de pretéritos (pensamos que los estudiantes podrían estar evitando el uso de estos tiempos ante las dificultades que se encuentran), y aunque han cometido menos errores respecto a otros grupos, la proporción de incorrecciones es alta. Las diferencias en la configuración de tiempos pasados en la L1 de estos alumnos podría explicar estas dificultades, aunque en el grupo chino lo esperable serían más equivocaciones (el chino solo tiene un tiempo de pasado, al igual que sucede en japonés, mientras que en inglés o alemán sí existen formas similares a las del español, como el pretérito perfecto). Respecto al grupo heterogéneo, los errores también se podrían relacionar con el diferente sistema de pretéritos en la lengua materna de los participantes: en finés no existe pretérito imperfecto (Berta, Lindgren y Maillo, 2000); en húngaro solo existe un pasado (Ruppl, 2002); en turco no coinciden todos los tiempos pretéritos con los del español (existe un pasado directo y un pasado indirecto; Kornfilt, 1990); y el coreano solamente posee un morfema de pasado (Son, 2008). En cuanto a los alumnos polacos, la expresión del pasado en su L1 se realiza mediante un tiempo perfectivo y otro imperfectivo (Fernández Jodar, 2007), y esta diferente configuración puede ser el origen de su tasa elevada de errores. Al contrario, la semejanza en la gramática de los pasados entre el español y el portugués o el italiano (aunque este en menor medida) puede explicar la baja tasa de errores en los alumnos con estas lenguas. No obstante, el grupo francés muestra una cifra alta de incorrecciones; y por lo que respecta a los errores de los grupos inglés y neerlandés, no queda claro en nuestros datos si subyacen causas interlingüísticas, intralingüísticas u otras.

Los errores han aparecido por los siguientes mecanismos (los abordamos en este orden):

| | No ambiguos | Ambiguos |
|---|-------------|----------|
| 1. Confusión pretérito imperfecto / perfecto simple | 54 | 1 |
| 2. Confusión pretérito perfecto simple / perfecto compuesto | 38 | 0 |
| 3. Confusión entre presente y pasado | 50 | 0 |
| 4. Uso del pretérito pluscuamperfecto | 10 | 0 |
| Total | 152 | 1 |

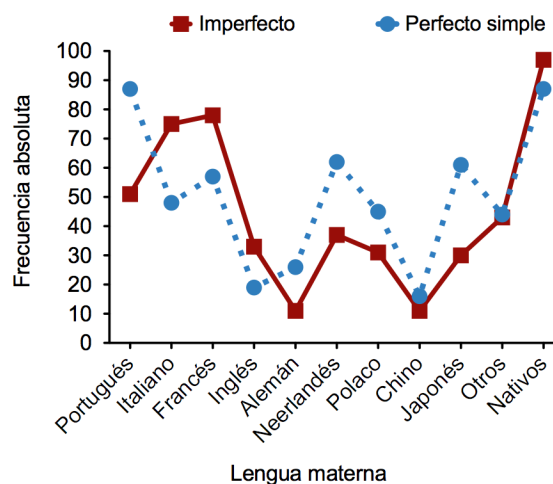
Confusión pretérito imperfecto / perfecto simple

Las incorrecciones en este apartado se originan en la distinción del aspecto perfecto e imperfecto, aunque en nuestros datos se han confundido únicamente el pretérito imperfecto y el perfecto simple (no hemos recogido ningún caso respecto al pretérito perfecto compuesto). La producción de estos dos tiempos es la más alta respecto al total de pasados (865 formas sobre un total de 1089, esto es, el 79,43%); consecuentemente, la cifra de errores es también mayor. Sin embargo, la producción varía por grupos de L1: los italianos, franceses y portugueses presentan una producción más alta de dichos tiempos, y los chinos y los alemanes, una producción más baja (tabla 67 y gráfico 87).

Tabla 67. Producción del pretérito imperfecto y el perfecto simple (indicativo y subjuntivo) por grupos de L1 y en nativos (frecuencia absoluta)

| L1 | Imperfecto | Perf. simple | Total |
|--------------|------------|--------------|-------|
| Portugués | 51 | 87 | 138 |
| Italiano | 75 | 48 | 135 |
| Francés | 78 | 57 | 123 |
| Neerlandés | 37 | 62 | 99 |
| Japonés | 30 | 61 | 91 |
| Otros | 43 | 44 | 87 |
| Polaco | 31 | 45 | 76 |
| Inglés | 33 | 19 | 52 |
| Alemán | 11 | 26 | 37 |
| Chino | 11 | 16 | 27 |
| Total | 400 | 465 | 865 |
| Nativos | 97 | 87 | 184 |

Figura 87. Producción del pretérito imperfecto y perfecto simple (frecuencia absoluta)



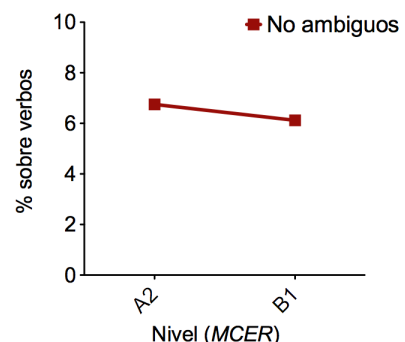
De media se ha utilizado el pretérito perfecto simple con un poco más de frecuencia (465 formas, el 53,76% de 865) que el pretérito imperfecto (400 formas, el 46,24%), aunque las cifras están muy próximas; en el grupo nativo también se registraron cifras muy semejantes, aunque el imperfecto ha sido más usado (97 formas, frente a las 87 del perfecto simple; tabla 67). Si observamos la producción por grupos de L1, las tendencias también varían: mientras que los italianos, franceses e ingleses han usado más el imperfecto, el resto de alumnos ha utilizado el perfecto simple en más ocasiones. La influencia de la L1 en la producción de estos tiempos no parece del todo influyente, pues si bien en portugués y francés hay imperfecto, no existe dicha forma en inglés; igualmente, en alemán o neerlandés no existe imperfecto y puede haberse preferido el perfecto simple, y sin embargo los polacos han utilizado más esta forma, cuando en su lengua hay distinción aspectual de perfecto e imperfecto. Por otro lado, creemos que nuestro método de obtención de datos no favorece el uso de uno u otro tiempo, sino que estos resultados pueden depender de si el hablante se ha detenido en más detalles descriptivos o ha preferido referir eventos puntuales del pasado (o incluso si le resulta más sencillo el uso de una u otra forma); por esta razón existiría tal variabilidad respecto al empleo de dichos tiempos en nuestro corpus.

Las equivocaciones entre pretérito imperfecto y perfecto simple de indicativo son las más numerosas en relación a los tiempos de pasado: un total de 54 (más uno ambiguo), que representaría el 35,76% sobre el total de errores en los tiempos de pasado (151). Afectarían al 6,36% de la producción de dichas formas (849, contando solo las de indicativo, pues no se encontró el error respecto a las de subjuntivo), y aproximadamente se cometería un error cada 16 usos de estos tiempos. Su aparición por niveles ha sido de 22 en A2 y 32 (más uno ambiguo) en B1 (tabla 68 y gráfico 88). Aunque aparecieron más errores en B1, ello se debe al aumento en la producción de estos tiempos en este nivel, pues la proporción de incorrecciones respecto al uso de estas formas parece mejorar, aunque muy poco (el 6,12% de dichos tiempos son erróneos en B1, frente al 6,75% en A2).

Tabla 68. Distribución por niveles de errores por confusión entre pretérito imperfecto y perfecto simple; frecuencia absoluta y relativa (en %) por n.º. de verbos en dichos tiempos de cada grupo (entre paréntesis)

| Nivel MCER | Errores | |
|---------------|------------|--|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre verbos en pret. imperfecto y perf. simple) |
| A2 | 22 | 6,75% (326) |
| B1 | 32 | 6,12% (523) |
| Total | 54 | 6,36% (849) |

Figura 88. Distribución de confusiones entre pretérito imperfecto y perfecto simple (% de verbos en dichos tiempos)



El recuento por grupos de L1 se muestra en la tabla siguiente (indicamos entre paréntesis el número de verbos en pretérito perfecto simple e imperfecto de indicativo en cada grupo).

| L1 | Errores | % de verbos (imperf. y perf. simp.) | Un error cada... |
|------------|---------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Polaco | 10 | 13,51% (74) | 7,40 verbos (imp. y perf. simple). |
| Francés | 15 | 11,11% (135) | 9,00 " |
| Inglés | 5 | 9,62% (52) | 10,40 " |
| Japonés | 8 | 8,99% (89) | 11,13 " |
| Otros | 7 | 8,05% (87) | 12,43 " |
| Neerlandés | 7 | 7,07% (99) | 14,14 " |
| Alemán | 1 | 2,70% (37) | 37,00 " |
| Italiano | 1 | 0,87% (115) | 115,00 " |
| Chino | 0 | 0,00% (24) | 0,00 " |
| Portugués | 0 | 0,00% (137) | 0,00 " |

Nuestros resultados contrastan bastante con los de otros estudios (Fernández, 1990): el grupo francés y japonés se encuentran entre los que han registrado una tasa más alta de incorrecciones, y en cambio en el grupo alemán recogemos una tasa muy baja de errores. No sería descartable que los estudiantes alemanes estuvieran evitando el uso de dichas formas porque tienen dificultades con ellas, al igual que podría suceder entre los chinos (nótese la baja producción de estos tiempos en dichos grupos). Parece más creíble la baja tasa de incorrecciones en el grupo italiano (en el portugués incluso no registramos ninguno), aunque la proximidad tipológica tampoco parece haber sido determinante si se observa la alta tasa de errores entre los franceses. Asimismo, tampoco parece que la existencia de la distinción aspectual perfecto/imperfecto en la lengua materna de los alumnos favorezca la adquisición de este punto (Fernández Jódar, 2007): los estudiantes polacos, cuya L1 tiene un sistema de pasados basado en el aspecto (existe un pasado perfectivo y otro perfectivo), han mostrado la tasa más alta de error, por encima de los japoneses (en cuya L1 solo existe un pasado, como en chino).

Abajo desglosamos los contextos erróneos por grupos de lengua materna:

| Errores | |
|------------|--|
| ITALIANO | |
| B1: | lo que <u>estaba</u> increíble ('fue'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | el primer día de clase <u>tenía</u> un profesor que <u>habló</u> muy bien, [<i>Cuenta lo que le gustaba hacer de pequeña</i>] <u>quedé</u> muchos con chicos más que con chicas, hay un otro francés en mi grupo que también (...) <u>habló</u> inglés (...) en el laboratorio. |
| B1: | antes <u>tenía</u> una carrera de inglés ('estudié' o 'hice una carrera'), he hecho tres años de estudios ahí y <u>era</u> perfecto, una cosa graciosa <u>era</u> lo de... ('fue'), *gardaré un recuerdo muy fuerte del viaje a Ibiza (...) que <u>era</u> ('estuvo') muy bien (...) que <u>estaba</u> ('fue') a *mediades de mayo, <u>estaba</u> algo de loco ('fue algo loco'), <u>estaba</u> horrible ('fue'), la mejor fiesta <u>era</u> ('fue') como la última que <u>estaba</u> ('fue') la fiesta del agua, ellos dos (...) <u>llevaron</u> ('llevaban') mi hermano cuando tenía siete años al McDonald's comer fritas (...) y era un poquito enorme, hace veinte años treinta años las mujeres no <u>trabajaron</u> ('trabajaban'). |
| INGLÉS | |
| A2: | [<i>Cuenta lo que le gusta hacer</i>] <u>jugué</u> hockey ('jugaba al hockey'), [<i>Cuenta que fue a la sierra de Guadarrama</i>] <u>fue</u> muy bonita ('estaba'). |
| B1: | al principio no podía [/] *non <u>¿pude?</u> (...) hablar casi nada ('podía'), buscaba (...) un sitio que estaba abierto (...) por la noche y no <u>hubo</u> ('había'), <u>era</u> muy gracioso qué pasó ('fue'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | <u>quise</u> hacer Erasmus ('quería'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | [<i>Habla del tiempo que estudió español</i>] en Holanda solamente una curso (...) pero <u>era</u> *cuato años antes ('fue hace cuatro años'), [<i>Opina si la generación anterior comía mejor</i>] porque nuestros abuelos (...) <u>comieron</u> (...) la comida muy salud ('comían'), <u>tenía</u> unos problemas encontrar un piso ('tuve'), [<i>Habla de sus dificultades para entender el español al principio</i>] me <u>costé</u> ('costaba') mucho tiempo traducir y después entender lo que han dicho, mi último clase <u>era</u> (...) hace (...) un año y media ('fue'). |

B1: estaba aquí cuatro veces antes ('estuve'), no estaba en ninguna otra país en que se hablan español ('estuve').

POLACO

A2: este pollo fue muy bueno ('estaba'), [*Habla del pollo*] estuvo muy bueno, este día fue cerrada esta pizzería ('estaba'), [*Cuenta una anécdota*] pensaba que no pasó nada ('pasaba'), [*Describe la ciudad en la que vive*] era destruido durante la Segunda (...) Guerra Mundial, cuando era en autobús (...) aquí en Madrid (...) tenía un ¿evento? (¿'me ocurrió algo' o 'me sucedió algo?').

B1: mi primera experiencia (...) con hablar español // era ('fue') durante nuestra viaje en bicicletas, una de nuestras primeras noches era en Guadalupe ('fue'), alguien nos tenía que denunciar ('tuvo'), de (...) todas idiomas de Europa (...) español fue más interesante ('era').

JAPONÉS

B1: yo hablo japonés inglés y chino (...) porque estaba trabajando en Taiwán ('estuve'), hace dos años estaba en Salamanca ('estuve'), cuando era niña llevaba diez años (...) bailando baile clásica ('estuve bailando'), cuando tenía trece años empecé a (...) bailar hip-hop y (...) llevaba cuatro años bailando hip-hop ('estuve bailando'), [*Cuenta una anécdota*] pero no pasó nada (...) tenía suerte ('tuve'), perdí el autobús (...) así que tenía que esperar el autobús siguiente ('tuve'), [*Cuenta qué hace cuando no le comprenden en español*] al principio usé inglés ('usaba'), [*Cuenta cuándo ha comido hamburguesas en España*] solo cuando no había nada más abierto para comer (...) o no quise comer un bocadillo ('quería').

OTROS

A2: (FINÉS) quería aprender nueva lengua cuando estuve en secundaria ('estaba'), cuando estuve pequeña ('era') (...) los inviernos estaban como muy fríos.

(HÚNGARO) [*Cuenta cuándo se inició en el español*] empecé estudiarlo en el año pasado /// pero es muy difícil /// porque solo supe hola y ¿qué tal? ('sabía') y toda la gente supo mucho ('sabía'), he comido paella en Ibiza y era la mejor comida de Ibiza ('fue').

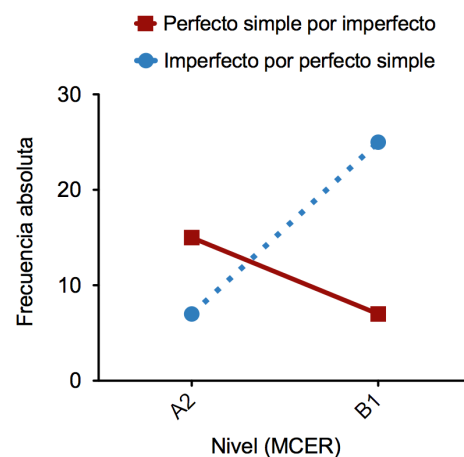
B1: (TURCO) [*Opina sobre Madrid*] no parece una ciudad muy muy cara pero el alojamiento sí y (...) estaba ('fue') bastante difícil para mí, el año pasado estaba en Alicante para mejorar mi español ('estuve').

Entre estos casos, aparecen 32 por uso del imperfecto en lugar del perfecto simple (el 59,26% de estos errores), y 22 por uso del perfecto simple en lugar del imperfecto (40,74%); en este punto, los resultados son semejantes a los del análisis de errores de la escritura realizado por Fernández (1990), lo cual reflejaría una tendencia independiente del modo de comunicación (oral o escrita). Respecto a los niveles, en nuestros datos se ha producido con más frecuencia la confusión de perfecto simple por imperfecto en el nivel A2 (15 casos), aunque el uso de imperfecto por perfecto simple fue más abundante en B1 (25 casos; tabla 69 y gráfico 89). No obstante, carecemos de datos de niveles más avanzados para poder confirmar que se trata de una tendencia constante o generalizada.

Tabla 69. Tipo de error por confusión entre imperfecto y perfecto simple por niveles (frecuencia absoluta)

| Nivel MCER | Tipo de error | |
|---------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | Perfecto simple por imperfecto | Imperfecto por perfecto simple |
| A2 | 15 | 7 |
| B1 | 7 | 25 |
| Total | 22 | 32 |

Figura 89. Distribución de cada tipo de error por confusión entre pretérito imperfecto y perfecto simple (frecuencia absoluta)



Por grupos de L1, el comportamiento también varía: mientras que en los alumnos anglosajones ha predominado la confusión por abuso del perfecto simple, entre los franceses, los neerlandeses y los japoneses la equivocación ha sido por uso del imperfecto. La razón de estos resultados no está clara: en el caso de los anglosajones, cuya L1 carece imperfecto, podría deberse a causas interlingüísticas; sin embargo, ni en neerlandés ni en japonés existe este tiempo, y la tendencia ha sido la contraria, lo cual se podría explicar por hipercorrección, o porque el paradigma de imperfecto les resulta más fácil de producir.

Como indica Fernández (1990), puede existir relación entre ciertos lexemas verbales y este tipo de error. Por ejemplo, respecto al verbo *estar*, se recogen 5 equivocaciones por uso del imperfecto (p. ej. *estaba aquí cuatro veces antes*), y 2 por el uso del perfecto simple (p. ej., *cuando estuve en secundaria*). Puede que en estos casos el estudiante realice una vinculación directa del aspecto imperfecto a dicho verbo, que expresa una situación no definitiva. Sin embargo, el uso incorrecto del verbo *ser* ha sido más frecuente en imperfecto (10 casos; p. ej., *era destruido durante la Segunda (...) Guerra Mundial; una de nuestras primeras noches era en Guadalupe*). En cambio, solo aparece 1 caso de *ser* en perfecto simple (*de (...) todas idiomas de Europa (...) español fue más interesante*, 'era'), cuando lo esperable es que el verbo *ser* se asocie al concepto de permanencia o no duración. No obstante, en muchos contextos aparecen errores de aspecto junto a otros por confusión entre *ser* y *estar*: así, se utiliza *fue* por *estaba* en 2 ocasiones; *estuve* por *era*, en otro caso; y sobre todo, *estaba* por *fue* (6 errores), en los que parece asociarse *estar* y el imperfecto a la expresión de algo no permanente, y por extensión, a cualquier hecho pasado, sin considerar si es preciso un matiz aspectual terminativo, que se expresaría en perfecto simple (p. ej., [Hablando de un viaje] *estaba a *mediades de mayo*).

Otros errores (8 casos) se producen porque no parece asociarse al imperfecto el sentido iterativo o de expresión de frecuencia (*quedé con muchos chicos*, 'quedaba'; *nuestros abuelos (...) comieron (...) la comida muy salud*, 'comían'; *jugué hockey*, 'jugaba', etc.). También se producen errores por uso del perfecto simple en enunciados en que se describen las circunstancias de una acción pasada (*solo supe hola y ¿qué tal? y toda la gente supo mucho; quería aprender nueva lengua cuando estuve en secundaria*). En otras incorrecciones, el uso contrario del imperfecto parece vincularse a un valor de duración que es innecesario en contextos donde lo importante es indicar solamente un evento acabado (*antes tenía una carrera de inglés; perdí el autobús (...) así que tenía que esperar el autobús siguiente*, etc.).

Podemos concluir comentando que los errores relacionados con el aspecto perfecto e imperfecto han presentado una gran variabilidad en nuestros datos, que en ocasiones se podría relacionar con particularidades de la lengua materna (por ejemplo, entre alumnos polacos), pero no queda claro en otros grupos (en los que puede existir hipercorrección o un abuso del imperfecto). El diseño semiespontáneo de la entrevista no ha permitido obtener una producción más controlada de estos tiempos para estudiarlos más a fondo; y por otra parte, en los grupos alemán y chino, sospechamos que existe la evitación de su uso, sustituyéndolos por el presente, lo cual revelaría dificultades en estas formas (§6.14.1).

Confusión pretérito perfecto simple / perfecto compuesto

La corrección de errores en este apartado ha sido problemática por estas razones:

- El uso de un tiempo u otro depende en ocasiones de matices subjetivos, esto es, si el hablante quiere mostrar una mayor proximidad o lejanía temporal con el momento de la enunciación (*Vi a Laura ~ He visto a Laura*) (Cartagena, 1999). Además, con el pretérito perfecto compuesto, el hablante puede hablar de eventos pasados que, en palabras de Matte Bon (2004a), «le interesan por su relación con el presente de la enunciación: siguen vigentes, explican el presente». En muchos casos hemos creído conveniente corregir los errores aquí incluidos porque creemos que los aprendices no conocen bien dichos matices (de hecho muchos se deberían a problemas de interferencia). Sin embargo, cuando no utilizan referencias temporales, surge la duda de si el hablante utiliza el tiempo por influencia de la L1:

*JAS: [<] <y> / entonces &ah / &a [/] puré de patatas ///

*ENT: el <puré> ///

*JAS: [<] <sí> /// sí /// hhh {%act: laugh} **hemos preparado** con mi amiga // <esto>

*ENT: [<] <sí> ///

*JAS: ¬ para / nuestras / compañeras de piso /// y &eh ellos &eh / gusta /// (FINWA2)

*LAU: y comí [/] **he comido** paella / en [/] en Ibiza /// y era / el mejor comida de Ibiza /// pero / **he comido** paella en la plaza Mayor también y &mm / no me gustó (HUNWA2)

En estos casos, se puede haber optado por el pretérito perfecto compuesto por influencia de la lengua materna, ya que tanto en húngaro como en finés no existe el pretérito perfecto simple (Ruppl, 2002; Berta, Lindgren y Maillo, 2000). Sin embargo, ante la duda, no hemos corregido estos contextos, pero sí señalamos que pueden subyacer fenómenos de interferencia.

- La variación diatópica también ha de ser considerada, ya que en muchos países de Hispanoamérica es más frecuente el pretérito perfecto simple (*¿Qué pasó?*) en contextos donde es más frecuente el pretérito perfecto compuesto en el español peninsular (*¿Qué ha pasado?*⁴⁹). En nuestro corpus, el uso del pretérito perfecto simple en lugar del compuesto solo se registró una vez (posiblemente sea una hipercorrección), y lo corregimos siguiendo la norma peninsular, si bien en otras variedades no es erróneo. Asimismo, en la variedad de Madrid es frecuente el perfecto compuesto en contextos donde no se implica proximidad temporal o continuidad en el presente (véanse los ejemplos del grupo control):

*DAR: como todas ciudades alemanas / las **han** / **destrozado** bastante en <la → > /

*ENT: [<] <claro> ///

*DAR: ¬ Segunda Guerra Mundial (SPAM_1)

*SMO: **he trabajado** en un sitio de comida rápida (SPAW_1)

*VAL: yo **he estudiado** un módulo de administración y finanzas (SPAW_2)

La variedad de habla que reciben los alumnos puede condicionar este uso; pero preferimos corregir casos similares siguiendo a Gómez Torrego (2011).

⁴⁹ Ejemplos de Batchelor y Pountain (2005). Moreno Fernández (2010) aborda con claridad este asunto.

Por las razones explicadas, se han de tomar con cautela los resultados del análisis, ya que en algún contexto podemos haber corregido en exceso.

Dicho esto, hemos marcado un total de 38 errores, de los cuales 16 han aparecido en A2, y 22 en B1. A pesar de que las incorrecciones no son abundantes, se constata un cierto número de ellas en B1, lo que puede ser indicativo de la dificultad para la adquisición de estos tiempos. A continuación desglosamos los casos por grupos de L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 4 | A2: <u>he hecho</u> la inscripción y estoy acá, <u>he hecho</u> una *cirugía en mes de noviembre, en clase <u>he hecho</u> una *apresentaçao de *trabajoes, fui al médico sola y <u>he hablado</u> con lo hombre. |
| Italiano | 11 | A2: una vez <u>he perdido</u> mi carta de identidad, una vez me <u>ha robado</u> mi cartera, <u>he conducido</u> desde Cantoblanco hasta Chamartín. B1: <u>he vivido</u> en Londres por cuatro meses (...) hace dos años, estuvimos cuatro días en Ibiza (...) y <u>ha pasado</u> de todo, para volver a buscarlo <u>hemos perdido</u> el autobús, <u>hemos ido</u> al autobús y (...) <u>he tardado</u> como *veinti minuto para encontrarle en esta discoteca, <u>he dicho</u> aquí el chico está, después de otro cinco minutos de búsqueda lo <u>he encontrado</u> que estaba durmiendo en el baño, le <u>he dicho</u> tío vámonos. |
| Francés | 9 | A2: en Francia <u>he estudiado</u> el alemán. B1: fui un año en Nueva York y cuando <u>he vuelto</u> (...) quería empezar una carrera de cine, antes cuando <u>he empezado</u> mi carrera de inglés quería (...) ser traductora, <u>he hecho</u> tres años de estudios ahí y era perfecto, una vez <u>he dicho</u> ('dije') eso a mi amigo y había un amigo francés al lado (...) me <u>ha dicho</u> ('me dijo'): ¿Qué? ¿Estás constipada?, una vez <u>he quedado</u> con un amigo español (...) a las diez y yo (...) he cenado antes, <u>he dicho</u> ('se lo dije'), <u>he tomado</u> un postre y ya. |
| Neerlandés | 3 | A2: [<i>Cuenta una anécdota</i>] y una chica <u>ha bebido</u> demasiado ('bebió'), y dijo algo como (...) estoy en la autopista (...) voy a morir y todo eso y después es que al fin no <u>ha pasado</u> nada. B1: ahora <u>estuve</u> hablando sobre que a veces me pasa ('he estado'). |
| Alemán | 6 | A2: en Irlanda <u>he *pensido</u> es la muy... ('pensé (que)!',...), el último fin de semana ellos se <u>han *peyado</u> ('se pegaron'), <u>he visto</u> ('lo ví'), no realmente saben por qué <u>ha empezado</u> ('empezó'). B1: yo <u>he aprendido</u> español tres años en la escuela, y antes (...) <u>he estudiado</u> un poquito en Alemania. |
| Polaco | 2 | A2: [<i>Cuenta una anécdota</i>] porque <u>he entrado</u> en (...) la última puerta de autobús ('entré'), [<i>Cuenta una anécdota</i>] no <u>he entendido</u> ('entendí') mucho y (...) no sabía (...) qué lo que pasa. |
| Japonés | 3 | B1: yo <u>he graduado</u> mi universidad (...) hace mucho años ('me gradué'), [<i>Cuenta una anécdota</i>] fui a Lisboa sin pasaporte (...) me lo <u>he olvidado</u> en mi habitación ('olvidé'), [<i>Cuenta que no cambió la hora y perdió el autobús</i>] sí se me <u>ha olvidado</u> esto ('se me olvidó'). |

El uso mayoritario del pretérito perfecto compuesto se puede explicar por varias razones. En primer lugar, la interferencia parece actuar en los hablantes italianos, franceses y alemanes. En las lenguas maternas de estos grupos, el pretérito perfecto compuesto se usa para expresar el significado aspectual que en castellano se indica con el perfecto simple, mientras que la forma análoga al perfecto simple se restringe a un lenguaje formal o literario (Bordonaba, 1998; Sánchez Castro, 2008; Schmidely, Alvar y Hernández, 2001). En el caso del grupo neerlandés, los errores también pueden estar motivados por los usos de los tiempos equivalentes en la L1 (Ibáñez Moreno *et al.*, 2009: 465); y algo semejante ocurre respecto al grupo polaco, pues en la lengua materna de estos alumnos no se distingue entre ambos tiempos, sino solamente entre aspecto perfecto e imperfecto (Fernández Jódar, 2007; Cavada y Sesmilo, 2006). En el grupo

japonés, las diferencias entre el español y la L1 también pueden causar problemas, pues en esta lengua solo existe un tiempo de pasado. Con todo, el número de errores en estos estudiantes ha sido menor. En el resto de grupos puede ocurrir que el pretérito perfecto se prefiera antes que el perfecto simple (que necesita un conjunto adicional de formas verbales que aprender y que aún no se conocen bien). Así se explicarían los errores en el grupo portugués (que no obstante fueron cometidas solo por una alumna), ya que su lengua materna se comporta de manera semejante al español (Schmidely *et al.*, 2001: 230), aunque no descartamos otras explicaciones para estas incorrecciones.

Como conclusión, ante la duda de si corregir o no ciertos contextos, parece más adecuado que el profesor solo los señale y haga reflexionar al alumno sobre la distinción entre dichos tiempos. Este error no es grave en la mayoría de los casos –pues no impide la comprensión del mensaje–, aunque puede correr el riesgo de quedar fosilizado en ciertos grupos de aprendices a causa de su L1, quienes requerirían un refuerzo didáctico en este aspecto.

Cambios entre presente y pasado

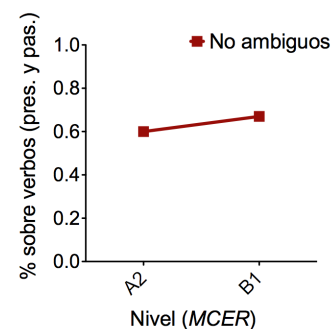
El número de errores de este tipo en nuestros corpus oral ha sido más abundante que en otros estudios basados en pruebas escritas (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007), y se puede explicar por la naturaleza más espontánea de nuestros datos y las necesidades comunicativas del habla, donde el presente parece el tiempo *comodín* o *por defecto*, y al que los no nativos recurren cuando no recuerdan una forma de pasado. En efecto, como mostrábamos al principio de esta sección (tabla 63 en apdo. 6.14.1), el presente es el tiempo más frecuente en la oralidad tanto en aprendices como en nativos.

En este apartado contamos tanto los errores cometidos en el verbo de la oración simple como los de la subordinada (los cambios de tiempo respecto a otros enunciados se abordan en el nivel discursivo, apdo. 8.1.1). El recuento ha sido de 50 errores (más uno ambiguo), que afectan a un 0,65% de las formas utilizadas sumando las de pasado (1089) y las de presente (6580) (tabla 70 y gráfico 90); esta cifra equivale aproximadamente a un error cada 153 verbos de pasado o presente (7669). De estas incorrecciones, 24 han aparecido en A2, y 26 (más uno ambiguo) en B1, lo que significa que el progreso de nivel no parece implicar su desaparición. Puede ocurrir que los alumnos de B1, al producir más tiempos de pasado que los de nivel A2 (tabla 64 y gráfico 85), también encuentren más dificultades para recordar o usar la forma correcta, y por tanto recurran más al presente, equivocándose más.

Tabla 70. Distribución por niveles de errores no ambiguos por cambios entre presente y pasado; frecuencia absoluta y relativa (en %) por número de verbos en presente y pasado de cada grupo (entre paréntesis)

| Nivel MCER | Errores no ambiguos | |
|---------------|---------------------|-----------------------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre pres. y pas.) |
| A2 | 24 | 0,63% (3811) |
| B1 | 26 | 0,67% (3858) |
| Total | 50 | 0,65% (7669) |

Figura 90. Distribución de errores no ambiguos por cambios entre presente y pasado (% de verbos en estos tiempos)



Por grupos de lengua materna, el recuento de errores no ambiguos ha sido el siguiente:

| L1 | Errores | % sobre verbos (pres. y pas.) | Un error cada... |
|------------|---------|-------------------------------|------------------------------|
| Polaco | 10 | 1,40% (713) | 71,30 verbos (pres. y pas.). |
| Otros | 10 | 1,33% (753) | 75,30 " |
| Chino | 6 | 1,22% (492) | 82,00 " |
| Alemán | 7 | 1,10% (638) | 91,14 " |
| Inglés | 6 | 0,88% (683) | 113,83 " |
| Neerlandés | 5 | 0,66% (763) | 152,60 " |
| Portugués | 2 | 0,17% (1162) | 581,00 " |
| Japonés | 1 | 0,16% (637) | 637,00 " |
| Francés | 1 | 0,11% (920) | 920,20 " |

Este tipo de error escasea entre estudiantes de lenguas románicas; sin embargo, es dudoso el grado de influencia que ejercen las diferencias en los usos de los pasados o en la expresión del aspecto en la L1 de los alumnos. Por una parte, es cierto que el mayor número de errores fue cometido por el grupo polaco y el heterogéneo, ambos formados por hablantes cuya L1 posee una configuración distinta de los tiempos pasados (o incluso tiene solo una forma, como en húngaro y coreano); y a continuación aparece el grupo chino (en cuya lengua materna solo existe un morfema de pasado). Pero, por otra parte, también recogemos diferentes resultados en alumnos cuya lengua materna solo posee un pasado (nótese la tasa de error en el grupo japonés). Antes de avanzar una explicación, observemos los contextos erróneos no ambiguos en cada grupo, que desglosamos a continuación:

| Errores | |
|------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | *deje que el pollo <u>está</u> muy bueno ('estaba'), les dijo que no <u>hay</u> mesa ('había'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | los primeros días vi pisos (...) con abuelas (...) no con estudiantes o muy lejos del centro (...) o en un barrio que no me <u>gusta</u> ('gustaba'). |
| INGLÉS | |
| B1: | después de la comida el señor le <u>gusta</u> su comida (¿'ha gustado?'), no <u>hay</u> mucho azúcar en su comida ('había'), al principio no podía [I] non ¿pude? (...) hablar casi nada (...) y <u>uso</u> gestos ('usaba'), estudié en la escuela pero la docencia de los idiomas en la escuela está fatal (...) y no <u>tiene</u> ganas para estudiar ('no tenía', refiriéndose al hablante), <u>quedo</u> ('me quedé') sorprendido cuando di cuenta que hay mucha comida del mar aquí en Madrid, a veces cuando no tengo comida y pues no <u>tenía</u> tiempo para cocinarlo... ('tengo'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | después (...) ok vale un otra (...) país y <u>es</u> España (¿'fue' o 'me tocó?'), en Irlanda he *pensido <u>es</u> la muy... ('pensé (que) era'...). |
| B1: | he estudiado un poquito en la escuela por eso pensé que (...) ya <u>sé</u> un poquito el español ('sabía'), pensé que no <u>falta</u> mucho hasta el final ('faltaba'), no <u>estudio</u> en la universidad solo en la escuela ('he estudiado' o 'estudié'), [<i>Cuenta una anécdota</i>] es que algo que no me <u>gusta</u> ('gustó') mucho ¿sabes? fui al tabaco para comprar el abono..., es que no me gusta aquí (...) yo como mucho aceite (...) y <u>cocinó</u> con mucho aceite (¿'cocinan' o 'se cocina'?). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | [<i>Cuenta que estuvo en otros países hispanohablantes</i>] una vez en Perú <u>es</u> el año pasado (¿'fue?'), cuando están *adando por la calle (...) <u>encontré</u> (...) un señal ('encuentran'), dijo que <u>está</u> muy rico ('estaba'), pidieron al camarero que pasó (...) si <u>hay</u> sitio para dos personas ('preguntaron si había'), el camarero se dijo (...) el pollo <u>es</u> muy muy bien ('estaba'), el camarero se dijo (...) que no <u>hay</u> ('había') sillas y el restaurante <u>está</u> ('estaba') completo. |
| POLACO | |
| A2: | [<i>Cuenta una anécdota</i>] no he entendido mucho y (...) no sabía (...) qué lo que <u>pasa</u> ('pasaba'), no sabía qué pasaba y (...) por qué conductor <u>está</u> interesando ('estaba'), [<i>Le preguntan qué hace cuando no logra entenderse con alguien</i>] <u>mostró</u> (¿'muestro?') de verbo o de una palabra que quiero a decir, el camarero dijo a ellos que (...) no <u>hay</u> libres lugares. |

- B1: es ('fue') antes de llegar a la ciudad, encontramos un campo de fútbol // que es ('era') campo de fútbol ya no utilizado, Guardia Civil vino dijeron que no podemos ('podíamos') dormir aquí y tenemos ('teníamos') que ir abajo (...) y hay ('había') un camping ahí, y les convertimos ('convencimos de') que podemos ('podíamos') dormir aquí.
- CHINO
- A2: ahora estaba [/] he estado en Madrid solo tres meses (¿'estoy' o 'llevo?'), tenía un trabajo muy bueno pero no me gusta ('gustaba'), el cliente pide el pollo y luego el cliente (...) le dije (¿'dice'?)...
- B1: [*Le preguntan si había estudiado español antes*] cuando estaba en China porque tengo que solicitar el visado ('tuve'), todavía (...) no comen ('han comido') nada por eso creo que ellos (...) tienen que (...) cambiar el sitio, [*Le preguntan sobre los hábitos de la comida*] cuando tenía ('tengo') hambre (...) voy a comer o cenar pero el tiempo no me (...) importa.
- JAPONÉS
- B1: pero si yo (...) actuaba como feliz todo el mundo se ¿ponen? (...) más amable ('se ponía...').
- OTROS
- A2: (FINÉS) y he estado en Madrid desde septiembre ('estoy'), [*Se refiere al cliente de la ilustración*] está pensando qué quería cenar, [*Habla de sus hábitos de alimentación*] como mucho vitaminas (...) comí (...) vitaminas ('como'), hemos preparado con mi amiga esto (...) para nuestras compañeras de piso y ellos gusta ('les gustó').
- (HÚNGARO) [*Cuenta cuándo se inició en el español*] empecé estudiarlo en el año pasado /// pero es muy difícil /// porque solo supe hola y ¿qué tal? ('era' o 'fue').
- B1: (COREANO) yo estudio casi muchos años ('he estudiado'), yo hablo inglés pero después de llegar aquí yo olvido mucho ('he olvidado'), era muy raro que cuando ¿hacer cita para cenar? (...) dicen ('decían') que nos vemos ('veíamos') a las nueve o a las diez, no podían entrar a este restaurante porque está (...) cerrado ('estaba').

La tendencia mayoritaria ha sido el uso del presente en lugar del pasado (40 casos), aunque también se ha registrado el fenómeno inverso (10 casos). La explicación al hecho de que los aprendices nativos de lenguas romances hayan cometido menos este error puede residir en la proximidad y semejanza entre las formas verbales de su correspondiente L1, a diferencia del resto de lenguas consideradas en este estudio. Parece que los aprendices que han utilizado el presente en lugar de un pasado lo han hecho por simplificar la comunicación ante la urgencia de la oralidad, cuando poseen dificultades para recordar la forma pretérita más adecuada al contexto, lo cual no implica que la desconozcan, puesto que, en otros casos, utilizan incorrectamente un pasado donde se requiere un presente. De hecho, los contextos erróneos por el uso del pasado, además de que se pueden explicar por lapsus o nerviosismo, podríamos considerar que revelan también problemas de conjugación (se confunden formas del paradigma verbal): p. ej., encontré (...) *un señal*, ('encuentran'); *el cliente pide el pollo y luego el cliente (...) le dije...* (¿'dice?'); *yo como mucho aceite (...) y cocinó con mucho aceite* (¿'cocinan' o 'se cocina?'), etc. En los aprendices italianos, portugueses o franceses, en cambio, la semejanza formal entre los tiempos pasados de su L1 y los del español parece facilitar su uso correcto. Entre los chinos y alemanes, también se puede haber recurrido al presente para evitar el uso de un pretérito que les causa problemas (por ejemplo, el uso correcto del imperfecto o el perfecto simple, con muy pocos errores, pero con una producción muy baja de estos tiempos). Cabe añadir que 24 de los errores (el 48%) se producen en construcciones subordinadas (§6.20); de hecho, 14 son casos de estilo indirecto, en cuya construcción también los nativos cometen errores; por tanto, las incorrecciones también aparecen en el input que reciben los aprendices.

Por otra parte, creemos que los dos casos de uso del pretérito perfecto compuesto en lugar del presente puede estar motivado por el presente perfecto del inglés (*he estado en Madrid desde septiembre*, 'I have been in Madrid since September'), aunque en un caso no queda claro si quiere se refiere al pasado reciente o a un periodo de tiempo que

incluye el también futuro (*ahora estaba [/] he estado en Madrid solo tres meses, ¿'estoy tres meses' o 'llevo tres meses'?*).

Finalmente, hay un error ambiguo (*cuando volvemos a nos ver (...) le dé los dos besos*) que puede ser un préstamo del portugués, aunque no aporta nada al análisis general.

Uso del pretérito pluscuamperfecto

La producción del pluscuamperfecto es muy reducida en nuestros datos: solo 10 casos (un 0,92% de todas las formas de pasado utilizadas; tabla 65 y gráfico 85), a los cuales habría que sumar los contextos que hubieran requerido el pluscuamperfecto y no lo usaron (5 casos). En consecuencia, los errores relacionados con el pluscuamperfecto son escasos (10), aunque proporcionalmente el uso de este tiempo conlleva una alta tasa de error en la oralidad: de los 10 casos usados, 5 son innecesarios (la mitad), y además, se hubiera requerido también en otros 5 contextos. Por niveles, han aparecido más en B1 (7) que en A2 (3); esta tendencia es razonable puesto que los aprendices empiezan a utilizar más este tiempo cuando han progresado un poco más en la adquisición del español, y por tanto se equivocan más. Las incorrecciones son las siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------------|---------|---|
| Italiano | 1 | B1: <u>teníamos cita</u> a las seis y media de la mañana con un autobús (¿'habíamos quedado'?) |
| Francés | 2 | A2: hay dos chicos que quieren entrar en un restaurante pero que <u>*ponieron</u> ropa un poco pues no muy bien vestido. ('se habían puesto'). B1: una vez he quedado con un amigo español (...) a las diez y yo (...) <u>he cenado</u> antes ('había cenado'). |
| Neerlandés | 1 | A2: [<i>Habla de sus dificultades para entender el español al principio</i>] me costé mucho tiempo traducir y después entender lo que <u>han dicho</u> ('habían dicho'). |
| Alemán | 1 | B1: y antes (...) <u>he estudiado</u> un poquito en la escuela por eso pensé que (...) ya sé un poquito el español ('había estudiado'). |
| Chino | 1 | A2: luego <u>había llegado</u> en Madrid (...) para seguir estudiar ('llegué') |
| Otros (turco) | 4 | B1: una vez la madre de mi compañero italiano <u>había llamado</u> ('llamó') y mi compañera <u>había descolgado</u> ('descolgó'), cuando (...) su madre dijo pronto mi compañera <u>había entendido</u> como tonto ('entendió'), después <u>había comunicado</u> mejor y ... ('se comunicó'). |

El error se puede producir porque no se emplea el pluscuamperfecto en contextos obligatorios (5 casos), y se reemplaza por el pretérito imperfecto, el perfecto simple o el compuesto, aunque no lo creemos motivado por la lengua materna de ningún grupo que lo ha cometido (en italiano, francés, alemán o neerlandés existe un tiempo equivalente). En cambio, el uso innecesario de este tiempo (5 casos, de los cuales 4 fueron producidos por una misma estudiante) se explicaría por hipercorrección. Así, las dificultades en este uso verbal parecen más bien relacionadas con la distinción del matiz temporal de anterioridad que expresa este tiempo en español. Por otra parte, resulta llamativo que no se hayan registrado errores de pluscuamperfecto en el grupo polaco (en cuya L1 una misma forma equivale a varias formas verbales del español que expresan aspecto imperfecto), ni tampoco en el grupo japonés (cuya lengua solo posee un tiempo pasado), lo cual puede obedecer a la evitación de uso de este tiempo. Pero también es cierto que los alumnos prefieren narrar un acontecimiento de manera lineal, simplificando las construcciones que remiten a eventos anteriores, como explican Fernández (1990) o Fernández Jódar (2007). Además, nuestro método de obtención de datos puede ser poco propicio para el uso de esta forma (en el grupo nativo, por ejemplo, el pluscuamperfecto

no se utilizó en ninguna ocasión). Por ello, aunque creemos que la adquisición de esta forma ofrece dificultades, otras pruebas serían precisas para conocer a fondo este punto.

Conclusiones generales sobre los errores en los tiempos pasados

- Las equivocaciones entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto son las más numerosas, pero muestran un progreso positivo (aunque escaso) hacia su adquisición. La preferencia de uso suele ser el imperfecto (lo cual parece ser una tendencia tanto en la expresión oral como en la escrita). No obstante, las tendencias de error en nuestros datos son muy diversas y no es claro que estén siempre motivadas por causas interlingüísticas.
- Las confusiones entre el pretérito perfecto simple y compuesto –aunque su uso es dependiente de matices subjetivos, y varía según las zonas geográficas– parecen tener causa interlingüística en el grupo italiano, francés, alemán, neerlandés, polaco, japonés, finés y húngaro. Estos alumnos pueden requerir un refuerzo en la enseñanza para evitar su persistencia en niveles posteriores.
- Los cambios entre pasado y presente parecen errores más frecuentes en el habla y pueden estar asociados a la urgencia de la expresión oral y los problemas de acceso al tiempo verbal adecuado (sobre todo en relación al estilo indirecto), aunque también a las dificultades en el uso de otros pasados. Cabe destacar que no aparecieron entre nativos de lenguas románicas, y que en el resto de alumnos no encontramos tendencias de error vinculadas con su L1.
- Los errores relacionados con el pretérito pluscuamperfecto son escasos, dado que también el uso de esta forma verbal es limitado en la oralidad; en cambio, la proporción de incorrecciones es muy alta y revelaría dificultades para la adquisición de este tiempo (aunque no parecen de tipo interlingüístico).
- Nuestro formato de obtención de datos no permite estudiar en profundidad esta cuestión, ya que la producción de pasados en ciertos grupos es muy reducida (sobre todo, en los grupos alemán y chino), lo cual nos lleva a pensar que se evitan por la existencia de dificultades relacionadas. Un estudio más riguroso requeriría un método más controlado para inducir al estudiante a la producción de cada tipo de pasados (por ejemplo, una narración oral estructurada).

6.14.2. Futuro

La producción de verbos en futuro es muy escasa en nuestros datos, apenas 14 verbos en futuro simple (no aparecen casos de la forma compuesta). Esta cifra representa solamente un 0,16% de los verbos utilizados (esto es, se usa un futuro aproximadamente cada 633 verbos; tabla 71 y gráfico 91). En el grupo nativo, el uso del futuro también es reducido, aunque la proporción respecto al número de verbos empleados es mayor que entre los no nativos: un 0,91% (o sea, se utilizó un tiempo futuro casi cada 109 verbos); además, tampoco se recogieron casos de la forma compuesta.

Una de las causas de la baja producción del futuro puede ser el pobre conocimiento de las formas verbales en estos alumnos de niveles intermedio bajo. Además, el tipo de información que se le solicitaba a los alumnos durante la entrevista no obligaba al uso de este tiempo. Aunque esta escasa producción no implica que no se hayan comunicado eventos relacionados con el futuro. Junto a esta forma, el presente también puede haberse usado en lugar del futuro de indicativo, como en este ejemplo:

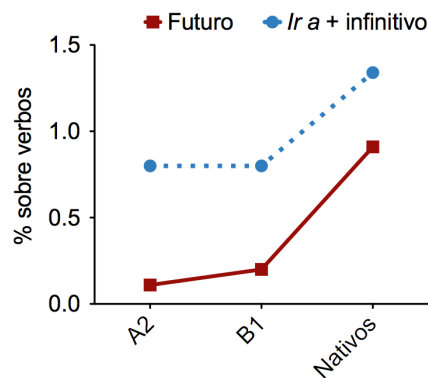
*DUT: este fin de semana estoy en Madrid // y en [/] después / &ah voy a / las Fallas (DUTWA2_2)

Asimismo, como ya se ha apuntado en otros trabajos de adquisición del español (Gozalo, 2008 y 2009), creemos que los aprendices pueden estar abusando de la perífrasis *ir a* + infinitivo para expresar futuridad, debido a que les resulta más sencilla que utilizar una forma verbal diferente. Los datos de producción de la perífrasis *ir a* + infinitivo parecen apoyar esta hipótesis (tabla 71 y apartado 6.14.6).

Tabla 71. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso del futuro y la perífrasis *ir a* + infinitivo; frecuencia y proporción de estas formas por número de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Uso del futuro | | | Uso de <i>ir a</i> + infinitivo | | |
|--------------|----------------|-----------------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------|
| | Formas | Frec. relat. (% vbos) | Un futuro cada... | Formas | Frec. relat. (% vbos) | Una perífrasis cada... |
| A2 | 5 | 0,11% (4374) | 874,80 verbos. | 35 | 0,80% | 124,97 verbos. |
| B1 | 9 | 0,20% (4493) | 499,22 " | 36 | 0,80% | 124,81 " |
| Total | 14 | 0,16% (8867) | 633,33 " | 71 | 0,80% | 124,89 " |
| Nativos | 15 | 0,91% (1641) | 109,40 " | 22 | 1,34% | 74,59 " |

Figura 91. Producción del futuro y de la perífrasis verbal *ir a* + infinitivo por niveles y comparación con nativos (% sobre verbos)



Al igual que sucede en el plano formal, cabe esperar menos variación respecto a los usos del futuro. De las 14 formas usadas por los no nativos, solo 3 expresan un valor de probabilidad en el presente (2 de ellas en B1, aunque una de ellas no habría que contarla porque el hablante la reformula); en total, representa el 21,4% de los futuros:

- *ENT: &eh aquí desde junio me has dicho pero ¿ del dos mil nueve o del [/]
- *FCH: &eh junio de → [/] sí de <dos {%alt: des} mil nueve> /// (...) <es> &eh [/] **será** una [/] una año en <&ah [/] hace en junio> /// (FREMA2)
- *ENT: ¿ conoces de qué zona → es típica esta comida ? ¿ <de España> ?
- *ARI: [<] <de marisco {%com: syllabification: maris-co}> **será** de Valencia... (ITAWB1)
- *ENT: y / en → tu país / ¿ habías estudiado antes ?
- *LUQ: &mm sí /// fue un [/] **será** → [/] sería / seis meses... (CHIMB1)

En el grupo nativo, como esperábamos, la expresión de un valor de probabilidad aparece en mayor número: 8 formas de futuro, más de la mitad (un 53,3%):

- *DAR: y no sé // supongo que también **tendrá** algún calamar por ahí /// (SPAM_1)
- *DAR: [<] <ketchup> // supongo {%alt: tupongo} que <**tendrá** / y mayonesa> / (SPAM_1)

- *DAR: tomate queso / carne /
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *DAR: - [<] <de vacuno> // supongo que **será** ... (SPAM_1)
- *DAR: ¿ te preocupas por ver en los alimentos // por ejemplo los → / conservantes que tienen y → &s [/] los productos artificiales y todo eso <o no tanto> ?
 *DAR: [<] <pues sí // la> verdad es que sí ///
 *ENT: <sí> ///
 *DAR: [<] <**será** por> mi formación <ahí hhh {%act: laugh}> /// (SPAM_1)
- *JAD: piden mesa en un [/] en un restaurante /// y → [/] y el camarero / pues / &eh les **dirá** que está bastante ocupado {%alt: ocupao} // que **habrá** mucha clientela y que no hay sitio (SPAM_2)
- *ENT: [<] <como> carne que le <ponen> ...
 *JAD: [<] <sí que es> / carne // &eh / conservantes / edulcorantes / **tendrán** + (SPAM_2)
- *SMO: y → no sé si le pide un buen vino **será** carillo ¿no? (SPAW_1)

Y además, aparecen otros usos expresivos como el que se muestra a continuación.

- *DAR: digo yo que el inglés luego es la versión fácil del <alemán o sea> ...
 *ENT: [<] <sí hhh {%act: laugh}> ///
 *DAR: ya me **dirás** tú ... (SPAM_1)

De este modo, no solamente la producción es menor, sino también más reducidos los usos de esta forma verbal. Así pues, no resulta extraño que en este apartado se haya producido solo un error, que transcribimos abajo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------------|---------|--|
| Otros (turco) | 1 | B1: cuando estás aquí // no sé // llevas un tiempo como un mes o dos meses // tú <u>estarás</u> acostumbrada y es más fácil. |

Resulta forzado el uso del futuro en este contexto y creemos que se explica por hipercorrección. Ante la escasez de datos, no podemos aportar más al análisis de este tiempo. Un estudio más riguroso precisaría de pruebas más controladas para favorecer la producción de estas formas verbales.

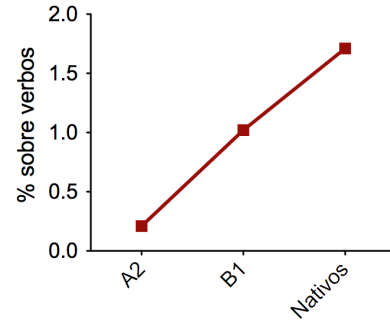
6.14.3. Condicional

La producción de tiempos condicionales ha sido mayor que respecto a las formas futuras (aunque tampoco recogemos formas compuestas): un 0,62% de los verbos usados, lo que equivale a una forma en condicional casi por cada 161 verbos. Su aparición por niveles también sigue la misma tendencia que otros tiempos: en A2 fue menos frecuente (9 formas, el 0,21% de la producción verbal) y en B1 se constata un mayor uso (41 formas, un 1,02% de los verbos; tabla 72 y gráfico 92). Igualmente, estas frecuencias están aún lejos del uso proporcional registrado entre los nativos (un 1,71% de los verbos, esto es, uno cada 59 aproximadamente).

Tabla 72. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso del condicional; frecuencia y proporción de estas formas por número de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Uso del condicional | | |
|--------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------|
| | Frecuencia | Frec. relat. (% sobre vbos.) | Una forma condicional cada... |
| A2 | 9 | 0,21% (4374) | 486,00 verbos. |
| B1 | 41 | 1,02% (4493) | 97,67 " |
| Total | 55 | 0,62% (8867) | 161,22 " |
| Nativos | 28 | 1,71% (1641) | 58,61 " |

Figura 92. Uso del condicional por niveles y comparación con nativos (% sobre verbos)



Respecto a los usos del condicional, como sucede con el futuro, su variación es reducida. Solamente recogemos un caso de expresión de probabilidad en el pasado (aunque con un error), y otro de uso de cortesía (ambos en B1):

*ENT: y / en → tu país / ¿ habías estudiado antes ?

*LUQ: &mm sí /// fue un [/] será → [/] **sería** / seis meses... ('habrán sido', CHIMB1)

*EME: ¿ para / pedir la cuenta ? &ah / ¿ me &podr [/] me **podría** → / traer la cuenta por <favor>? (TURWB1)

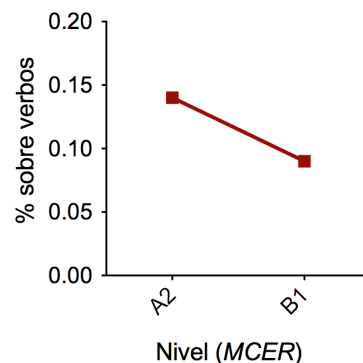
No obstante, en el grupo nativo tampoco aparecen estos usos. Nuestros datos no han sido recogidos con una prueba específica para favorecer al empleo de estas formas, y por tanto, necesitaríamos otro tipo de muestras para profundizar en este punto.

A consecuencia del aumento de uso del condicional, el número de equivocaciones también es mayor (10 errores) que respecto al futuro, y afecta al 0,11% de la producción verbal (esto es, se produciría un error cada 886,7 verbos). Su aparición por niveles ha sido de 6 en A2, y 4 en B1 (tabla 73 y gráfico 93), lo que revela una cierta mejora al progresar en el nivel.

Tabla 73. Distribución por niveles de errores relacionados con el condicional; frecuencia absoluta y relativa (en %) por número de verbos de cada grupo (indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | Errores no ambiguos | |
|--------------|---------------------|-----------------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre verbos) |
| A2 | 6 | 0,14% (4374) |
| B1 | 4 | 0,09% (4493) |
| Total | 10 | 0,11% (8867) |

Figura 93. Distribución por niveles de errores relacionados con el condicional (% sobre verbos en cada grupo)



A continuación transcribimos los contextos erróneos por grupos de lengua materna.

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|---|
| Portugués | 3 | A2: <u>gustaba</u> mucho (...) de trabajar en (...) Madrid ('me gustaría'), y después <u>quería</u> encontrar un empleo normal ('querría'). B1: la única facultad que tendría [/] tenía plazas para (...) mi estudio <u>sería</u> la Autónoma ('era'). |
| Italiano | 1 | A2: sé que luego <u>podía</u> cambiar de idea ('podría'). |
| Neerlandés | 2 | A2: no sé si (...) <u>prefería</u> vivir aquí o allí ('preferiría'). B1: <u>me gustaría</u> ir aquí a Madrid porque antes había estudiado español. ('quería') |
| Polaco | 1 | A2: [<i>Le preguntan qué podría hacer un estudiante cuando no consigue comunicarse en español</i>] xxx <u>podía</u> hablar más lentamente y más claro. ('podría'). |
| Chino | 1 | B1: [<i>Responde a si estudió español en China</i>] sí (...) <u>sería</u> seis meses... |
| Japonés | 1 | A2: no <u>están</u> (...) contentos (...) si vivo en (...) Hispanoamérica ('estarían') |
| Otros (coreano) | 1 | B1: no sabía qué (...) <u>comería</u> . ('comer' o 'podría comer') |

La mitad de estos errores (5) se produce por el uso del imperfecto en lugar del condicional simple, en casi todos los casos por analogía formal entre las desinencias: *quería encontrar*, *podía cambiar*, *prefería vivir*, *podía hablar*, excepto en *gustaba mucho* ('me gustaría'). El uso innecesario del condicional (3 errores) se puede producir por hipercorrección, y es lógico que hayan aparecido todos los casos en B1, puesto que los alumnos de este nivel ya han comenzado a usar más esta forma, y pueden aplicarla en contextos inapropiados. Respecto a los otros errores, uno de ellos fue cometido por una estudiante de nivel A2, que no posee aún el nivel de conocimientos sobre esta forma, y utilizó el presente en su lugar (*no están (...) contentos*), lo cual resulta esperable. El otro se cometió, como comentábamos, por uso del condicional simple en lugar del compuesto para expresar una probabilidad en el pasado (*sería seis meses*); dicho uso resultaría difícil para los alumnos, y más si cabe cuando en la lengua materna (en este caso, el chino) la correspondencia de tiempos no existe.

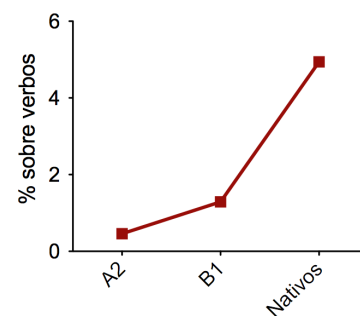
6.14.4. Indicativo/subjuntivo

La producción de verbos en modo subjuntivo sigue unas pautas semejantes al resto de formas que analizamos. Respecto al grupo control, los aprendices mostraron un uso inferior: el 0,88% de la producción verbal (lo que equivale a una forma en subjuntivo aproximadamente cada 114 verbos), mientras que los nativos presentan una tasa del 4,94% (habrían usado una forma en subjuntivo aproximadamente cada 20 verbos) (tabla 74 y gráfico 94). Contrastando la producción de los alumnos por niveles, también aumenta en B1 (el 1,29% de los verbos) respecto a A2 (el 0,46%).

Tabla 74. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso del subjuntivo; frecuencia y proporción de estas formas por número de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Uso del subjuntivo | | |
|--------------|--------------------|------------------------------|---------------------------------|
| | Frecuencia | Frec. relat. (% sobre vbos.) | Una forma en subjuntivo cada... |
| A2 | 20 | 0,46% (4374) | 218,70 verbos. |
| B1 | 58 | 1,29% (4493) | 77,47 " |
| Total | 78 | 0,88% (8867) | 113,68 " |
| Nativos | 81 | 4,94% (1641) | 20,26 " |

Figura 94. Uso del subjuntivo por niveles y comparación con nativos (% sobre verbos)

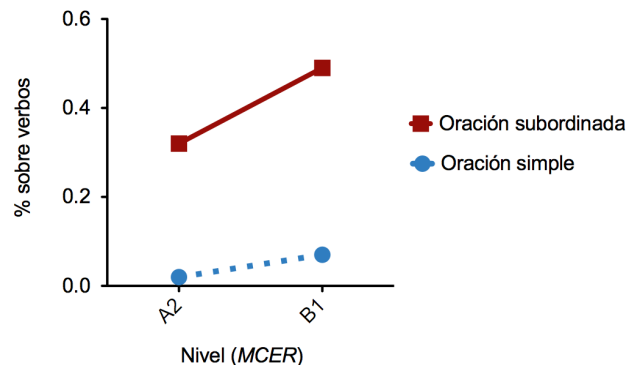


Las confusiones entre el modo indicativo y el subjuntivo pueden producirse en el ámbito de la oración simple o en el de la oración subordinada, como consecuencia de la selección de modo según el verbo de la oración principal (Fernández, 1997 [1990]: 154). En conjunto, ambos tipos han supuesto un total de 40 incorrecciones, que han afectado al 0,45% de la producción verbal (tabla 75), lo cual quiere decir que apareció un error aproximadamente cada 222 verbos. Los errores son más numerosos en B1 (25) que en A2 (15), debido al hecho de que también aumenta la producción del subjuntivo, y en la mayor parte de los casos los alumnos tienden a utilizarlo en exceso, extendiendo su uso a cualquier contexto. Como también ocurre en otros análisis (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007), los errores que afectan a la selección del modo se concentran en el ámbito de la subordinación (36 errores en nuestro corpus, el 90%), pues los que se registran en el verbo principal de la oración son escasos (4, el 10%). En ambos casos, como decimos, los errores tienden a aumentar (figura 95).

Tabla 75. Distribución por niveles de errores sobre el subjuntivo; frecuencia y proporción (%) de estas formas por número de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Nivel MCER | Errores | | | | | |
|---------------|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|-------------|---------------------------|
| | Oración simple | | Oración subordinada | | Total | |
| | Errores | Frec. relat. (% vbos.) | Errores | Frec. relat. (% vbos.) | Errores | Frec. relat. (% vbos.) |
| A2 | 1 | 0,02% | 14 | 0,32% | 15 | 0,34% (4374) |
| B1 | 3 | 0,07% | 22 | 0,49% | 25 | 0,56% (4493) |
| Total | 4 | 0,05% | 36 | 0,41% | 40 | 0,45% (8867) |
| (%) | | 10% | | 90% | 100% | - |

Figura 95. Errores relacionados con el subjuntivo por niveles (% sobre verbos)



Aquí recogemos solo los 4 errores en la oración simple, que afectan al 0,05% de los verbos (aparece un error casi cada 2217 verbos). Los contextos incorrectos son estos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|--|
| Inglés | 2 | B1: para aprender la lengua (...) <u>necesites</u> ..., ¿ <u>necesites</u> ? (...) aprender... |
| Polaco | 1 | B1: ¿me <u>cobre</u> por favor? ('cobra'). |
| Otros (húngaro) | 1 | A2: y mi amiga <u>conozca</u> a todo el mundo en Valencia. ('conoce') |

Todos estos casos se producen por el uso innecesario del subjuntivo, lo cual se podría explicar por hipercorrección en los alumnos de B1, mientras que el error en la alumna de A2 puede ser también una confusión con otra forma del paradigma de la conjugación (Fernández, 1990). El caso de ¿me cobre, por favor? es problemático de corregir porque también puede ser un error de orden del pronombre ('cóbreme'); sin embargo, preferimos corregirlo así porque la alumna polaca que lo cometió no produjo otros errores de orden (y tampoco en el grupo polaco se registran errores de orden en los pronombres átonos).

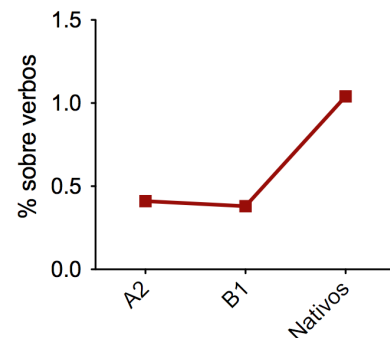
6.14.5. Imperativo

El uso del imperativo es muy limitado en nuestros datos debido al tipo de discurso empleado por los aprendices en la entrevista, con predominio de la función informativa o narrativa. Solamente se documentaron 35 imperativos, lo cual equivale al 0,39% de la producción verbal (esto es, se usó un imperativo casi cada 253 verbos). Dicha tasa es un poco más baja que entre los nativos, quienes han empleado el imperativo en un 1,04% de los verbos (habrían usado uno casi cada 96). Por niveles, su aparición fue muy semejante: 18 en A2 y 17 en B1 (tabla 76 y gráfico 96).

Tabla 76. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso imperativo; frecuencia y proporción de estas formas por número de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Uso del imperativo | | |
|--------------|--------------------|------------------------------|---------------------------------|
| | Frecuencia | Frec. relat. (% sobre vbos.) | Una forma en imperativo cada... |
| A2 | 18 | 0,41% (4374) | 243,00 verbos. |
| B1 | 17 | 0,38% (4493) | 264,29 " |
| Total | 35 | 0,39% (8867) | 253,34 " |
| Nativos | 17 | 1,04% (1641) | 96,53 " |

Figura 96. Uso del imperativo por niveles y comparación con nativos (% sobre verbos)



Por otro lado, la variedad de usos del imperativo es muy similar en el grupo nativo y no nativo, y en ambos se documentaron imperativos muy lexicalizados (p. ej., *perdona*, para disculparse), aunque entre los nativos también se recoge el uso de *fijate* en dos informantes:

*JAD: *fijate* // que me gustaría &e [/] &eh / &recog [/] &eh recorrer Bélgica (SPAM_2)

Respecto a los errores, dada esta escasa producción de imperativos, solamente hemos recogido uno que transcribimos abajo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Japonés | 1 | B1: mi madre siempre me dice como por favor no (...) <u>come</u> la comida para animales ('no comas'). |

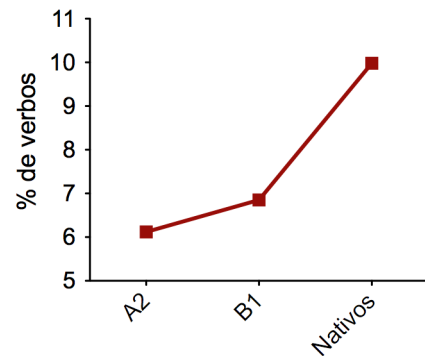
6.14.6. Perífrasis verbal

La producción de perífrasis verbales ha sido limitada entre los no nativos. Al comparar las usadas en cada nivel se observa que existe un ligero aumento en B1 (308 perífrasis, un 6,86% de los verbos usados contando los auxiliares) respecto a A2 (267 perífrasis, un 6,10%); sin embargo, dicha cifra aún está lejos del uso de los nativos (un 10%; tabla 77 y gráfico 97).

Tabla 77. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de perífrasis verbales; frecuencia y porcentaje de perífrasis por número de verbos (con auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Perífrasis verbales | |
|--------------|---------------------|--------------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre vbs) |
| A2 | 267 | 6,10% (4374) |
| B1 | 308 | 6,86% (4493) |
| Total | 575 | 6,48% (8867) |
| Nativos | 164 | 9,99% (1641) |

Figura 97. Uso de perífrasis verbales por nivel y en nativos (% sobre verbos)



Asimismo, la variedad de perífrasis parece más limitada entre los estudiantes. Es cierto que las más frecuentes coinciden en ambos grupos: *estar* + gerundio, y *tener que* / *poder* / *ir a* + infinitivo (véanse las tablas inferiores).

| No nativos | | |
|---------------------------------|------------|-------------|
| Perífrasis | Frecuencia | % de verbos |
| <i>poder</i> + infinitivo | 242 | 2,73% |
| <i>estar</i> + gerundio | 110 | 1,24% |
| <i>tener que</i> + infinitivo | 105 | 1,18% |
| <i>ir a</i> + infinitivo | 71 | 0,80% |
| <i>empezar a</i> + infinitivo | 17 | 0,19% |
| <i>hay que</i> + infinitivo | 6 | 0,07% |
| <i>llevar</i> + gerundio | 4 | 0,05% |
| <i>deber</i> + infinitivo | 3 | 0,03% |
| <i>ir</i> + gerundio | 3 | 0,03% |
| <i>comenzar a</i> + infinitivo | 3 | 0,03% |
| <i>acabar de</i> + infinitivo | 3 | 0,03% |
| <i>seguir</i> + gerundio | 1 | 0,01% |
| <i>volver a</i> + infinitivo | 1 | 0,01% |
| <i>soler</i> + infinitivo | 1 | 0,01% |
| <i>estar a punto de</i> + inf | 1 | 0,01% |
| <i>ponerse a</i> + infinitivo | 1 | 0,01% |
| <i>acabar</i> + gerundio | 1 | 0,01% |
| <i>parar de</i> + infinitivo | 1 | 0,01% |
| <i>tardar en</i> + inf | 1 | 0,01% |
| <i>llegar a</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>terminar de</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>dejar de</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |

| Nativos | | |
|---------------------------------|------------|-------------|
| Perífrasis | Frecuencia | % de verbos |
| <i>poder</i> + infinitivo | 42 | 2,56% |
| <i>tener que</i> + infinitivo | 25 | 1,52% |
| <i>estar</i> + gerundio | 25 | 1,52% |
| <i>ir a</i> + infinitivo | 22 | 1,34% |
| <i>soler</i> + infinitivo | 13 | 0,79% |
| <i>ir</i> + gerundio | 8 | 0,49% |
| <i>ponerse a</i> + infinitivo | 8 | 0,49% |
| <i>seguir</i> + gerundio | 5 | 0,30% |
| <i>empezar a</i> + infinitivo | 4 | 0,24% |
| <i>hay que</i> + infinitivo | 3 | 0,18% |
| <i>deber</i> + infinitivo | 3 | 0,18% |
| <i>terminar de</i> + infinitivo | 3 | 0,18% |
| <i>acabar</i> + gerundio | 1 | 0,06% |
| <i>dejar de</i> + infinitivo | 1 | 0,06% |
| <i>llegar a</i> + infinitivo | 1 | 0,06% |
| <i>llevar</i> + gerundio | 0 | 0,00% |
| <i>volver a</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>estar a punto de</i> + inf. | 0 | 0,00% |
| <i>comenzar a</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>acabar de</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>parar de</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |
| <i>tardar en</i> + infinitivo | 0 | 0,00% |

Curiosamente la producción de *ir* + infinitivo ha sido más alta entre los nativos (un 1,34% de los verbos, o lo que es lo mismo, aproximadamente una perífrasis cada 75 verbos) que entre los no nativos (un 0,80%, o 1 perífrasis casi cada 125 verbos); esto se podría explicar porque aquellos la usan con más valores modales (p. ej., *vete a saber*, *¿cómo no me va a gustar?*), mientras que los aprendices quizá se restringen a los valores de futuro (§6.14.2). Esta hipótesis merece un estudio más detenido próximamente. Asimismo, existen algunas perífrasis que han aparecido más entre los nativos y que sospechamos que presentan dificultades para su adquisición. Es el caso de *soler* + infinitivo (quizá existe evitación de uso del verbo *soler* por su irregularidad) y de *ponerse a* + infinitivo, cuyo uso podría ser remplazado por *empezar/comenzar* + infinitivo. Otras perífrasis que no aparecen entre los aprendices son *llegar a* o *dejar de* + infinitivo.

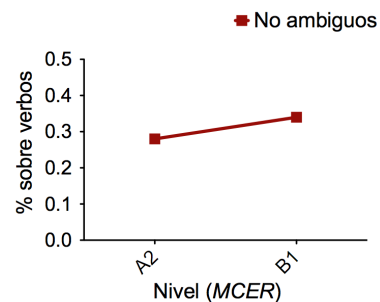
El motivo de esta baja productividad y variedad podría ser el limitado dominio de estas construcciones en los niveles más bajos (debido a la poca instrucción recibida acerca de este punto), pero también la evitación de uso de ciertas perífrasis (sobre todo las que tienen más matices aspectuales). Sea como fuere, repercute en un número escaso de errores en este apartado.

De esta manera, hemos recogido un total de 27 errores relacionados con las perífrasis verbales (que afectan al 0,30% de los verbos usados, esto es, se registra un error aproximadamente cada 328 verbos). Menos de la mitad de incorrecciones apareció en A2 (12), registrándose más en B1 (15) (tabla 78 y gráfico 98). El aumento de errores parece ser lógico puesto que en B1 también aumenta la producción de perífrasis.

Tabla 78. Distribución por niveles de errores de perífrasis verbal (valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de verbos de cada nivel, contando auxiliares, indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|---------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre vb. |
| A2 | 12 | 44,44% | 0,27% (4374) |
| B1 | 15 | 55,56% | 0,33% (4493) |
| Total | 27 | | 0,30% (8867) |

Figura 98. Errores en perífrasis verbales por nivel (% sobre verbos)



Por grupos de lengua materna, el recuento es el siguiente (incluimos los auxiliares en el recuento de verbos que se indica entre paréntesis):

| L1 | Errores | % sobre verbos | Un error cada... |
|------------|---------|----------------|------------------|
| Japonés | 4 | 0,524% (764) | 191,00 verbos |
| Portugués | 7 | 0,519% (1348) | 192,57 " |
| Polaco | 4 | 0,499% (802) | 200,50 " |
| Otros | 4 | 0,460% (870) | 217,50 " |
| Alemán | 3 | 0,420% (715) | 238,33 " |
| Inglés | 2 | 0,258% (776) | 388,00 " |
| Chino | 1 | 0,173% (578) | 578,00 " |
| Neerlandés | 1 | 0,114% (881) | 881,00 " |
| Italiano | 1 | 0,092% (1085) | 1085,00 " |

A continuación transcribimos los errores por grupos de L1:

| Errores | |
|------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | me dijo que yo no <u>podría</u> *dizer ('debería decir') esta palabra pero no <u>estaba entendiendo</u> por qué ('entendía'), <u>tengo de ahorrar</u> un poco ('tengo que ahorrar'), <u>tengo de cocinar</u> ('tengo que ahorrar'), de <u>estar</u> un poco <u>a cocinar</u> ('dejo cocinando'), todo *o mundo <u>ficou riendo</u> de mí ('se echó a reír'). |
| B1: | <u>está a vivir</u> en Brasil ('está viviendo'). |
| ITALIANO | |
| A2: | si no tengo nada más que comer (...) <u>voy a comer</u> una hamburguesa ('como'). |
| INGLÉS | |
| B1: | <u>suele como</u> ('suelo comer'), <u>estaba jugando</u> frisbee ('jugaba al frisbee'). |
| ALEMÁN | |
| B1: | <u>tiene hacer</u> un trabajo ('tiene que hacer'), a mí me gusta más <u>voy a cocinar</u> algo para mí ('cocinar'), <u>voy a cocinar</u> los ... ('cocino'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | voy al cine y <u>voy a salir</u> unas veces ('salgo'). |

POLACO

- A2: si voy a hablar ('hablo') en español (...) voy a aprender ella y su cultura.
B1: estoy estudiando español cuatro años ('llevo estudiando'), algunas veces estaba empezando del principio ('empezaba'), está acompañada con patatas fritas ('va acompañada').

CHINO

- B1: seguir estudiar ('estudiando').

JAPONÉS

- B1: acabo de regresar a Madrid de Lisboa dos días antes ('regresé'), llevaba diez años bailando ('estuve bailando'), llevaba cuatro años bailando ('estuve bailando'), estaba estudiando en inglés ('estudié inglés').

OTROS

- A2: (HÚNGARO) está preguntado el hombre qué quiere comer ('está preguntando').
B1: (COREANO) luego decimos otra vez y yo dejo (¿'dejo de hablar'?, 2 casos), está pidiendo una cuenta ('pide').

Las cifras de error son escasas y no permiten extraer conclusiones sobre la mayor o menor dificultad de determinados aprendices, aunque sí se pueden intuir fenómenos de interferencia. En el grupo lusófono aparecen errores en la formación de las perífrasis por influencia de su L1 (*tengo de ahorrar*, 'tengo que ahorrar'; *está a vivir*, 'está viviendo'). Interlingüístico también podría ser el error de la estudiante húngara en la perífrasis *estar* + gerundio (*está preguntado*, 'está preguntando'), que no existe en húngaro, como indica Ruppl (2002: 111); pero el resto de deformaciones no queda claro a qué se deben. Otras incorrecciones consistieron en el uso innecesario de perífrasis, quizá por desconocimiento de matices aspectuales (p. ej., *llevaba cuatro años bailando*). También se puede extender el valor de una perífrasis a todos los contextos (p. ej., futuro, *si no tengo nada más que comer (...) voy a comer una hamburguesa*); esto suele suceder entre los italianos con *ir a* + infinitivo (aunque solo recogemos un caso en nuestros datos). No obstante, en ciertos casos el error no es claro (porque ignoramos qué pretendía decir el hablante) o no parece influir en la comunicación.

6.14.7. Pasiva

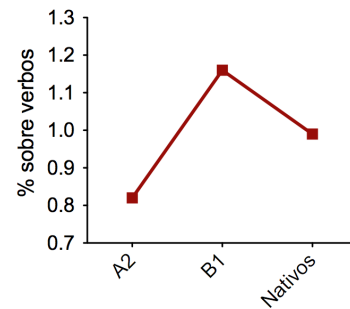
Recogemos en esta sección errores por uso de la pasiva perifrástica (tanto la forma *ser* + participio como la de resultado con *estar*). Casos particulares también podrían considerarse confusiones entre *ser/estar* (de hecho, contextos como *la pizzería es cerrado* los consideramos en ese apartado); no obstante, preferimos analizar aquí las incorrecciones por uso de pasiva perifrástica en lugar de pasiva refleja, que es una forma generalmente más habitual en el habla: *una paella (...) es hecha con arroz*, 'está hecha' o 'se hace'; *las patatas (...) que son cortadas*, 'están cortadas' o 'se han cortado'. Los errores de formación de la pasiva refleja con *se* los abordamos en 6.12.2.

La pasiva perifrástica en el español hablado informal es de muy baja productividad, pues se prefiere la forma de pasiva refleja cuando el agente de la acción no se quiere expresar (o se desconoce). En cambio, cuando se analiza la producción de los alumnos y se compara con los nativos, se observa una tendencia al uso más frecuente de la pasiva perifrástica entre los aprendices de nivel intermedio-bajo: los participantes del grupo control la emplearon en el 0,79% de los verbos (esto es, una pasiva cada 126 verbos aproximadamente), mientras que los estudiantes, en el 0,99% (una pasiva casi cada 101 verbos; tabla 79 y gráfico 99). En los aprendices de nivel A2, la forma *ser* + participio no es tan frecuente (el 0,82% de los verbos), mientras que en el nivel B1 parece que comienza a abusarse de ella (el 1,16% de los verbos), extendiéndola a contextos en que los nativos usarían la pasiva con *se* de manera más natural. Este uso de la forma perifrástica se puede deber a causas interlingüísticas, como explicamos más adelante.

Tabla 79. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de pasiva perifrástica (*ser* + participio); frecuencia y porcentaje de formas por número de verbos en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Pasiva perifrástica | | |
|--------------|---------------------|---------------------------|--------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre vbs). | Una pasiva cada... |
| A2 | 36 | 0,82% (4374) | 121,50 verbos. |
| B1 | 52 | 1,16% (4493) | 86,40 " |
| Total | 88 | 0,99% (8867) | 100,76 " |
| Nativos | 13 | 0,79% (1641) | 126,15 " |

Figura 99. Uso de pasiva perifrástica por nivel y en nativos (% sobre verbos)

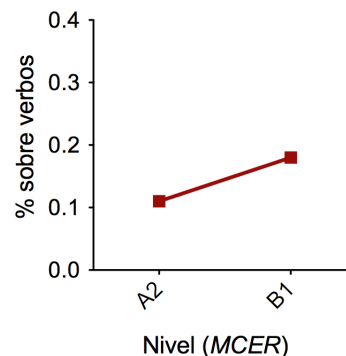


Con todo, los errores relacionados con la pasiva perifrástica son muy escasos: 13 no ambiguos que afectan al 0,15% de los verbos (esto es, aparece un error cada 682 verbos), más 1 ambiguo. De estas incorrecciones, una mayor parte (8, el 61,54% de los no ambiguos) se produjeron en el nivel B1 (tabla 80 y gráfico 100). Este resultado parece coherente con el aumento del uso de *ser* + participio que observamos: a medida que se progresa en el nivel, los estudiantes poseen más competencia gramatical y se aventuran a utilizar construcciones más complejas, con lo cual aparecen más errores.

Tabla 80. Distribución por niveles de errores de pasiva perifrástica (*ser* + participio); valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de verbos de cada nivel, contando auxiliares (indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre vb. |
| A2 | 5 | 38,46% | 0,11% (4374) |
| B1 | 8 | 61,54% | 0,18% (4493) |
| Total | 13 | | 0,15% (8867) |

Figura 100. Errores de pasiva perifrástica por nivel (% sobre verbos)



A continuación transcribimos los errores por grupos de L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 4 | B1: una paella (...) <u>es hecha</u> con arroz ('se hace' o 'está hecha'), *feijoadada <u>es hecha</u> con... ('se hace' o 'está hecha', 2 casos), la carne (...) <u>es prehecha</u> ('se prepara/hace antes', 'está preparada/hecha antes'). |
| Francés | 1 | B1: [<i>Habla de los quesos para una receta</i>] <u>son *fondidos</u> ('se funden'). |
| Inglés | 1 | B1: [<i>Explicando una receta</i>] y todo <u>es frito</u> ('se fríe'). |
| Neerlandés | 2 | A2: <u>es *rompido</u> ('está roto' o 'se rompe'), muchas verduras <u>son fritas</u> ('están fritas' o 'se fríen'). |
| Chino | 1 | B1: las patatas (...) que <u>son cortadas</u> ('están cortadas' o 'se cortan'). |
| Otros | 4 | A2 (finés): cine (...) <u>está hablado</u> en español ('se habla'), no es tan rico que comida que <u>es preparado</u> (...) en casa ('se prepara'), no sé cómo se llama el que <u>es preparado</u> (¿'con lo que se prepara'?). B1 (coreano): <u>estaba examinado</u> mucho (¿'tenía muchos exámenes?') |

De estos casos, prácticamente solo dificulta la comprensión del mensaje el error en *estaba examinado mucho*, que parece una interferencia de estructuras extranjeras. Otros casos (5) se pueden explicar también por confusión entre *ser/estar* (p.ej., *una paella (...) es hecha con arroz*, 'se hace' o 'está hecha'). El resto de pasivas perifrásticas no son

estrictamente errores gramaticales, sino construcciones poco aceptables a oídos de los nativos por cuestiones de frecuencia, registro o incluso variación diatópica. No obstante, creemos que la causa de varios de estos errores es la interferencia, pues a diferencia del español, el uso de la pasiva perifrástica es más frecuente en otras lenguas –como el inglés, el portugués (García Méndez, 2008) o el chino (Cortés Moreno, 2009)–.

Junto a estos errores, aparece uno de diagnóstico ambiguo en una estudiante finlandesa:

*JAS: es como / &mm / **preparado** {%pho: [prepa'radə]} hhh {%act: JAS laughs while she is speaking} &ro [/] raro {%pho: ['raro]} / es como / &eh le [/] en bolsa (FINWA2)

La corrección de este error es problemática porque precisa de bastante interpretación: por una parte puede existir un error en la expresión de la pasiva (¿‘se prepara de forma un poco rara’?), pero quizá también se omitan elementos de la estructura oracional (¿‘ya está preparado, es raro’?).

Como resumen de esta sección, se puede comentar que no se produjeron muchos errores en el uso de la pasiva, aunque es posible que la interferencia de estructuras foráneas cause ciertas incorrecciones, al igual que sucede con el uso desmedido de la pasiva con *ser* (sobre todo en el nivel B1).

6.14.8. *Ser/estar*

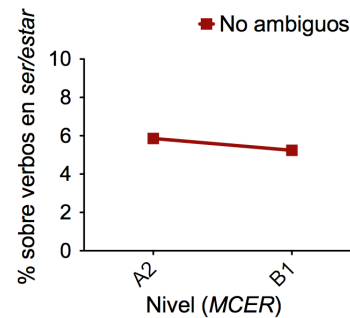
Las confusiones entre *ser/estar* son una importante causa de errores entre los alumnos de nivel intermedio-bajo (el 3,67% de los errores gramaticales), aunque no tanto como otros puntos (p. ej., el artículo). Se trata de una distinción característica de la gramática española, a la cual se asocian matices léxico-semánticos según la combinación de uno u otro verbo con un mismo término (p. ej., *ser cerrado*, ‘tímido, poco comunicativo’ ~ *estar cerrado*, ‘no encontrarse abierto físicamente’). Por ello, algunos análisis incluyen estos errores en el nivel léxico (Fernández, 1990), aunque en nuestro trabajo hemos optado por analizarlos en gramática (al igual que Santos Gargallo, 1991, o Vázquez, 1999). Por otra parte, algunos de los contextos también se podrían haber incluido entre los errores de pasiva, pero preferimos analizarlos aquí porque resultan más fáciles de corregir como confusiones entre *ser/estar*, y tampoco admiten el uso de pasiva refleja sin que el enunciado cambie de significado o matiz (p. ej. *está preguntando al camarero qué hay a comer // si hay pescado carne (...)* y (...) *quizás cómo son cocinados*, ‘están cocinados’, pero ¿‘se cocinan’?). En todo caso, constituyen errores aislados que no afectan decisivamente al recuento en estos apartados.

Según nuestros criterios, se ha documentado un total de 122 incorrecciones, que han afectado al 5,62% de las formas en *ser* o *estar* (lo que equivale a un error cada 18 usos de cualquiera de estos verbos). Su aparición por niveles muestra un ligero descenso al progresar en el nivel: 67 errores en A2 (el 5,97% del uso de estos verbos) y 55 en B1 (el 5,26%; tabla 81 y gráfico 101). Parece que, entre los alumnos de nivel intermedio-bajo, las confusiones en este punto son aún una fuente importante de error y persisten en B1.

Tabla 81. Distribución por niveles de errores de *ser/estar*; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de formas de estos verbos en cada nivel, contando auxiliares (indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|---------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre vb. |
| A2 | 67 | 54,92% | 5,97% (1123) |
| B1 | 55 | 45,08% | 5,26% (1046) |
| Total | 122 | | 5,62% (2169) |

Figura 101. Errores de *ser/estar* por nivel (% sobre formas de estos verbos)



La tabla siguiente muestra los recuentos por grupos de lengua materna.

| L1 | Errores | % sobre verbos | Un error cada... |
|------------|---------|----------------|------------------|
| Francés | 36 | 13,09% (275) | 7,64 verbos |
| Inglés | 17 | 8,81% (193) | 11,35 " |
| Otros | 19 | 7,69% (247) | 13,00 " |
| Polaco | 13 | 6,28% (207) | 15,92 " |
| Alemán | 10 | 4,85% (206) | 20,60 " |
| Neerlandés | 7 | 3,07% (228) | 32,57 " |
| Portugués | 9 | 3,03% (297) | 33,00 " |
| Chino | 4 | 2,90% (138) | 34,50 " |
| Italiano | 6 | 2,56% (234) | 39,00 " |
| Japonés | 1 | 0,69% (144) | 144,00 " |

Destacan las altas cifras de error en el grupo francés e inglés, y en el heterogéneo; al contrario, es llamativa la baja tasa de error entre estudiantes chinos y japoneses. Estos resultados nos hacen dudar de la influencia de la L1 en el aprendizaje de este contenido. En casi todas las lenguas maternas consideradas en nuestro trabajo no se distingue entre *ser/estar* (a excepción del portugués y en italiano; en esta lengua sí existe el verbo *stare*, pero no aparece con adjetivos como en español), y sin embargo, los estudiantes chinos cometieron menos errores que los portugueses, y a su vez, los japoneses menos que los italianos. Parece que sería más bien el grado de comprensión de esta distinción por parte de cada alumno (en qué medida generaliza reglas incorrectas o va conociendo las excepciones), lo que influye en estos resultados –los cuales, por otro lado, también revelan el gran esmero formal de los alumnos asiáticos–.

Abajo desglosamos los errores por grupos de lengua materna:

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | mis amigos que viven con españoles (...) <u>son</u> como obligados a hablar en español, [<i>Habla de sus conocimientos de Psicología</i>] aprendí un poco de conductual y para mí <u>*estuvei</u> <u>*suficiente</u> , yo <u>*sé</u> casada (‘estoy casada’), ¿cómo <u>está</u> el nombre de esto?, yo <u>*acordo</u> (...) mucho <u>*cedo</u> y acabo no <u>*hacendo</u> las <u>*refeições</u> derecho (...) <u>*estái</u> un poco complicado para mí, todo <u>*sempre</u> <u>*é</u> mal, esto <u>estás</u> mi proyecto, [<i>Se refiere al vino, en la prueba de las viñetas</i>] la figura <u>está</u> <u>*escura</u> por eso debe (...) ser tinto, ya que a <u>*pizzaria</u> <u>está</u> [/] <u>*é</u> cerrada podemos ir la hamburguesa. |
| ITALIANO | |
| A2: | si estamos aquí y vemos que <u>es</u> cerrado // digo no pasa nada // podemos ir a (...) una hamburguesería. |
| B1: | <u>soy</u> muy satisfecho (2 casos), lo que <u>estaba</u> increíble (...) es que mientras que lo buscaba encontré su camiseta, no <u>soy</u> (...) acostumbrado, [<i>El entrevistador le pide a la alumna que describa las fotos</i>] aquí <u>estoy</u> mala. |

FRANCÉS

- A2: [*Le preguntan cuántas horas tenía de clase de español*] estaba dos horas dos veces por semana, tenía que encontrar un piso y todo y... estaba difícil, [*Habla del barrio donde vive*] es en Cuatro Caminos es un poco lejos del centro, creo que Madrid está muy bien [///] es muy bien, [*Opina sobre Madrid*] está bien porque no es muy lejos de Bélgica, los cinco primeros días estaban los [/] no *pejores pero como una buena experiencia pero difícil, está preguntando al camarero qué hay a comer // si hay pescado carne (...) y (...) quizás cómo son cocinados, ahora mi *contrato es [/] está solo para tres años, he venido en Toledo (...) y (...) Segovia también (...) pero hasta ahora está todo, en el centro ciudad hay muchos estudiantes (...) y (...) la ambiente está muy simpática, antes en Francia estaba ¿cantado? // estaba cantado en un grupo de (...) música ('era cantante'), el pollo está el mejor hoy, este comida está (...) muy *grase ('es muy grasienta').
- B1: una ciudad que se llama Cxxx (...) que es a cien kilómetros de Lyon, esquiar es (...) muy bien, yo fui hace siete años en Salamanca (...) y (...) estaba como una clase de verano, (el) viaje a Ibiza (...) que era (...) bastante bien // que estaba (...) a *mediades (...) de mayo, fuimos (...) ahí y bueno para aprovechar (...) del buen tiempo (...) y hacer la fiesta muchísimo (...) estaba algo de loco ('fue algo loco'), las primeras horas estaba como fatal porque era el barco y el mar (...) estaba como // no sé // muy agitada (¿'estaba en el barco?'), me senté en el suelo en un rincón (...) y con las bolsas de mareo (...) estaba horrible ('fue'), la mejor fiesta era ('fue') como la última // que estaba ('fue') la fiesta del agua, un espacio (...) como así y dentro había la gente (...) estaba redondo, [*Cuenta lo que hacen los personajes de las viñetas*] son al lado ¿no?, Francia no es muy (...) lejos de España, mis padres son divorciados, llevaron (...) mi hermano cuando tenía siete años al McDonald's comer fritas (...) y era un poquito enorme, la región *dofina es como cerca de Grenoble, [*Describe una comida de su región*] y es muy bueno ('está'); de mi casa puedo ver a Inglaterra (...) es muy cerca, ahora el cine francés no está [/] no es muy bien, ver películas para mí es muy bien, al final van a tomar una pizza (...) ¡ah! no porque hoy es cerrado.

INGLÉS

- A2: Dublin es como en el (...) oeste, y Qxxx es a dos horas y media en coche, [*Habla de una excursión a la sierra*] fui a las sierras de &Guadajar ['Guadarrama'] (...) fue muy bonita ('estaba'), lo que me parece raro aquí son (...) la universidad y como (...) todo es organizado, está difícil cuando estás un estudiante, la comida típica en Irlanda está patatas.
- B1: tengo (...) muchos amigos americanos y hablamos inglés (...) es muy mal, creo que sería bien por mi carrera, ahora vivo (...) cerca (...) de calle Fuencarral (...) y es más cerca de todo, y son ¿abiertos? (...) hasta la madrugada, [*Describe un plato de su país*] y todo es frito (...) y es muy bien; mi casa que era cerca de Atocha más o menos, la gente aquí son normalmente muy abierto (...) cuando alguien está extranjero, cuando estaba en Inglaterra [///] no cuando ¿era? en Inglaterra, no sé qué (...) tiempo por la día está ('qué momento del día es'), [*En la prueba de descripción de fotos*] la primera (...) está paella.

ALEMÁN

- A2: fui nueve años en equipo de natación, conozco a una chica que hace (...) un curso en una escuela de idiomas también y también un curso aquí ... creo que está mejor que eso, [*Habla de su ciudad de origen*] es en ¿Sajonia?, el hombre es muy (...) satisfecho, esta es bien, la cena a las nueve y después voy a cama y mi estómago es (...) grande, y los *estadísticos dicen que (...) esta es mala [/] esta está mala.
- B1: ahora está un poco difícil, la hamburguesa está una comida muy muy mal, cocinó con mucho aceite /// es aceite de *aliva que está mejor.

NEERLANDÉS

- A2: el vino (...) es encima la mesa, es *lego de gente ahí ('está lleno'), todo es dentro una pan, la gente tiene que comer mucha fruta y verduras (...) para sentarte mejor y para ser sana, solo hablamos (...) en español // que para mí es muy bien, el pollo es muy muy bien...
- B1: el *bizcocio es más gordo (...) entonces todo está un poco más gordo (...) que aquí.

POLACO

- A2: yo vivo en esta ciudad de puerto pero yo estudio en otro (...) que es en el centro de Polonia, él dice que es bien, dice que este pollo fue muy bueno, en este día fue cerrada esta pizzería..., cuando era en autobús, un parte de carne que es (...) frito es chuleta.
- B1: [*Habla de su ciudad de origen*] es cerca *cado sobre el río Vxxx, la pizzería esta es cerrado, el cliente también pregunta por el vino y (...) cuando (...) ha comido (...) muestra (...) que era bueno, la comida (...) por la derecha está una paella, después de comer es muy contento, vemos (...) dos chicos que han venido (...) al restaurante (...) pero no son vestidos como (...)

para el restaurante, [*Habla de su ciudad de origen*] dicen (...) que es muy fragmentada ('está') (...) que no tiene centro.

CHINO

A2: ¡ah! Valencia ¡ah! (...) es cerca de mar.

B1: no significar que beber o fumar (...) son mal, el cliente es muy (...) satisfecho, vamos a otro restaurante que es cerca de mi casa.

JAPONÉS

B1: los horarios... el primero estaba muy duro para mí.

OTROS

A2: (FINÉS): cuando estuve pequeña (...) los inviernos estaban como muy fríos, solo habla inglés (...) no es bien para aprender español, pizzería es cerrado, *burguesería (...) es cerca, *piensa que pollo es bien, él es muy (...) contento, es muy mal porque siempre hablamos (...) en inglés.

(HÚNGARO): una ciudad se llama Sxxx y es en la frontera, era un poco difícil pero ahora es mejor, vivo en Sol y es muy lejos, y fui aquí y es (...) muy lejos, tenemos muchos McDonald's y estos restaurantes y (...) es muy mal, es muy bien para resaca, es muy bien con ¿noodles?

B1: (COREANO): podemos aprovechar las comidas (...) de diferentes países (...) por eso las comidas están muy diversidades (¿'son muy diversas' o 'variadas'?).

(TURCO): estoy estudiante de Erasmus aquí, normalmente no parece una ciudad muy muy cara pero el alojamiento sí y (...) estaba bastante difícil para mí, y está contento (...) con la comida (...) es muy bueno.

En estos errores, se observa que *ser* se empleó en 78 casos y *estar* en 44 ocasiones; esto es coherente con la mayor frecuencia de uso de *ser* respecto a *estar* (consúltese la lista de lemas). En cuanto al tipo de error más problemático, nuestros resultados basados en la oralidad coinciden con el análisis de la escritura (Fernández, 1990; Bordonaba, 1998; Fernández Jódar, 2007): por una parte, la confusión entre *ser/estar* cuando se indica localización física, y por otra parte, el uso de *ser/estar* + adjetivo.

El uso de *ser* en lugar de *estar* para expresar lugar o ubicación (*Francia no es muy (...) lejos de España*) es una confusión muy frecuente: 23 casos (el 19% de los errores, aunque es dudoso el error en: *estaba como fatal porque era el barco*, ¿'estaba en el barco?'). Se trata de una incorrección generalizada en casi todos los grupos de alumnos y que merece un abordaje didáctico específico para evitar su fosilización (de hecho, 10 de estos errores, el 43,47%, son de B1, lo que muestra su persistencia en este nivel). Sin embargo, solamente hemos registrado un error para expresar localización en el tiempo ((*el*) *viaje a Ibiza (...) que estaba (...) a *mediades (...) de mayo*).

El otro conjunto importante de errores (23 casos) afecta a la combinación de *ser/estar* con los adjetivos *bueno/malo* o los adverbios *bien/mal*, en la expresión de opiniones o valoraciones. La incorrección más frecuente (16 errores) se produce por el uso de *ser* con *bien/mal* (*no es bien para aprender español*); por otro lado, en 4 casos se usó *ser* en lugar de *estar* para valorar algo desde una experiencia personal (p. ej., el sabor de una comida: *este pollo fue muy bueno*), mientras que en 2 errores se usó *estar* para juicios de valor generales (*la hamburguesa está una comida muy muy mal*) y en otro caso, el empleo de *estar* puede cambiar el significado (*estoy mala* quiere decir 'enferma', cuando lo que quiere expresar el hablante es *soy mala*, 'no tengo buenas capacidades'). Creemos que en la mayoría de los casos los errores aparecen por mezcla de estructuras; realmente, muchos también se pueden corregir respecto al adjetivo (p. ej., *creo que sería bien por mi carrera*, 'estaría bien' o 'sería bueno'). Dado que este error aparece en casi todos los grupos de alumnos, y aún en el nivel B1 (12 casos, el 52,17%), requiere también un refuerzo en la práctica o la enseñanza para remediar su persistencia.

La combinación de *ser* + participio ha generado 13 errores en contextos donde se usa *estar* con más frecuencia o cambia el matiz o significado (*son como obligados a hablar en español, no son vestidos*); de entre ellos, el participio más problemático ha sido *cerrado* (*pizzería es cerrado*, 6 casos).

Las restricciones de combinación (por frecuencia uso) de determinados adjetivos han causado 9 errores por empleo de *ser* en lugar de *estar*: **sé casada*, ‘estoy casada’; *son divorciados*; *es muy contento*; *soy acostumbrado*; *es *lego*; y sobre todo, *soy muy satisfecho* (4 casos).

El resto de errores se ha concentrado en la combinación de *ser/estar* con adjetivos en valoraciones o descripciones, especialmente cuando se quiere expresar estado pasajero o cualidad no inmutable. Por ejemplo, a veces parece que el alumno generaliza el uso de *estar* a cualquier evento del pasado (además, en pretérito imperfecto, pues el error más habitual es con *estaba*; §6.14.1), ya sea para valorar una situación (*lo que estaba increíble*) o describir un hecho pretérito (*cuando estuve pequeña (...) los inviernos estaban como muy fríos*). En este conjunto de incorrecciones, la tendencia es la contraria de las anteriores, esto es, se ha empleado *estar* en la mayoría de los contextos, y creemos que el alumno lo asocia a cualquier hecho pasado por expresar algo no permanente. La causa de esta asociación puede estribar en las explicaciones de los manuales, pero también en la generalización incorrecta de las reglas de uso de *ser* y *estar*, que poseen muchas excepciones de combinación y matices contextuales. Los casos en presente (*la figura está *oscura*, ‘es oscura’), sin embargo, son menos numerosos y pueden producirse por hipercorrección.

Finalmente, solo encontramos 3 errores en que se ha usado *estar* para indicar ocupación o profesión: *cuando estás un estudiante, estaba cantado* (‘era cantante’, 2 casos).

Se pueden resumir los errores en *ser/estar* en los siguientes puntos:

- Las incorrecciones en los alumnos de B1 se reducen un tanto respecto a A2, pero de manera muy tenue, y muestran ser dificultades que están lejos de haberse superado en los niveles intermedios.
- En nuestros datos, el sistema gramatical de la L1 de los estudiantes no parece tener una mayor o menor influencia en la distinción entre *ser* y *estar*, pues entre franceses e ingleses se recoge una tasa muy alta de errores, y entre japoneses y chinos, una tasa muy baja de errores.
- Las confusiones más problemáticas y generalizadas son, por este orden, el uso de *ser* + adjetivo, y el empleo de *ser* (por *estar*) para expresar localización espacial. Estos errores son persistentes en el nivel B1, así que requieren un tratamiento más detenido para lograr su superación.

6.14.9. Haber

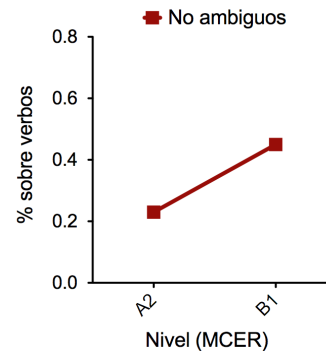
Se ha recogido un conjunto de 31 errores relacionados con las construcciones existenciales expresadas con *haber*, que tienden a confundirse con las estructuras locativas con *estar* + expresión de lugar, o a sustituirse por el verbo *ser* (e incluso *tener* por estudiantes chinos y coreanos). No se trata de errores numerosos, pues en conjunto han afectado al 0,35% de la producción verbal (esto es, apareció uno cada 286 verbos

aproximadamente); sin embargo, cuando se compara su aparición por niveles, se aprecia un aumento en B1 (20 casos) respecto a A2 (11) (tabla 82 y gráfico 102).

Tabla 82. Distribución por niveles de errores en *haber*; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de verbos en cada nivel, contando auxiliares (indicado entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|---------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre vb. |
| A2 | 11 | 35,48% | 0,25% (4374) |
| B1 | 20 | 64,52% | 0,45% (4493) |
| Total | 31 | | 0,35% (8867) |

Figura 102. Errores en *haber* por nivel (% sobre formas de estos verbos)



Creemos que el aumento de errores se relaciona con el hecho de que se trata de una incorrección persistente y quizá fosilizable. Realmente, solo fue cometido de forma repetida y aislada por un alumno francés (quien cometió 5 de los 6 errores en este grupo), un alumno inglés (quien registró 3 de los 4 errores), un alumno chino (6 de los 7 errores) y un alumno coreano (7 errores). El resto de los casos se produjeron de manera dispersa, o no quedan claros respecto a si se quería expresar realmente una construcción existencial. La transcripción de los errores es la siguiente (véase cada entrevista para más contexto):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: <u>son</u> muchos fritos y eso (...) no hace muy bien a la *salude, <u>nesta é</u> (...) ¿*uma *hambúrguer? ('esta es una hamburguesa' o 'en esta hay una hamburguesa'). |
| Francés | 6 | B1: y dentro <u>había</u> la gente, aquí <u>es</u> *lemón, aquí <u>es</u> // ¿cómo se llama? // pimientos, <u>hay</u> también las fondues, en la cacerola (...) <u>hay</u> el queso caliente, es muy cerca y <u>hay</u> la (...) playa ('está la playa' o 'hay playa'). |
| Inglés | 4 | B1: en la otra dibuja <u>es</u> paella, <u>está</u> más diversión, hay [/] <u>está</u> una broma en mi familia, por Fxxx <u>está</u> ¡ah! vale esto es (¿'para Fxxx hay esto?'). |
| Neerlandés | 2 | A2: no <u>es</u> una cosa muy raro aquí. B1: vieron que (...) no <u>estaba</u> una (...) pizzería. |
| Alemán | 2 | B1: en este dibujo <u>es</u> una hamburguesa, y aquí <u>son</u> patatas fritas. |
| Polaco | 1 | A2: el otro <u>hay</u> paella valenciana ('es'). |
| Chino | 7 | A2: en Pxxx <u>tiene</u> mucho (...) karaoke ('hay'), en Pxxx <u>tiene</u> mucho espacio en la tienda, un restaurante <u>tiene</u> un cliente ('en un restaurante hay'), aquí <u>tiene</u> pescado carne y..., allí <u>tiene</u> mesa ('hay'), en comida no <u>tiene</u> mucho modo, cerca de la playa todos <u>está</u> marisco ('los restaurantes tienen' o 'en los restaurantes hay marisco'). |
| Otros | 7 | B1 (coreano): y tres comidas <u>están</u> en menú, no <u>estaba</u> mesa para ellos, aquí <u>está</u> mejillones, pero aquí (...) <u>tiene</u> (...) carne y queso, no <u>estaba</u> nevera para guardar, <u>tenía</u> enfermedad por las comidas sucias, las comidas están muy diversidades [///] (...) <u>tiene</u> muchos (...) tipos. |

Algunas de estas equivocaciones parecen deberse a la mezcla de construcciones, y de hecho pueden ser corregidos de dos maneras: *hay la (...) playa*, 'está la playa' o 'hay playa'; *en este dibujo es una hamburguesa*, 'este dibujo es una hamburguesa' o 'en este dibujo hay una hamburguesa', etc. No obstante, en algunos casos intuimos que existe interferencia de la L1; por ejemplo, en algunos enunciados del grupo inglés (véase ejemplo a continuación).

*FIN: creo que se puede llamarlo / &re [/] ¿ revuelto? [/] ¿ <revuelto> ?
 *ENT: [<] <revuelto> ...
 *FIN: sí // pero / hay [/] **está** una broma en mi familia ///
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *FIN: [<] <y> / hhh {%act: click} &ah xxx hhh {%act: onomatopoeia} y le [/] le llamamos // no sé // &eh [///] se llama / en [/] en mi [/] en mi casa /
 *ENT: sí ///
 *FIN: ¬ desorden / en un sartén /// (ENGMB1)

(aunque este caso también podría ser una confusión entre *ser/estar*, creemos que se trata de una confusión con *haber* por influencia de la construcción *there is/are*, ya que el hablante reformula el verbo *hay* por *está*).

Igualmente, el error sistemático (posiblemente fosilizado) de una alumna china que confundía *tener* y *hay* (*allí tiene mesa*, 'hay') puede tener causa interlingüística. En efecto, en chino la partícula *yǒu* expresa existencia y se puede emplear en ciertas construcciones posesivas así como en otras existenciales; en estas últimas, el complemento de lugar aparece al principio (Contreras y Gràcia, 2005: 67-68; Gràcia, Crous y Garganta, 2008: 56; Cortés Moreno, 2009). Esto parece ocurrir en algunos enunciados (*en Pxxx tiene mucho (...) karaoke*, 'hay'); no obstante, la corrección de algún caso es difícil de establecer. Asimismo, también pueden ser producto de la interferencia las confusiones entre *estar* y *haber* (y ocasionalmente con *tener*) cometidas por una aprendiz coreana (*no estaba mesa para ellos; pero aquí (...) tiene carne y queso*, 'hay'). En coreano un mismo verbo (*issta*) reúne los significados de *ser*, *estar*, *haber* y *tener* (Lee y Son, 2009: 6), y su lengua materna podría inducir al error.

En conclusión, las confusiones relacionadas con el verbo *haber* no son abundantes, y muchas se explican por mezcla de construcciones (con *ser* y *estar*), pero sí pueden ser recurrentes en ciertos alumnos, en parte debido a causas interlingüísticas (sobre todo entre chinos y coreanos). Dado que esta incorrección puede quedar fijada en niveles no iniciales, convendría fortalecer la didáctica o la práctica de estos apartados, aunque evitando enseñar conjuntamente las construcciones que se tienden a mezclar.

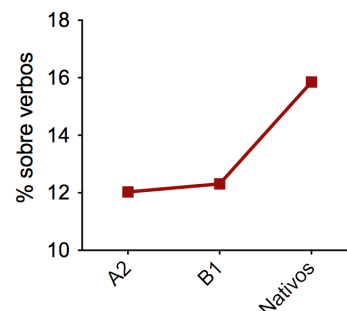
6.14.10. Formas no personales del verbo

El uso de infinitivos, gerundios y participios no es escaso en nuestros datos: suma un total de 1079 formas (el 12,17% de los verbos), aunque entre los nativos su frecuencia ha sido algo mayor (260 formas, un 15,84%; tabla 83). Su empleo por niveles ha sido muy similar: 526 en A2 (el 12,03% de la producción verbal) y 553 en B1 (12,31%).

Tabla 83. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de formas no personales; frecuencia y porcentaje de formas por número de verbos en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Formas no personales | | |
|--------------|----------------------|---------------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (% sobre vbs). | Una forma cada... |
| A2 | 526 | 12,03% (4374) | 8,32 verbos. |
| B1 | 553 | 12,31% (4493) | 8,12 " |
| Total | 1079 | 12,17% (8867) | 8,22 " |
| Nativos | 260 | 15,84% (1641) | 6,31 " |

Figura 103. Producción de formas no personales por nivel y en nativos (% sobre verbos)



El hecho de que las formas no personales sean empleadas en el habla con más frecuencia que otras formas conjugadas (salvo el presente), tanto por nativos como por no nativos, se puede explicar en parte porque muchas se utilizan en construcciones subordinadas o de régimen, o tienen otros usos desplazados (el infinitivo puede funcionar como nombre; el gerundio, como adverbio; y el participio, como adjetivo). Sin embargo, creemos que una razón importante en la oralidad es la rentabilidad de su uso y aplicación en casi cualquier contexto equivalente a un verbo conjugado, debido, entre otros factores, al alto grado de elipsis en la expresión oral. En efecto, en el discurso hablado no se emplean muchos verbos que quedan implícitos en el enunciado o ya fueron usados en intervenciones anteriores; véase este ejemplo de un nativo:

*ENT: [<] <estaba muy rico> /// y luego le hace un gesto ///
 *VAL: sí / como estupendo // como **diciendo** está <muy bueno> /// (SPAW_2)

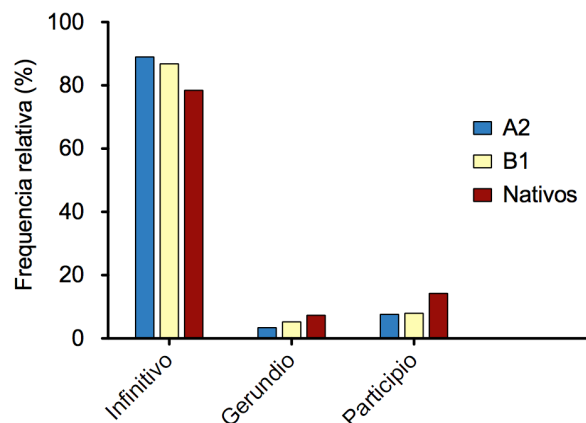
Por economía expresiva, el hablante no necesita repetir *estaba* y el enunciado queda comprendido. Precisamente, el recurso de reemplazar un verbo conjugado por una forma no personal en el habla resulta más fácil a los aprendices para comunicarse sin recurrir a una conjugación que no dominan, y no deja de ser una estrategia de evitación.

Entre las formas no personales, destaca por su frecuencia de uso el infinitivo, seguido del participio, y en último lugar el gerundio, tanto en el grupo de nativos como de no nativos (tabla 84 y gráfico 104). Cada una de estas formas suele ser más usada en B1 que en A2 (pero algo menos que en el grupo nativo), salvo en el caso del infinitivo, cuya producción tiende a disminuir en B1 y más aún entre nativos. Esto revela que el infinitivo es la forma verbal *por defecto*, la que los aprendices de niveles más bajos emplean en lugar de otras formas conjugadas, y a la que van dejando de recurrir a medida que progresan de nivel y conocen mejor la conjugación de cada tiempo.

Tabla 84. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de cada tipo de forma no personal; frecuencia y porcentaje por número de formas en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Formas no personales | | | | | |
|--------------|----------------------|----------------|----------|----------------|------------|----------------|
| | Infinitivo | Frec. rel. (%) | Gerundio | Frec. rel. (%) | Participio | Frec. rel. (%) |
| A2 | 468 | 88,97% (526) | 18 | 3,42% | 40 | 7,60% |
| B1 | 480 | 86,80% (553) | 29 | 5,24% | 44 | 7,96% |
| Total | 948 | 87,86% (1079) | 47 | 4,36% | 84 | 7,78% |
| Nativos | 204 | 78,46% (260) | 19 | 7,31% | 37 | 14,23% |

Figura 104. Uso de cada tipo de forma no personal por nivel y en nativos (% relativo sobre formas)

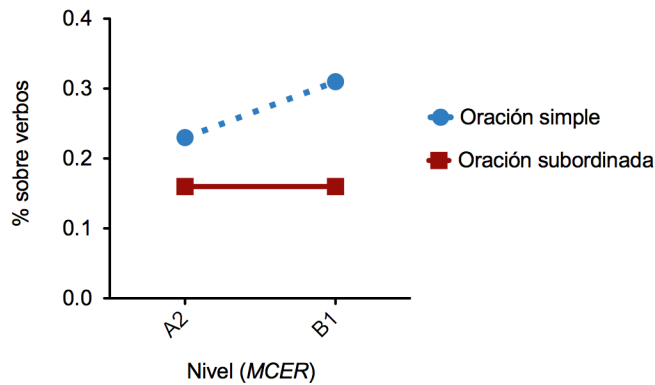


Si pasamos a analizar errores, los 37 que se registraron han afectado al 0,42% de la producción verbal (esto significa que apareció un error casi cada 240 verbos). Entre ellos, tenemos que distinguir entre los que se registran en la oración simple (23 casos, el 62,16%) y los de la oración subordinada (14 casos, el 37,84%). Los errores en la oración simple parecen incrementar en el nivel B1 (tabla 85 y gráfico 105), lo cual también se explicaría por el aumento constatado del uso de estas formas.

Tabla 85. Distribución por niveles de errores en formas no personales; frecuencia y proporción de estas formas por n°. de verbos (contando auxiliares) en cada grupo (entre paréntesis)

| Nivel MCEr | Errores | | | | | |
|---------------|----------------|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------|---------------------------------|
| | Oración simple | | Oración subordinada | | Total | |
| | Errores | Frec. relat. (% sobre vbos.) | Errores | Frec. relat. (% sobre vbos.) | Errores | Frec. relat. (% sobre vbos.) |
| A2 | 9 | 0,21% | 7 | 0,16% | 16 | 0,37% (4374) |
| B1 | 14 | 0,31% | 7 | 0,16% | 21 | 0,47% (4493) |
| Total | 23 | 0,26% | 14 | 0,16% | 37 | 0,42% (8867) |
| (%) | | 62,16% | | 37,84% | 100% | - |

Figura 105. Errores relacionados con las formas no personales por niveles (% sobre verbos)



En este apartado abordamos solo las 23 incorrecciones que se cometieron en la oración simple o el verbo principal (las relacionadas con la subordinación se tratan en el apartado 6.20). Dichos errores afectaron al 0,26% de la producción verbal (aproximadamente apareció uno cada 386 verbos). Por grupos de lengua se reparten así:

| L1 | Errores | % sobre verbos | Un error cada... |
|------------|---------|----------------|------------------|
| Japonés | 9 | 1,18% (764) | 84,89 verbos |
| Chino | 4 | 0,69% (578) | 144,50 " |
| Otros | 3 | 0,34% (870) | 290,00 " |
| Inglés | 2 | 0,26% (776) | 388,00 " |
| Alemán | 1 | 0,14% (715) | 715,00 " |
| Polaco | 1 | 0,12% (802) | 802,00 " |
| Neerlandés | 1 | 0,11% (881) | 881,00 " |
| Italiano | 1 | 0,09% (1085) | 1085,00 " |
| Portugués | 1 | 0,07% (1348) | 1111,11 " |
| Francés | 0 | 0,00% (1048) | 0,00 " |

Las cifras muestran que los errores se concentraron en el grupo japonés y el chino (más adelante explicamos estos resultados). En el grupo heterogéneo, las equivocaciones fueron cometidas por una misma alumna finlandesa de A2, y se deberían a sus dificultades para recuperar la forma conjugada; en el resto de alumnos los errores son esporádicos.

Los contextos erróneos por grupos de L1 se indican a continuación (consúltense las transcripciones completas para comprender bien cada caso):

| Errores | |
|------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | y despues vai o forno y (...) <u>asar</u> ('se asa'). |
| ITALIANO | |
| A2: | [<i>Da un consejo para aprender español</i>] no <u>quedarse a hablar</u> solo su idioma ('quedarse hablando'). |
| INGLÉS | |
| B1: | antes de irme a aquí no me interesaba (...) en <u>estudiando</u> español ('estudiar'), la gente aquí son normalmente muy abierto y muy (...) <u>interesando</u> (¿'se interesan mucho' o 'tienen mucho interés?'). |
| ALEMÁN | |
| B1: | [<i>Explica una receta de su país</i>] sí yo ok ha frita [/] <u>fritar</u> (...) la carne ('frío' o 'he frito'). |
| NEERLANDÉS | |
| B1: | veo un hombre que estaba disfrutando un poco // que estaba <u>relajando</u> (¿'relajado?'). |
| POLACO | |
| A2: | si estamos bien (...) con <u>comer</u> ('comiendo') fuera de la casa no lo *cosedenamos. |
| CHINO | |
| A2: | dos chicos (...) van a otro sitio (...) y (...) <u>buscando</u> (...) otro restaurante ('buscan' o 'están buscando'). |
| B1: | y si todavía (...) no me comprende (...) <u>escribir</u> la letra en el papel ('escribo'), por eso tengo que estudiar <u>trabajado</u> (...) los vocabularios (¿'he trabajado?'), en China no ¿frecuentamos? (...) fumar (...) pero no <u>significar</u> que beber o fumar son mal ('significa'). |
| JAPONÉS | |
| A2: | cuando hablo español (...) <u>utilizar</u> palabras francés o inglés ('utilizo'), [<i>Empieza a explicar cómo se prepara el sushi</i>] <u>hacer</u> el arroz ('se hace' o 'haces'). |
| B1: | y <u>pidiendo</u> la cuenta ('piden' o 'están pidiendo'), y todo <u>enrollar</u> y después ¿wasabi? ('se enrolla' o 'lo enrollas'), yo decía como (...) no // lo siento mucho y <u>sonriendo</u> ('sonreía' o 'estaba sonriendo'), ellos pensando ('piensan' o 'están pensando'), y ¿ <u>envolver</u> ? (...) con transparente ('envuelvo'), después de cocinar arroz <u>frescar</u> (¿'lo enfrias?'), aire y <u>quitar</u> calor (¿'que se enfríe?'). |
| OTROS | |
| A2: | (FINÉS): he estado en Madrid desde septiembre (...) y sí <u>estudiando</u> español como (...) un año antes ('estudíé'), un compañero de mi piso <u>intentar</u> a ir a Italia ('intentó'), es muy fácil (...) <u>usar</u> ('se usa' o 'usas') solo *microonda y ya ... |

La incorrección más frecuente (19 casos) se debe al uso de una forma no personal en lugar de un verbo conjugado; el infinitivo ha sido la forma preferida en la mayoría de ellos (11) seguido del gerundio (7) y el participio (1). Dichos errores han sido más numerosos entre los hablantes de lenguas en las que no existe la flexión verbal, por ejemplo las asiáticas (chino, 4 casos; y japonés, 8 casos); en este sentido, creemos que en ellos subyacen causas interlingüísticas, y revelan un mayor número de problemas con la conjugación, lo que aparece avalado por el hecho de que este error es muy persistente aún en el nivel B1 de los estos alumnos. Ciertos contextos en que aparece solo el gerundio también se pueden interpretar como supresión del auxiliar de perífrasis verbal (*van a otro sitio (...) y (...) buscando (...) otro restaurante*, 'buscan' o 'están buscando'), como indican Gràcia *et al.* (2008: 65). No obstante, en el caso de los estudiantes chinos, también hay que considerar que no es necesaria la cópula en muchos contextos que en español sí la requieren, y por influencia de su lengua materna extenderían esta omisión a sus producciones en la L2. También parece existir transferencia de la estructura exigida por el verbo en la L1 en otro error de un estudiante inglés: *la gente aquí son normalmente muy abierto y muy (...) interesando cuando alguien está extranjero*, 'se interesan mucho' o 'tienen mucho interés', quizá de 'they are very interested when...'. Sea cual sea la causa de los errores, el uso de la forma no

personal por la conjugada está generalizado en todos los grupos de estudiantes como un recurso para continuar la comunicación ante la dificultad de recordar una forma verbal.

Finalmente, una escasa parte de las equivocaciones (5) se debe a la confusión entre las distintas formas no personales. Entre ellas, algunas pueden tener causa interlingüística. El error en *quedarse a hablar* ('quedarse hablando') –que también se podría relacionar con la formación de perífrasis⁵⁰– fue cometido por una aprendiz italiana y es posible la influencia de la L1 (Luque, 2008: 64). También puede deberse a interferencia del inglés la elección del gerundio en *estaba interesando en estudiando* ('I was interested in studying'). El resto de casos son puntuales y su diagnóstico no parece interlingüístico; por ejemplo, el error *estaba relajando* ('relajado') en es probablemente una confusión por analogía formal entre gerundio y participio.

Como conclusión de este apartado, constatamos la tendencia de recurrir a las formas no personales en el habla (especialmente, el infinitivo) cuando los alumnos encuentran problemas con la conjugación, y que desaparece gradualmente al progresar en el nivel (salvo en los chinos y japoneses, que aún mantienen varios errores en B1); los otros errores parecen dificultades puntuales relacionadas con la L1 del hablante. En ambos casos, los errores aumentan debido al incremento en el uso de formas no personales.

6.14.11. Otros errores verbales

Finalmente, recogemos aquí cuatro errores aislados por la selección del verbo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Francés | 2 | A2: cuando <u>era</u> doce años ('tenía'). B1: <u>me tarda</u> como menos de una hora para allá ('tardo'). |
| Neerlandés | 1 | A2: cuando <u>era</u> dieciocho años ('tenía'). |
| Alemán | 1 | B1: un hombre <u>¿sienta?</u> (...) en un restaurante ('está sentado'). |

Los casos de uso de *ser* por *tener* para expresar la edad se deben a interferencia de la L1, pero son escasos y solo ocurren en A2. El otro error del alumno francés (*me tarda como menos de una hora*, 'tardo') también parece ser causa de transferencia negativa (quizá del francés: *Il me tarde...*; o del inglés: *It takes me...*). Por último, el error en *sienta* por *está sentado* se relaciona con la expresión del aspecto resultativo del verbo.

6.15. Adjetivos

No incluimos en esta sección los errores léxicos por préstamo (p. ej. *saudavel*, 'saludable') ni selección semántica o colocativa (p. ej., *vino *rojo*, 'tinto'), que se abordan en el apartado de léxico. Los errores que recogemos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Francés | 2 | A2: un <u>bueno</u> restaurante. B1: España es el tercer país del mundo con (...) la <u>mejor</u> tasa de obesidad infantil ('la mayor'). |
| Polaco | 1 | A2: un <u>grande</u> monumento ('gran monumento'). |
| Japonés | 1 | B1: tengo una amiga [/] <u>mejor</u> amiga alemana (¿'muy buena amiga?'). |

⁵⁰ La clasificación de *quedarse* + gerundio como perífrasis es problemática (NGLE, 2009, §28.15s, pág. 2211) y algunos lingüistas no la consideran así, sino como un verbo pseudocopulativo. A. Yllera (1999) sí la incluye en su estudio.

Hay que puntualizar que dos errores no son claros y pueden ser considerados de nivel léxico en lugar de gramatical (*la mejor tasa, mejor amiga*). Realmente los problemas son puntuales y solo cabe subrayar la falta de apócope de los adjetivos *bueno* y *grande*, solo registrada en A2, así que es esperable que este caso esté superado en B1.

6.16. Adverbios

En esta sección no recogemos los errores léxicos debidos al uso de extranjerismos, que ya se analizan en el apartado 5.1.4, ni las confusiones léxicas entre palabras derivadas de la misma raíz (aunque algún caso es dudoso y podría ser considerado de nivel gramatical), ni otras confusiones semánticas (p. ej., *últimamente/al final*). Tampoco incluimos aquí los errores por omisión, uso innecesario u orden incorrecto del adverbio en el enunciado, que se tratan en el apartado de estructura de la oración (§6.18). Con este criterio, los errores adverbiales ascienden a 68 no ambiguos (27 en A2 y 41 en B1). Realmente, dos alumnos de B1 cometieron la mayoría de los errores, así que no se puede apuntar mucho acerca del progreso en este apartado. Las cifras son las siguientes:

| L1 | Errores | % sobre adverbios | Un error cada... |
|------------|---------|-------------------|------------------|
| Inglés | 18 | 2,04% (884) | 49,11 adverbios |
| Otros | 15 | 1,69% (889) | 59,27 " |
| Portugués | 8 | 0,77% (1043) | 130,38 " |
| Italiano | 6 | 0,72% (832) | 138,67 " |
| Polaco | 5 | 0,57% (884) | 176,80 " |
| Neerlandés | 4 | 0,51% (792) | 198,00 " |
| Alemán | 4 | 0,45% (898) | 224,50 " |
| Francés | 4 | 0,37% (1093) | 273,25 " |
| Chino | 2 | 0,30 % (668) | 334,00 " |
| Japonés | 2 | 0,24% (843) | 421,50 " |

Los contextos erróneos se desglosan a continuación:

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | *nós (...) brasileiros somos (...) * <u>muicho</u> ... ('somos muy...'), esto *é una hamburguesa con *batatas fritas... (...) <u>mucho</u> bien ('muy buena'), yo acordo * <u>muicho</u> *cedo // <u>mucho</u> *cedo ('muy temprano'), algo que (...) me gusta * <u>muito</u> en España son los scout (...) <u>mucho</u> buenos ('muy buenos'), * <u>não</u> enseñé <u>mucho</u> bien ('muy bien'), se come <u>muy</u> bacalao ('mucho'). |
| B1: | no me gusta mucho la paella solo las <u>mucho</u> ben hechas. |
| ITALIANO | |
| A2: | [Describe su ciudad de origen] es <u>muy</u> más pequeña <u>muy</u> más aburrida ('mucho más'), deporte no me gusta <u>muchísimo</u> ('mucho'), no cocino <u>muchísimo</u> a casa, <u>por la mayor</u> hago pasta (...) con salsa ('¿la mayoría de las veces' o 'la mayor parte del tiempo?'), son <u>mucho</u> abundantes. |
| FRANCÉS | |
| A2: | después pongo (...) la calabacín con la * <u>tenera</u> y <u>pues</u> tienes que cocinar (...) las pastas. |
| B1: | un espacio <u>como así</u> y dentro había la gente, comen paella <u>por la cena</u> ('para cenar', 2 casos). |
| INGLÉS | |
| A2: | tienes que (...) * <u>friar</u> en una * <u>sartán</u> o algo con (...) especias y * <u>asiete</u> (...) y <u>pues</u> los verduras tiene que hervirlos... ('después'). |
| B1: | y <u>pues</u> el camarero está escribiéndolo ('después'), les dice que no hay mesas (...) y entonces no puedes comer (...) <u>aquí</u> ('allí'), eres extranjero // ¿de dónde eres? <u>como así</u> , sí algo <u>como así</u> ('así'), solo hay pelis y música y todo <u>como así</u> ('así'), es como cuatro menos quince o algo <u>como así</u> ('así'), la gente no son muy abierto <u>como así</u> , Madrid es un ciudad muy seguro comparada como Londres o Manchester o algo (...) <u>como así</u> , cuando alguien está extranjero o algo <u>como así</u> , no quiero decirlo <u>como así</u> , para hacerlo <u>como así</u> , no tenía tiempo para cocinarlo o algo <u>como así</u> , comida con grasa <u>como así</u> , yo cocino <u>como así</u> , [Describe las salchichas] el carne <u>como así</u> &redon..., [Describe las salchichas] son circular pero largo <u>como así</u> , después lo como <u>como así</u> . |

ALEMÁN

- A2: [El entrevistador pide que explique una receta] ¿hoy? ¿Szegediner Gulasch? (¿'ahora' o 'ahora mismo?'), siempre ha comido patatas fritas patatas (...) como así...
- B1: [Explica una receta] es (...) una salsa de (...) harina // huevo y (...) de pan blanco (...) es como eso ('así' o 'algo así'), [Le preguntan cuánto tiempo lleva estudiando español] hace cinco años (...) sí como eso ('algo así').

NEERLANDÉS

- A2: he comido paellas como así también con (...) pollo, [Explica cómo son las tortitas de su país] un poco más pequeño (...) pero más gordo (...) es como eso ('así'), era (...) *cuato años antes ('hace cuatro años').
- B1: me falta un poco de la comida (...) pero porque es tan grasa ('muy').

POLACO

- A2: [Da un consejo para alguien que no consigue comunicarse en español] podía hablar más lentamente y más claro (...) es más importante ('muy'), y español // que yo estudio desde un año y dos meses (...) o como así ('así'), el (...) camarero dice que no hay (...) mesa libre (...) pues chicos... ('después').
- B1: dijeron que no podemos dormir aquí ('allí'), les convertimos que (...) podemos dormir aquí ('allí').

CHINO

- A2: camarero dice // (...) no hay mesa aquí ('allí'), he *incartado más cinco kilos (...) gracias por el queso ('por culpa del queso').

JAPONÉS

- A2: [Explica cómo se prepara el sushi] hacer el arroz (...) y pues alga secas (¿'después?').
- B1: acabo de regresar a Madrid de Lisboa (...) dos días antes ('hace dos días').

OTROS

- A2: (FINÉS): y camarero *piensa que pollo es bien ¿o qué es esta? pero ... (...) y entonces el hombre quiere vino (¿'después, luego?').
- B1: (COREANO) estoy muchísimo lleno ('muy lleno' o 'llenísimo').
- (TURCO) es que no tengo tiempo // puede ('puedo') comer con amigos afuera y como así, y siempre como pasta carne pollo como así // más fácil para preparar ('así'), [Comenta que no presta mucha atención a los ingredientes de los productos que compra] y a veces ¡ah! ¿qué lleva este? parece bien // parece sana (...) como así... ('así'), [Explica cuánto tiempo lleva estudiando español] y después otra vez paré otra vez // siempre como así con paradas ('así'), paré como cinco meses // y después empecé de (...) nuevo (...) como así ('así'), [Cuenta una anécdota] ¡qué tonto qué dices! // como así, no se habla mucho inglés o como así, intento decir otra manera o con (...) gestos y... no sé como así ('así'), hay un cliente // un hombre // en un restaurante o algo como así, está preguntando cuál es mejor o algo como así, vamos a comer hamburger o algo como así..., hacemos algo (...) pan de harina (...) con una máquina o con este cosa como así, tiene que ser natural o algo como así.

Aunque los errores son muy variados, ciertos tipos se observan en grupos específicos de estudiantes por razones de interferencia. Únicamente está generalizado en casi todos el uso de **como eso/como así* por calco (del inglés *like that*; Robles Ávila, 1997). Es el error más registrado (35 casos), pero se debe al hecho de que apareció muy repetidamente en determinados aprendices (15 en un inglés, y 13 en una turca, ambos de B1). Puede que este error resulte fosilizable porque parece que los alumnos persisten en utilizar esta construcción como si fuera una muletilla, pero no han sido advertidos sobre su agramaticalidad.

En el grupo italiano y en el portugués es constante la confusión entre *mucho/muy* (11 errores), ya que en su L1 una misma palabra reúne ambos valores (it., *molto*, port. *muito*; Bini y Guil, 2002; Vigón Artós, 2004). La tendencia es usar *mucho* en todos los contextos (8 casos, p. ej., *son mucho abundantes*), quizá por semejanza formal, pues los usos errores con *muy* son más escasos (3 casos, p. ej., *se come muy bacalao*). En todo caso, resultan equivocaciones transitorias, pues solamente se registró un caso en B1.

Los demás errores están más repartidos entre los grupos. Aparecieron 5 confusiones entre *pues* y *después*, por analogía formal, que en ciertos aprendices pueden estar motivadas por interferencia del francés (*puis*, 'después'). Otro conjunto de 4 errores se debe a la confusión entre *aquí/allí*, de los cuales 3 casos afectaron a la referencia espacial de elementos en el estilo indirecto (*dijeron que no podemos dormir aquí*, 'allí'). Además, 3 equivocaciones se cometieron por el uso de la forma del superlativo en contextos donde resulta inadecuado (*deporte no me gusta muchísimo*) o sería más conveniente usar otra construcción (*estoy muchísimo lleno*, 'muy lleno' o 'llenísimo'). La referencia a un hecho pasado con *hacer* da problemas y no se suele emplear el verbo (apdo. 6.18.2), o se suplanta con adverbios, como ocurre en 2 errores (*acabo de regresar a Madrid de Lisboa (...) dos días antes*, 'hace dos días'; *era (...) *cuato años antes*, 'hace cuatro años'). El resto de incorrecciones se han producido por confusión entre valores adverbiales: *hoy/ahora mismo*, *tan/más/muy* (*es más importante*, *es tan grasa*, 'muy') y *entonces/después*.

Finalmente, de los dos errores que han afectado al sintagma adverbial, solamente hemos rastreado uno que podría ser debido a la interferencia: *comen paella por la cena*, 'para cenar' (2 casos). El otro caso es una confusión en la expresión de la causa: *he *incartado más cinco kilos (...) gracias por el queso* ('por culpa del queso').

6.17. Preposiciones

La producción de preposiciones entre los alumnos supone un 9,10% de las unidades léxicas (aproximadamente producen una cada 11 unidades; tabla 86 y gráfico 106). Las cifras son semejantes a las de los nativos, aunque más bajas en este grupo (asimismo, la producción disminuye ligeramente en B1 respecto a A2). Aunque ignoramos las causas de estos resultados, sospechamos que puede existir abuso de la preposición en lugar de otros conectores (relativos o conjunciones) por parte de los extranjeros, si bien las disfluencias por repetición también pueden explicar este hecho: dada su falta de fluidez en la L2, presentan mayor tendencia a repetir esta categoría (véanse ejemplos):

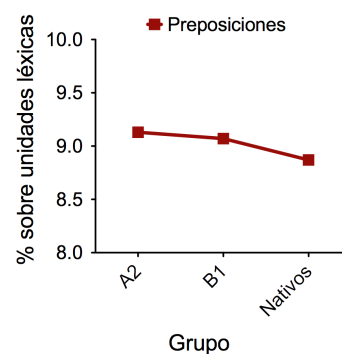
- *SOR: soy **del** / &eh [/] **del** norte **de** [/] **de** Irlanda... (ENGMB1_2)
- *LUQ: y [/] escribir la → letra **en** [/] **en** [/] **en** el papel /// (CHIMB1)
- *JIY: cuando → &pi [/] pido **a** [/] **a** [/] esto (KORWB1)

Así, las cifras de producción merecerían ser revisadas considerando dichas repeticiones, y sería positivo un estudio que comparase estas disfluencias entre nativos y no nativos.

Tabla 86. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de preposiciones; se presenta frecuencia absoluta y porcentaje de formas por unidades léxicas en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Preposiciones | | |
|--------------|---------------|------------------------|-------------------|
| | Frecuencia | Frec. rel. (%un. léx.) | Una forma cada... |
| A2 | 2404 | 9,13% (26317) | 10,95 unds. |
| B1 | 2391 | 9,07% (26371) | 11,03 " |
| Total | 4795 | 9,10% (52688) | 10,99 " |
| Nativos | 764 | 8,87% (8610) | 11,27 " |

Figura 106. Producción de preposiciones por nivel y en nativos (% de unds. léxicas.)

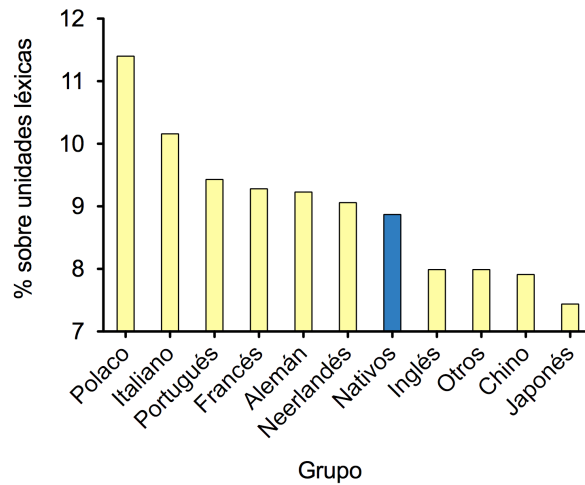


Respecto al uso por grupos de L1, se observan tendencias particularmente destacables (véanse la tabla 87 y el gráfico 107 a continuación).

Tabla 87. Uso de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (tasa en porcentaje sobre unidades léxicas)

| Grupo | Prep. | % sobre un. léx. |
|--------------|-------------|------------------|
| Polaco | 604 | 11,40% |
| Italiano | 623 | 10,16% |
| Portugués | 691 | 9,43% |
| Francés | 595 | 9,28% |
| Alemán | 422 | 9,23% |
| Neerlandés | 470 | 9,06% |
| Otros | 381 | 7,99% |
| Inglés | 378 | 7,99% |
| Chino | 284 | 7,91% |
| Japonés | 347 | 7,44% |
| Total | 4795 | 9,10% |
| Nativos | 764 | 8,87% |

Figura 107. Producción de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (% sobre unidades léxicas)



Se puede observar que el grupo japonés y el chino son los que registraron una menor producción de preposiciones, lo que sugiere que posiblemente encontramos de nuevo la evitación de esta categoría, condicionada tal vez por el hecho de que en la lengua materna de estos alumnos existen postposiciones en lugar de preposiciones. En el grupo inglés y el heterogéneo se registró también una producción muy baja, aunque ignoramos hasta qué punto la L1 de cada uno de estos alumnos influye en este aspecto, como explicamos más abajo.

Si comparamos las diez preposiciones más frecuentes de nativos y no nativos, podemos ver que casi son las mismas en ambos grupos, incluso coincidiendo en orden las 6 más usadas (ordenamos de mayor a menor frecuencia sobre el total de preposiciones):

| No nativos | | | Nativos | | |
|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| Preposición | Frecuencia | % de prep. | Preposición | Frecuencia | % de prep. |
| de | 1374 | 28,65% | de | 232 | 30,37% |
| en | 1257 | 26,21% | en | 164 | 21,47% |
| a | 705 | 14,70% | a | 143 | 18,72% |
| con | 565 | 11,78% | con | 89 | 11,65% |
| para | 494 | 10,30% | para | 53 | 6,94% |
| por | 176 | 3,67% | por | 43 | 5,63% |
| desde | 42 | 0,88% | sin | 9 | 1,18% |
| sin | 30 | 0,63% | hasta | 4 | 0,52% |
| entre | 28 | 0,58% | entre | 4 | 0,52% |
| hasta | 26 | 0,54% | según | 2 | 0,39% |

El resto de preposiciones presentó una frecuencia inferior, como se observa en las siguientes tablas (no recogemos aquí 32 extranjerismos como *sim*, *com*, *em*, *da*, etc.; ni los usos de *como* preposicional⁵¹).

⁵¹ Seguimos el *Diccionario panhispánico* al emplear la categoría de preposición para *como* cuando introduce un complemento predicativo (*trato* ['considero'] *Erasmus como una oportunidad para viajar*) o significa 'en calidad de' o 'en concepto de' (*alemán como idioma materno*), aunque ciertos casos son muy ambiguos (*NGLE*, 2009, apdo. 22.101).

| No nativos | | |
|-------------|------------|------------|
| Preposición | Frecuencia | % de prep. |
| sobre | 19 | 0,40% |
| durante | 16 | 0,33% |
| ante | 1 | 0,02% |
| según | 1 | 0,02% |

| Nativos | | |
|-------------|------------|------------|
| Preposición | Frecuencia | % de prep. |
| hacia | 2 | 0,26% |
| bajo | 1 | 0,13% |
| durante | 1 | 0,13% |
| sobre | 1 | 0,13% |

En cuanto a las locuciones preposicionales, su uso fue más restringido, y la escasez de datos no permite extraer conclusión alguna (ordenamos de mayor a menor frecuencia):

| No nativos | | |
|---------------|------------|------------|
| Loc. prep. | Frecuencia | % de prep. |
| al lado de | 4 | 0,08% |
| a pesar de | 2 | 0,04% |
| aparte de | 2 | 0,04% |
| en lugar de | 2 | 0,04% |
| gracias a | 2 | 0,04% |
| a base de | 1 | 0,02% |
| al frente de | 1 | 0,02% |
| a mediados de | 1 | 0,02% |
| acerca de | 1 | 0,02% |
| alrededor de | 1 | 0,02% |
| junto con | 1 | 0,02% |

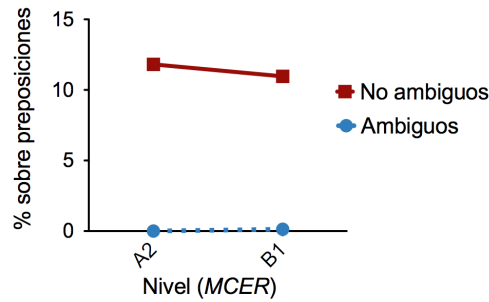
| Nativos | | |
|--------------|------------|------------|
| Loc. prep. | Frecuencia | % de prep. |
| en cuanto a | 3 | 0,39% |
| a partir de | 3 | 0,39% |
| a través de | 2 | 0,26% |
| al lado de | 1 | 0,13% |
| a la hora de | 1 | 0,13% |
| acerca de | 1 | 0,13% |
| aparte de | 1 | 0,13% |
| junto con | 1 | 0,13% |
| por parte de | 1 | 0,13% |

Respecto a los errores, los relacionados con esta categoría son muy numerosos (535 no ambiguos), y representan un 16,10% del total de incorrecciones gramaticales (un 7,82% del total de 6838 errores). Si se atiende al total de preposiciones producidas (4795), sería erróneo el 11,16% –proporcionalmente, aparecería un error casi cada 9 preposiciones–; además, habría que sumar 3 errores ambiguos. Estas elevadas cifras dan cuenta de los problemas que plantea este apartado en el proceso de adquisición del español. Por niveles, registramos 278 errores en A2 y 257 (más 3 ambiguos) en B1 (tabla 88 y gráfico 108). En estos alumnos de nivel intermedio-bajo, los estudiantes reducen muy poco sus errores preposicionales, aunque sería positivo contar con datos de niveles más altos para constatar si la tendencia a perpetuar ciertas incorrecciones llega a fosilizarse, convirtiéndose en un escollo problemático de superar.

Tabla 88. Distribución por niveles de errores en preposiciones (no ambiguos y ambiguos); frecuencia absoluta y tasa de error (%) por preposiciones del nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|-----------------------------------|----------|-----------------------------------|
| | Errores | % sobre total de preposiciones | Errores | % sobre total de preposiciones |
| A2 | 278 | 11,56% (2404) | 0 | 0,00% |
| B1 | 257 | 10,75% (2391) | 3 | 0,13% |
| Total | 535 | 11,16% (4795) | 3 | 0,06% |

Figura 108. Errores en preposiciones por nivel (% sobre preposiciones usadas en cada nivel)



Por grupos de lengua materna, las cifras son las siguientes (ordenamos según de mayor a menor tasa de error no ambiguo por número de preposiciones producidas):

| L1 | Errores | % sobre preposiciones | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------|--------------------|
| Chino | 64 | 22,54% (284) | 4,25 preposiciones |
| Japonés | 62 | 17,87% (347) | 5,60 " |
| Otros | 51 | 13,39% (381) | 7,47 " |
| Inglés | 46 | 12,17% (378) | 8,22 " |
| Polaco | 71 | 11,75% (604) | 8,51 " |
| Neerlandés | 47 | 10,00% (470) | 9,79 " |
| Portugués | 67 | 9,70% (691) | 10,00 " |
| Italiano | 51 | 8,19% (623) | 12,21 " |
| Alemán | 34 | 8,06% (422) | 12,41 " |
| Francés | 42 | 7,06% (595) | 14,16 " |

De nuevo observamos que la mayor tasa de error se registra entre alumnos chinos y japoneses, y en el grupo heterogéneo, lo cual podría ser explicable por causas interlingüísticas: en chino y japonés existen postposiciones, mientras que la L1 de los alumnos del grupo heterogéneo presenta posposiciones (húngaro, turco), posposiciones y preposiciones (finés) o ausencia de dicha categoría (coreano) –el mayor número de incorrecciones fue cometido por la alumna húngara (16) y la finlandesa (17), aunque es cierto que ambas son de nivel A2–. Por su parte, los alumnos italianos, alemanes y franceses cometieron menos incorrecciones, aunque las cifras son muy altas incluso en estos grupos, lo que refleja que los errores en las preposiciones son muy abundantes y están muy generalizados entre alumnos de cualquier procedencia lingüística.

Siguiendo la propuesta de Fernández (1990), hemos atendido a los valores que expresan las preposiciones para clasificar los errores en usos no idiomáticos (sistematizables conforme a reglas gramaticales) y usos idiomáticos (régimen preposicional de verbos, adjetivos o unidades lexicalizadas, más relacionados con el componente léxico). Con todo, en casos particulares no es clara la adscripción en un grupo u otro: p. ej. este error de una alumna alemana: *creo que está muy bien para estudiar ¿antes de venir a España el español?* (se clasificó en valor idiomático porque sospechamos que más bien puede interferir una construcción de la L1, y no se relaciona tanto con la expresión de la finalidad propia de la *para*, pero no es claro). Asimismo, dos alumnas cometieron dos errores en la elección de locución preposicional, y que no recogemos en dichos grupos:

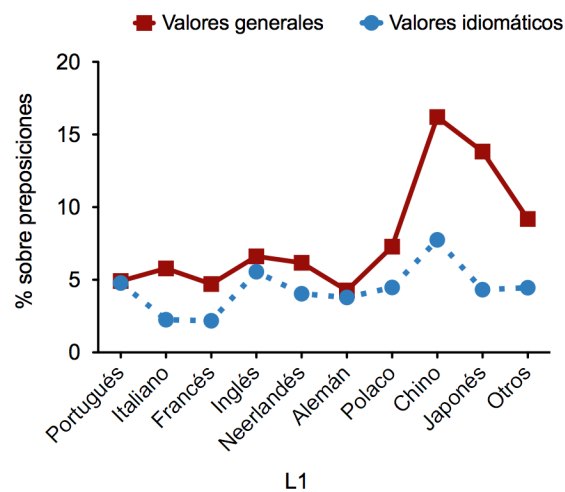
- *FAN: [<] <es> [/] es la costa // ¿sabes? //
- *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
- *FAN: - [<] <al frente> de Inglaterra /// ('enfrente de') (FREWB1)
- *ARI: las pongo {%alt: pongos} arriba → [/] arriba del cuscús /// ('encima de') (ITAWB1)

Así, según nuestro criterio, se produjeron más errores respecto a los valores generales (337 más 3 ambiguos) que en los idiomáticos (196). La explicación más lógica es el formato semiespontáneo de obtención de datos, en el que los aprendices son libres de evitar el uso de lexemas con preposiciones que les presentan dificultades. Un estudio más detallado requeriría pruebas específicas de obtención de datos, como las presentadas en Fernández (1990). Si atendemos a los errores por grupos de L1, en todos aparecieron más incorrecciones respecto a los valores generales (tabla 89, gráfico 109).

Tabla 89. Errores en preposiciones (valores generales e idiomáticos) por grupos de L1 (frecuencia absoluta y tasa en porcentaje por número de preposiciones en cada grupo)

| L1 | Valores generales | | Valores idiomáticos | |
|--------------|-------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Frecuencia | % sobre prep. | Frecuencia | % sobre prep. |
| Portugués | 34 | 4,92% | 33 | 4,78% |
| Italiano | 36 | 5,78% | 14 | 2,25% |
| Francés | 28 | 4,71% | 13 | 2,18% |
| Inglés | 25 | 6,61% | 21 | 5,56% |
| Neerlandés | 28 | 5,96% | 19 | 4,04% |
| Alemán | 18 | 4,27% | 16 | 3,79% |
| Polaco | 44 | 7,28% | 27 | 4,47% |
| Chino | 43 | 15,14% | 21 | 7,39% |
| Japonés | 47 | 13,54% | 15 | 4,32% |
| Otros | 34 | 8,92% | 17 | 4,46% |
| Total | 337 | 7,03% | 196 | 4,09% |

Figura 109. Errores en preposiciones por grupos de L1 (tasa en % por n°. de preps. en cada grupo)



Respecto a cada preposición, como es esperable, los errores se concentraron en las más usadas: *a* (166), *de* (134) y *en* (85) (tabla 90, gráficos 110 y 111); estos resultados coinciden con los análisis de textos (Fernández, 1990; Fernández Jódar, 2007). En la clasificación de errores seguimos a Fernández (1990), y los casos en que se sustituye una preposición por otra los incluimos en el apartado de la preposición sustituida: p. ej., la incorrección de *llegué en Madrid* ('a') la recogemos dentro de las relacionadas con la preposición *a*. Los errores solamente afectaron puntualmente a *hasta* (1 caso) y *entre* (1), y a las locuciones *por encima de* (1) y *a partir de* (1). Asimismo, en 21 contextos la corrección es posible con diferentes preposiciones (p. ej., *nunca he entrado Ø McDonald's*, 'en' o 'a'); estos casos no los incluimos en el recuento de una u otra preposición, sino que las agrupamos en el apartado «Otras preposiciones».

Tabla 90. Errores no ambiguos en cada preposición (solo valores generales e idiomáticos, no incluimos los 2 errores en las locuciones preposicionales); se presenta frecuencia absoluta y tasa en porcentaje por número correspondiente de cada preposición usada (cifra que se indica en la columna Uso, excepto para el grupo Otras)

| Preposición | Uso | Valores generales | | Valores idiomáticos | | Total | |
|--------------|------|-------------------|---------|---------------------|---------|-------|---------|
| | | Frec. | % prep. | Frec. | % prep. | Frec. | % prep. |
| <i>a</i> | 705 | 100 | 14,18% | 66 | 9,36% | 166 | 23,55% |
| <i>en</i> | 1257 | 74 | 5,89% | 11 | 0,88% | 85 | 6,76% |
| <i>de</i> | 1374 | 69 | 5,02% | 65 | 4,73% | 134 | 9,75% |
| <i>por</i> | 176 | 30 | 17,05% | 17 | 9,66% | 47 | 26,70% |
| <i>para</i> | 494 | 26 | 5,26% | 19 | 3,85% | 45 | 9,11% |
| <i>con</i> | 565 | 16 | 2,83% | 8 | 1,42% | 24 | 4,25% |
| <i>desde</i> | 42 | 4 | 9,52% | 0 | 0,00% | 4 | 9,52% |
| <i>sobre</i> | 19 | 3 | 15,79% | 1 | 5,26% | 4 | 21,05% |
| Otras | - | 15 | - | 9 | - | 24 | - |
| Total | 4795 | 337 | 7,03% | 196 | 4,09% | 533 | 11,28% |

Figura 110. Errores totales no ambiguos en cada preposición (valores absolutos, de mayor a menor)

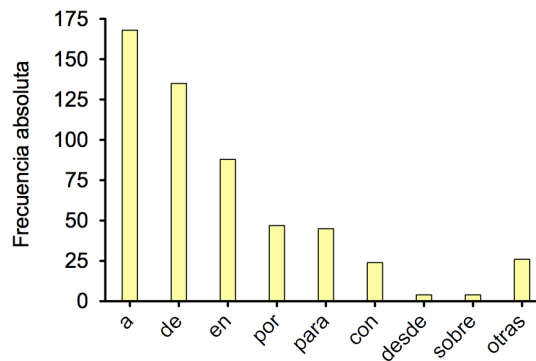
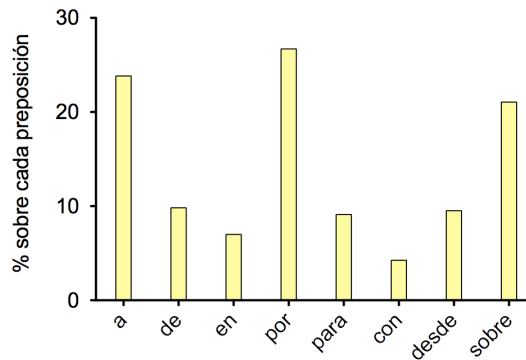


Figura 111. Errores no ambiguos en cada preposición (tasa en % por nº correspondiente de preps.)



Pasamos ahora a analizar los errores de cada tipo de valor preposicional.

6.17.1. Valores propios

Los errores en los usos generales son los más numerosos (337, el 62,99% de todos los relacionados con las preposiciones), y afectan sobre todo a *a* (100), *en* (74) y *de* (69); en cambio, si observamos la proporción entre el número de desviaciones y la tasa de uso de cada preposición, destacan las incorrecciones en *a* (14,18% en relación al uso de *a*), *sobre* (15,79%) y *por* (17,05%) (tabla 90). A continuación explicamos los errores respecto a cada preposición.

Preposición *a*

Se trata de una preposición muy productiva y que a la vez presenta gran cantidad de errores en todos los grupos de L1 (100 no ambiguos); según la tasa de error en relación al uso de esta preposición (14,18%), aparece una incorrección cada 7 ocurrencias de *a*. A grandes rasgos, los tipos de desviación que se cometieron son los siguientes:

| | No ambiguos |
|---|-------------|
| 1. Omisión de <i>a</i> ante objeto directo con rasgo humano | 9 |
| 2. Uso innecesario de <i>a</i> ante objeto directo | 5 |
| 3. Omisión o elección incorrecta ante complemento indirecto | 25 |
| 4. Cambio de <i>a</i> por <i>en</i> (u otra preposición) con verbos de movimiento | 32 |
| 5. Omisión o uso innecesario ante verbos de movimiento | 4 |
| 6. Omisión en la perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo | 1 |
| 7. Errores en la expresión de lugar | 12 |
| 8. Errores en la expresión de la hora, cantidad o momento de tiempo | 10 |
| 9. Otros usos innecesarios de preposición | 2 |
| Total | 100 |

Las cifras muestran que los errores más frecuentes son el cambio de *a* por otra preposición (generalmente, *en*) con verbos de movimiento, la omisión o uso innecesario de *a* ante objeto directo, o la omisión y elección errónea ante objeto indirecto. A continuación mostramos los contextos erróneos de cada tipo, en el orden expuesto.

La omisión de *a* ante objeto directo (OD) con rasgo [+HUMANO] aparece en 9 casos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|--|
| Portugués | 4 | A2: ver Ø mi familia, no hacen lo *esforço para (...) entender Ø los otros, fui a visitar (...) Ø una amiga. B1: conocí Ø un chico. |
| Italiano | 1 | B1: lo que hago es cuidar Ø los niños ('cuidar a niños'). |
| Francés | 1 | B1: llevaron Ø mi hermano cuando tenía siete años al McDonald's. |
| Polaco | 2 | B1: estuve en Cataluña (...) visitando Ø mi amigo, cuando veíamos Ø la Guardia Civil. |
| Otros (húngaro) | 1 | A2: no conocía a nadie // solo Ø mi compañero de piso. |

Se trata de un error que puede llevar a incoherencias en la comprensión del enunciado, ya que el complemento se puede interpretar como sujeto. En nuestros datos los lusófonos cometieron este error varias veces, lo que se explicaría porque en su L1 el uso de esta preposición con OD de persona se restringe a pocos contextos (Aparecida, 1999; Benedetti, 2002: 164). En el resto de grupos la incorrección también se relacionaría con causas interlingüísticas, dado que en la mayoría de lenguas maternas no se usa preposición ante OD (salvo en italiano en ciertos contextos; Solsona, 2004: 271). La ausencia de *a* persiste en B1 (4 casos) y posiblemente sea fosilizable.

El fenómeno contrario es el uso de *a* ante objeto directo no personal (5 casos):

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|---|
| Italiano | 1 | B1: está mirando <u>a</u> menú a la lista, miran <u>a</u> un cartel. |
| Francés | 1 | B1: de mi casa puedo ver <u>a</u> Inglaterra. |
| Alemán | 1 | B1: cuando mira <u>a</u> los *intigrendes ('cuando miro los ingredientes'). |

En estos casos el error se explicaría por hipercorrección y revela que los alumnos están interiorizando esta regla de uso.

Análogamente, aparecieron numerosos errores (25) por omisión o elección incorrecta de preposición ante el objeto indirecto (OI):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 3 | A2: está *perguntando Ø lo camarero cuál (...) *é mejor comida. B1: Ø yo no me gusta mucho la paella ('a mí'), no sabía (...) cómo ordenar esto para la señora ('pedir a...') |
| Francés | 1 | B1: para mí es que me gusta cocinar. |
| Inglés | 3 | B1: Ø el señor le gusta su comida, está preguntando (...) Ø el camarero del menú que está más rico, y Ø él le da igual. |
| Neerlandés | 3 | A2: y pregunta Ø la camarero que (...) ¿qué *advisa?, dice Ø la camarero quiere beber vino, y pregunta al [/] Ø el camarero si hay dos plazas. |
| Polaco | 2 | A2: pregunta por la comida de camarero ('al camarero'), un cliente dice Ø camarero que quiere comer un pescado. |
| Chino | 5 | A2: pregunto Ø mi *profesor, le dije Ø el camarero. B1: si Ø yo no me gusta el ¿burger? ('sí a mí no me gusta...'), Ø el cliente le gusta beber vino, Ø muchos estudiante le gusta. |
| Japonés | 3 | A2: no importa (...) para mí ('a mí no me importa'). B1: Ø la gente le encanta salir, pero (...) Ø otro se parece no le gusta pizza. |
| Otros | 5 | A2 (finés): y Ø ellos gusta. (húngaro): está preguntado Ø el hombre qué quiere comer. B1 (coreano): Ø los españoles me parece no les gusta, Ø muchos les gustan. (turco): parece más cheeseburger para mí ('a mí me parece...'). |

La eliminación de *a* ante el OI es la tendencia más frecuente (20 casos), y aparece con verbos de expresión de gustos (*gustar*) o de comunicación (*decir*, *preguntar*); como ocurre con el OD, también puede provocar la comprensión deficiente del mensaje, pues el complemento se puede entender como sujeto oracional. Los casos de omisión junto al uso del pronombre sujeto (3 errores, p. ej., *Ø yo no me gusta mucho la paella*, 'a mí') son explicables por la naturaleza espontánea de los datos, pero son habituales también entre los nativos, así que su gravedad es relativa. Resultan más graves los 4 usos de *para* en lugar de *a*, que aparecen sobre todo en la expresión de intereses u opiniones (*para mí es que me gusta cocinar*), y se explican quizá por mezcla de construcciones. Por último, cabe señalar que las omisiones persisten en B1 (11 casos) y que el grupo chino presenta una tasa alta, lo que se podría relacionar con factores interlingüísticos.

El cambio de *a* por otra preposición con verbos de movimiento es el error más frecuente (32 casos) y generalizado en todos los grupos de aprendices (véanse los contextos):

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 1 | A2: llegué en España. |
| Italiano | 6 | A2: he ido en Zaragoza, quiere ir en una pizzería, venimos (...) en la universidad. B1: me fue una vez en Valencia, para irse (...) en otro sitio, se van (...) en otro lugar. |
| Francés | 13 | A2: volver en Francia, he venido en &ah Toledo, ir en una pizzería, tenemos que ir en otros..., fui un año en los Estados Unidos, fui antes en Salamanca, fui (...) en Andalucía y después en Ibiza, quería ir en América Latina, fui algunas veces (...) en bares. B1: en España ya vine como cinco veces, fui hace siete años en Salamanca, fui un año en Nueva York. |
| Inglés | 3 | B1: hacer viajes en Santander, me gusta ir de ¿cine?, antes de ir aquí en (...) la universidad. |
| Neerlandés | 4 | A2: hay dos chicos que van en un restaurante, fui en (...) un curso para dos semanas, [Le preguntan si ha viajado a un país hispano] solo en España. B1: fue a comer en un restaurante. |

| | | |
|--------|---|--|
| Alemán | 1 | A2: me fui a España <u>en</u> la Universidad Autónoma. |
| Chino | 3 | A2: había llegado <u>en</u> Madrid, viajo (...) <u>en</u> el ciudad o <u>en</u> el pueblo. |
| Otros | 1 | B1 (coreano): andan <u>por</u> otro sitio para buscar (...) un restaurante ('van a') |

La tendencia mayoritaria es el cambio por *en* (30 casos). Destaca el elevado número de errores en el grupo francés e italiano, que en ciertos contextos se pueden explicar por interferencia (p. ej. ante nombre de país respecto al francés: *volver en Francia*, 'retourner en France'); en estos alumnos las incorrecciones persisten en B1, lo cual revela cierta tendencia grave hacia la fosilización. El error en el estudiante alemán (*me fui (...) en la Universidad Autónoma*) también se debería a causas interlingüísticas (Moreno Muñoz, 2002: 132); y lo mismo ocurre en el error de la aprendiz brasileña (Benedetti, 2002). En cambio, es remarcable la ausencia de este error entre japoneses y polacos. En el grupo lusófono también aparecieron 2 permutaciones de *a* por *para* (*fuimos para Sevilla, oportunidad de *vir para España*), pero no los corregimos porque *para* también expresa destino (NGLE, §29.8k: 2270)⁵²; se trata de casos de transferencia positiva, pues en su L1 se puede emplear *para* con verbos de movimiento (en vez de *a*) con el sentido de dirección y permanencia en el lugar (Benedetti, 2002: 164).

También hay 4 errores por uso innecesario u omisión de *a* con verbos de movimiento:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Francés | 1 | B1: [<i>Habla de lo que le gusta hacer</i>] ir al cine o <u>a</u> salir a bailar. |
| Alemán | 1 | B1: llevaron mi hermano cuando tenía siete años al McDonald's \emptyset comer fritas. |
| Otros | 2 | B1 (turco): deciden (...) ir \emptyset comer (...) una *hamburger. (coreano): este hombre (...) viene solo // a un [/] \emptyset el restaurante para cenar. |

Asimismo, se registró un error de pérdida de *a* en la perífrasis de infinitivo con *ir*:

*JUL: después van a un [/] \emptyset comer un burger (PORWA2_1)

Nótese que el aprendiz usó antes la preposición y reformula el enunciado, así que no es claro si existe error de competencia, pero decidimos marcarlo porque podría interferir el portugués, donde esta perífrasis se construye sin *a* (Aparecida, 1999: 82).

Los errores en la expresión de lugar suman un total de 12, y son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 2 | A2: he viajado un poco \emptyset Sevilla, vai \emptyset o *forno ('al horno'). |
| Inglés | 2 | B1: me gusta salir con mis amigas y como \emptyset Joy y Capital // las discotecas, antes de irme <u>a</u> aquí. |
| Neerlandés | 1 | A2: fui \emptyset el Barcelona ('a Barcelona'). |
| Chino | 3 | A2: he viajado \emptyset muchos sitios, no he ido al sur de España // sólo \emptyset el Norte ('al Norte'). B1: [<i>Le preguntan si ha viajado por España</i>] sí solo (...) \emptyset cuatro ciudades. |
| Japonés | 2 | B1: he ido \emptyset Salamanca, quiero ir allí (...) \emptyset el parte de norte ('ir a'). |
| Otros | 2 | A2 (finés): [<i>Cuenta lo que le gusta hacer</i>] ir \emptyset fiestas. B1 (turco): fui a Valencia y aquí \emptyset Zaragoza. |

La tendencia más acusada es suprimir *a* (11 casos), pues solo hay un error por uso innecesario (*antes de irme a aquí*, 'venir aquí', donde la preposición parece venir exigida por el uso incorrecto de *ir*).

⁵² Con todo, resulta dudoso no corregir este uso, pues como indica la GEN (2008:379), *para* «expresa la dirección de un movimiento, pero, a diferencia de otras preposiciones como *a*, que expresa dirección precisa, *para* la indica de manera poco concreta, de manera aproximada, de modo semejante a *hacia*».

Asimismo, se cometieron 10 errores en la expresión de la hora, cantidad, frecuencia o momento de tiempo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 5 | A2: más o menos Ø las *dez comemos una fruta, Ø las tres da tarde hacemos un *lanche, y Ø las siete ya cenamos, aquí (...) la cena son Ø la diez, <u>al</u> fin de semana voy a Portugal. |
| Italiano | 1 | B1: está muy cerca de mi casa porque yo vivo en Tirso (...) entonces Ø tres minutos... |
| Inglés | 1 | A2: Qxxx es a dos horas y media (...) como Ø cuarenta minutos del océano |
| Polaco | 1 | [<i>Explica cuánto tiempo estudió español a la semana</i>] por medio año una hora <u>en</u> la semana |
| Japonés | 1 | B1: cenamos más o menos como Ø ocho (...) y medio |
| Otros | 1 | B1 (coreano): después de comer <u>en</u> estos horarios ('a esas horas'). |

La pérdida de preposición es la desviación más habitual (7 casos), y aunque algún contexto puede deberse a la elipsis frecuente en la oralidad más informal, creemos que en la mayoría de los enunciados no es esto lo que ocurre.

Finalmente, se registraron dos usos innecesarios de preposición en el grupo portugués, que creemos que son lapsus o se deben al descuido formal del habla espontánea:

- *JUS: a la lengua porque en clase he hecho una *apresentação (PORWA2_2)
 *AMA: resulta que a los chicos resuelven ir a una pizzería (PORWB1)

Preposición en

Los errores que afectan a esta preposición ocupan el segundo lugar en número de ocurrencias (74 más 2 ambiguos). Los tipos de incorrección fueron los siguientes:

| | | No ambiguos | Ambiguos |
|---|--|-------------|----------|
| 1. Omisión (29): | 1.1. Expresión de lugar | 24 | 0 |
| | 1.2. Expresión de tiempo, modo u otros | 5 | 0 |
| 2. Uso innecesario (18): | 2.1. Expresión de lugar, modo u otros | 4 | 1 |
| | 2.2. Expresión de tiempo | 14 | 0 |
| 3. Elección incorrecta | | 21 | 0 |
| 4. Cambios entre artículo determinado y preposición | | 6 | 1 |
| Total | | 74 | 2 |

En nuestros datos, los errores se han concentrado mayormente en la omisión de *en* ante expresión de lugar, en la inserción inadecuada de esta preposición en expresiones de tiempo, y en la elección errónea.

De los 30 errores por omisión de *en*, 24 (más 1 ambiguo) se registraron en la expresión de lugar (desglosamos los contextos por grupos de L1):

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|--|
| Italiano | 1 | A2: aquí la policía es (...) más rápida de Ø Italia ('que en Italia'). |
| Francés | 2 | A2: estás acostumbrado a comer sana Ø tu casa con tus padres. B1: estaba como fatal porque era Ø el barco (¿'estaba en el barco?'). |
| Inglés | 2 | B1: Ø la primera dibuja el señor tiene ganas de hambre, hay muchísimos (...) restaurantes de comida rápida (...) y Ø todos los pueblos todos (...) las ciudades... |

| | | |
|------------|----|---|
| Neerlandés | 1 | B1: Ø esta foto veo una paella. |
| Polaco | 2 | A2: Ø universidad no hay español, siempre mezcla (...) los palabras que son *femininos y masculinos aquí (...) porque Ø Polonia son diferentes. |
| Chino | 6 | A2: Ø Madrid todo es ¡muy pequeño!, todo sitio es más pequeño que Ø China, Ø un restaurante tiene un cliente ('en un restaurante hay...'), ¿tú quieres probar Ø burger? ('en el burger'), para mí Ø España estoy segura hay mucha diferencia que China, paella hay Ø muchos sitios. |
| Japonés | 10 | A2: [Describe la comida de su país] menos grasa (...) que Ø España, Ø la tempura (...) hay más de aceite (...) pero menos que (...) Ø los fritos. B1: yo he graduado Ø mi universidad, y Ø primero dibujo (...) está pidiendo como un pescado asado, y (...) Ø segundo dibujo dice... (2 casos), pero Ø segundo parte el hombre no pude decidir, y Ø diccionario se dice algún ¿frases?, creo que Ø el restaurante es la cuenta por favor. |

Como ocurre con otras preposiciones, son el grupo japonés y el chino los que en más ocasiones omiten *en*, aunque solamente entre los japoneses persisten los errores en B1. Aunque en algún contexto podríamos pensar que se debe a elipsis por la expresión oral espontánea, las cifras en estos alumnos revelan que existen problemas en este punto, puesto que en el resto de grupos las cifras son más bajas. El error ambiguo registrado se debe a una articulación poco clara de la preposición (el sonido que se percibe es una *e* abierta [ɛ] propia del polaco), y no queda claro si existe un error de pronunciación o un uso incorrecto de la preposición (*a* por *en*):

*ADC: [<] < &eh normalmente> cocino → &eh = sí sí // xxx {%pho: [ɛ]} casa (POLMB1)

Este tipo de omisión podría dificultar la comprensión del mensaje en ciertos contextos, si el complemento de lugar se interpreta como objeto directo (p. ej., *paella hay Ø muchos sitios*), aunque en nuestros datos apenas recogimos enunciados problemáticos.

El resto de omisiones de *en* (5) se produjeron en expresiones de tiempo u otros usos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|---|
| Japonés | 3 | A2: utilizar palabras Ø francés. B1: pero Ø verano es mejor (...) ir al norte, pepino (...) Ø vinagreta. |
| Otros | 2 | A2 (finés): me gusta más Ø versión originales, en Finlandia tenemos todo Ø versión originales. |

Respecto a la adición incorrecta de *en* (18 errores), solo 4 casos no se relacionan con la expresión de tiempo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|--|
| Italiano | 1 | A2: [Explica una receta] para que la levadura se haga <u>en</u> su trabajo (¿'haga su trabajo'?) |
| Japonés | 3 | B1: la pizzería está cerrado (...) es creo que <u>en</u> fiesta, <u>en</u> mi universidad (...) tiene especialidad (...) en las lenguas, estaba estudiando <u>en</u> inglés. |

Estos errores pueden deberse a la hipercorrección (p. ej., *en mi universidad (...) tiene especialidad*) o la desatención propia del habla informal espontánea; solo en algún contexto podrían dificultar la comprensión (*estaba estudiando en inglés*).

No obstante, la mayoría de inserciones de *en* (14) aparecen en la expresión de tiempo (véanse los contextos erróneos).

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: fui <u>en</u> el primero mes, * <u>nesse</u> día están con poca suerte ('ese día'). |
| Alemán | 2 | A2: y <u>en</u> el último fin de semana ellos se han *peyado ('pegado'). B1: la pizzeria está cerrado <u>en</u> este día. |
| Polaco | 1 | A2: <u>en</u> este día fue cerrada. |
| Chino | 3 | A2: <u>en</u> el año pasado terminé mi carrera, <u>en</u> cinco meses más o menos (...) he estado en Madrid, [<i>Le preguntan cuánto tiempo ha estudiado español</i>] <u>en</u> siete meses. |
| Japonés | 2 | B1: el restaurante tenga (...) buen pollo (...) <u>en</u> este día, dice que <u>en</u> este día hay (...) mucha gente. |
| Otros | 4 | A2 (húngaro): empecé estudiarlo <u>en</u> el año pasado, <u>en</u> domingos normalmente vamos a Retiro, estaba Erasmus en Canterbury <u>en</u> el año pasado, <u>en</u> las fin de semanas está bien. |

Los patrones que tienden a repetirse son en el año pasado o en este día. En el grupo portugués, el uso *en* ante expresión de tiempo con artículo puede estar condicionado por la L1 (Aparecida, 1999: 86); y también pueden ser interlingüísticos los errores de los japoneses (en contextos como en este día; Esparza Celorrio, 2007) y de los alemanes (Díez de Frias y Garrido: 1999: 42). Igualmente, parecen tener causas interlingüísticas e intralingüísticas (por hipercorrección) los errores del grupo chino (Lin, 1999: 108; Tseng, 2008). En el resto de hablantes, seguramente exista tanto ultracorrección como confusión con otras construcciones temporales con *en* (p. ej. *en 1998* > ~~*en*~~ *el año pasado*). Ya que en B1 este error aparece menos, el progreso parece positivo.

Relacionados con estos errores aparecen los 6 usos incorrectos de *en* en lugar del artículo (o a la inversa):

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 1 | B1: <u>en</u> final de semana pasado. |
| Japonés | 3 | A2: paella comemos <u>en</u> fin de semana. B1: llegué aquí <u>el</u> septiembre, así que <u>el</u> vacaciones de ¿verano? (...) quiero ir. |
| Otros | 2 | A2 (finés): un compañero de mi piso intentar a ir a Italia (...) <u>en</u> viernes ('el'). (húngaro): normalmente comemos <u>en</u> sábados. |

El error del estudiante portugués, como vimos, puede tener causa interlingüística. En los japoneses llama la atención del uso del artículo en lugar de *en*, como si una categoría sustituyera a otra (ambas son problemáticas para estos alumnos). En el resto de casos, sospechamos que interfiere el inglés (p. ej. *en viernes*, 'on Friday') o el error se relaciona con la ausencia de artículo en la L1 (finés, japonés). Junto a estos, aparece otro error que es ambiguo:

*LUQ: **en** año que viene / puedo [/]

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*LUQ: ¬ &eh / puedo conseguir estudiando (...) (CHIMB1)

El error puede ser una confusión entre *en/el*, o una incorrección fonética (la confusión entre /n/ y /l/), causada por el interferencia del dialecto chino que constituye la L1 del aprendiz.

Finalmente, 21 errores se producen por el uso de otra preposición en lugar de *en* (véase la tabla a continuación).

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 1 | A2: temos un fuso horario <u>de</u> Brasil de cinco horas. |
| Italiano | 5 | A2: estoy aquí de Erasmus <u>a</u> Madrid, hay (...) un hombre <u>a</u> un restaurante, no cocino muchísimo <u>a</u> casa. B1: estuvimos <u>a</u> una fiesta, <u>a</u> un restaurante puede ser un problema. |
| Alemán | 1 | A2: hacer un curso <u>a</u> una escuela de idiomas. |
| Neerlandés | 7 | A2: tengo una diccionario muy pequeña (...) <u>para</u> mi bolsa, en este momento hay más diferencias <u>de</u> comidas ('en las comidas'), no sé una cosa raro <u>entre</u> los dos meses. B1: <u>a</u> mi escuela secundaria fue más como una cosa extra, estaba aquí cuatro veces antes (...) no <u>a</u> Madrid pero en Barcelona, normalmente como un poco menos <u>con</u> la cena que en Holanda, <u>al</u> techo ('en el techo'). |
| Polonia | 3 | B1: antes de llegar a la ciudad <u>a</u> una (...) pendiente arriba, es que <u>de</u> Polonia los platos son muy elaborados, he estado ahí (...) <u>por</u> el tren ('en tren'). |
| Chino | 2 | A2: [<i>Explica una receta</i>] pero <u>a</u> horno muy muy grande. B1: pone el aceite <u>al</u> *sertén |
| Japonés | 2 | A2: no hay cosas curiosas (...) <u>a</u> Madrid. B1: cuando salgo es una (...) cosa muy muy difícil (...) ('volver') por la noche <u>con</u> autobús. |

La preposición *a* es la que más sustituye a *en* (10 casos), y en muchos contextos se debe a interferencia: así parece ocurrir en ciertos errores del grupo italiano (*estoy de Erasmus a Madrid*, aunque dudoso en *a un restaurante*). En estudiantes de otros grupos que hablan francés también parece interferir esta lengua: p. ej. *no hay cosas curiosas (...) a Madrid; a mi escuela secundaria* (curiosamente, el grupo francés no cometió esta incorrección). En otros contextos puede existir confusión con valores modales de *a* (p. ej., *pero a horno muy grande*, 'en horno', por confusión de *al horno*). El hecho de que 7 de estos casos se recojan en B1 evidenciaría que es un error fosilizable. Comunicativamente, no creemos que obstaculicen la comprensión del mensaje, salvo en enunciados aislados (p. ej. *antes de llegar a la ciudad a una (...) pendiente arriba*).

Preposición *de*

El número de errores relacionados con la preposición *de* asciende a 69, una cifra importante pero proporcionalmente inferior al de las preposiciones *a* o *en* si tenemos en cuenta que *de* es la preposición más usada (presenta una tasa de error del 5,02%, esto es, aparece una incorrección aproximadamente cada 19 ocurrencias de esta partícula). Los tipos de error se agrupan de este modo:

| Errores no ambiguos | |
|------------------------|-----------|
| 1. Omisión | 36 |
| 2. Uso innecesario | 14 |
| 3. Elección incorrecta | 18 |
| 4. Otros | 1 |
| Total | 69 |

La preposición *de* fue suprimida en 36 ocasiones:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 1 | A2: es igual a Ø esta (...) foto ('a la de esta foto'). |
| Italiano | 3 | A2: estoy Erasmus ('de Erasmus'), tengo un poco Ø cuidado. B1: están a la entrada Ø un restaurante. |
| Francés | 2 | A2: en el centro Ø ciudad. B1: cuando estás Ø Erasmus es normal. |
| Inglés | 5 | B1: el barrio Ø Argüelles, un tipo de pan Ø soda, un poco Ø carne, un poco // no sé // Ø arroz, [<i>Explica una receta</i>] con leche y un poco Ø sal. |

| | | |
|------------|---|---|
| Alemán | 2 | A2: más de cincuenta por ciento Ø los cartas no (...) ¿vienen? B1: ¿qué es esta Ø aquí // en este? ('esta de aquí') |
| Neerlandés | 2 | A2: [Designa los ingredientes de la hamburguesa] cebolla poco Ø patatas fritas (¿'un poco de?') (...) y poco Ø mayonesa. |
| Polaco | 6 | A2: quiere comer un pescado (...) y algo Ø carne, hablo inglés bastante bien (...) un poco Ø ruso (...) y poco Ø español. B1: [Comenta los idiomas que habla] y un poco Ø alemán, paella Ø marisco, [Describe su ciudad] los Ø fuera de Vxxx dicen que es demasiado grande. |
| Chino | 5 | A2: un o dos tipos Ø queso, he *incartado ('engordado') más Ø cinco kilos ('más de cinco kilos'), árboles Ø manzana, árboles Ø pera. B1: [Comenta los idiomas que habla] inglés chino un poco Ø español |
| Japonés | 5 | B1: [Explica una receta] y un poquito Ø cebolla, [Explica una receta] con salsa Ø soja (2 casos), ¿por qué no vamos a restaurante Ø hamburguesa o?, [Explica una receta] con vinagre y un poco Ø sake. |
| Otros | 5 | A2 (húngaro): soy de Hungría // de sur de Hungría // Ø una ciudad se llama Sxxx, estaba Ø Erasmus en Canterbury. (finés) [Comenta los idiomas que habla] finés claramente y poco Ø ruso y poco Ø alemán. B1 (coreano): un poco menos Ø oportunidades ('menos de oportunidades') |

Con mayor frecuencia (18 casos) se suprime *de* con valor partitivo, especialmente con el cuantificador *un poco* (*un poquito* Ø *cebolla*); además, 10 casos aparecen en B1, y dicha persistencia podría derivar en fosilización del error. La omisión conjunta del artículo indeterminado puede crear ambigüedades en la comprensión, ya que se elimina la diferencia de matiz entre *poco* y *un poco*. El resto de errores (18) afecta a diferentes usos: en la expresión de origen (*soy de Hungría* (...) // Ø *una ciudad*), circunstancia o estado transitorio (*estaba* Ø *Erasmus*, 3 casos), o relación o pertenencia (*la entrada* Ø *un restaurante*). Finalmente, un error se registra en la construcción *más de* + CANTIDAD (*más* Ø *5 kilos*), y 3 casos se registran en la construcción de determinante + *de* (*los* Ø *fuera de Varsovia*, *esta* Ø *aquí*), aunque uno se explicaría por la oralidad espontánea (*es igual a* Ø *esta* (...) *foto*, 'la de esta foto'). En efecto, la mayoría de contextos creemos que son simplificaciones asociadas a la elipsis del habla, aunque intuimos que un caso es calco del francés (*en el centro* Ø *ciudad*, de 'centre ville').

La adición innecesaria de *de* produjo 14 errores:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Italiano | 5 | A2: me gusta aprender <u>de</u> otros idiomas, no le importa nada <u>del</u> deporte B1: no se cena <u>de</u> paella, es muy guiri cenar (...) <u>de</u> paella, me gustaba comer <u>de</u> hamburguesa. |
| Inglés | 3 | B1: hay como doce equipos en todo <u>de</u> España, no se hace en todo <u>de</u> Inglaterra ('en toda Inglaterra'), todo <u>del</u> Inglaterra ('toda Inglaterra'). |
| Alemán | 1 | A2: comen más <u>de</u> fast food. |
| Neerlandés | 1 | A2: mi último clase era también (...) hace <u>de</u> un (...) año y media. |
| Polaco | 1 | B1: [Enumera los ingredientes de la paella] verdura <u>de</u> carne... |
| Chino | 1 | A2: terminé todo <u>de</u> clases ('todas las clases'). |
| Japonés | 1 | A2: ('en') la tempura (...) hay más <u>de</u> aceite. |
| Otros | 1 | A2 (finés): y es como ¿color <u>de</u> castaño? |

Las incorrecciones son puntuales, salvo las del grupo inglés e italiano (que fueron recurrentes en aprendices aislados y aparecieron en B1); y algún caso se puede considerar lapsus (*verdura de carne...*). Por otra parte, tiende a repetirse en aprendices de distintos grupos el patrón *todo/nada de* (*todo de* clases, 'todas las clases').

La elección errónea de preposición *de* causó 18 errores (véase la tabla siguiente).

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: yo no soy de la capital <u>en</u> Portugal, no hay (...) mucha *diferença entre los precios de aquí y <u>en</u> Portugal. |
| Inglés | 1 | B1: no sé qué (...) tiempo <u>por</u> la día está (¿'qué momento del día es'?) |
| Alemán | 2 | A2: mi decisión <u>para</u> España fue porque me gusta el país, [<i>Le preguntan si prefiere para comer los horarios de su país o no</i>] los tiempos <u>en</u> Alemania. |
| Polaco | 2 | A2: no compro mucho las cosas <u>en</u> sobre. B1: mi primera experiencia (...) casi <u>con</u> hablar español. |
| Chino | 7 | A2: [<i>El entrevistador le pide que cuente una receta de su país</i>] ¿ <u>en</u> mi país?, cuando estoy <u>en</u> ocio, creo que es cultura <u>en</u> España // bar (...) cafetería ('la cultura de España'), [<i>Describe la hamburguesa</i>] es <u>desde</u> América, la comida típica <u>en</u> España, [<i>Habla sobre la paella</i>] típico <u>en</u> (...) Andalucía, creo que la comida <u>en</u> China no es típica (¿'no es la comida típica de China' o 'esa comida no es típica de China'?). |
| Japonés | 2 | B1: no come la comida para animales (...) como (...) el animal (...) <u>en</u> casa, creo que la segunda o (...) tercera ciudad (...) más grande <u>en</u> Japón |
| Otros | 2 | A2 (húngaro): no sabía nada <u>desde</u> mi curso, toda la gente <u>en</u> mi clase supo mucho. |

Solamente cabe destacar la tendencia mayoritaria y recurrente en todos los grupos (11 casos) de usar *en* por *de*, especialmente ante topónimos (*la capital en Portugal*). En nuestros datos, el grupo chino cometió muchos errores de este tipo.

Por último, apareció un error que ignoramos cómo clasificar:

*FAN: y → estudio → / el español / hhh {%act: laugh} hace de / mucho tiempo (FREWB1)

puesto que puede interpretarse como confusión entre *de* y *desde* ('desde hace mucho tiempo'), o uso innecesario de la preposición.

Preposiciones *por* y *para*

Antes de abordar los errores de cada una de estas preposiciones, queremos exponer que, en nuestros datos, la confusión entre *por* y *para* produjo solamente 15 incorrecciones en valores generales e idiomáticos (un 2,80% del total de 535), una cifra inferior a lo que esperábamos. La tendencia principal fue sustituir *por* en lugar de *para* (10 casos; p. ej., *una mesa libre por dos personas*), mientras que la pauta inversa solo asciende a 5 errores (ej., *dos horas para semana*). Ambos casos se pueden explicar por causas interlingüísticas, pues en todas las lenguas maternas de los hablantes, salvo en portugués, existe solo un equivalente para las dos formas del castellano. Sin embargo, hay que subrayar la persistencia de estos errores en alumnos de B1 (11 errores registrados, frente a 4 de A2), lo que muestra una cierta tendencia a la fosilización. Los errores respecto a *por* suman un total de 30, pero dada la baja productividad de esta partícula en nuestros datos (176), proporcionalmente existe una tasa alta de error: el 17,05% de los usos de *por* sería incorrecto (esto es, aparece un error casi cada 6 veces que se emplea). Constituye, pues, una preposición que causa numerosas equivocaciones, las cuales pueden deberse a los siguientes mecanismos:

| Errores no ambiguos | |
|------------------------|-----------|
| 1. Omisión | 2 |
| 2. Uso innecesario | 21 |
| 3. Elección incorrecta | 7 |
| Total | 30 |

El problema más frecuente (21 casos) es la adición de *por* en expresiones temporales para expresar un periodo o una cantidad de tiempo:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 6 | A2: estoy aquí con una beca <u>por</u> nueve meses, quedar aquí (...) <u>por</u> un periodo de seis meses, viví en scout <u>por</u> quince días. B1: nos quedamos allá <u>por</u> un día, nos quedamos <u>por</u> tres días, no se deja (...) <u>por</u> mucho tiempo. |
| Italiano | 1 | B1: he vivido en Londres <u>por</u> cuatro meses. |
| Francés | 1 | B1: fui (...) en Salamanca (...) <u>por</u> dos o tres semanas. |
| Inglés | 1 | B1: lo pone en el horno (...) <u>por</u> un ratito. |
| Neerlandés | 2 | A2: voy a quedar aquí <u>por</u> tres meses más, ha estudiado español <u>por</u> mucho tiempo. |
| Polaco | 9 | A2: he estudiado esta lengua <u>por</u> cinco años, [<i>Explica cuántas horas estudió español a la semana</i>] <u>por</u> medio año una hora en la semana, y <u>por</u> otro medio año <u>por</u> dos horas. B1: estudié español (...) <u>por</u> un año en la escuela, he estudiado <u>por</u> mucho más (...) tiempo inglés, estudié <u>por</u> dos años en la escuela, estuve en España una vez <u>por</u> el verano (...) <u>por</u> un mes. |
| Japonés | 1 | B1: estaba trabajando en Taiwan (...) <u>por</u> tres años. |

Aunque no impida la comunicación, consideramos erróneo este uso, siguiendo el criterio de Gómez Torrego (2011) y de Fernández (1997 [1990]: 169)⁵³. Como se observa, dicha incorrección aparece en hablantes de casi todos los grupos de L1, y muy posiblemente se trate de una transferencia de la preposición *for* del inglés. Destacan, por otro lado, las altas cifras de error en el grupo portugués y polaco; pero lo más importante es señalar que se trata de un fenómeno persistente (en B1 aparecen 12 casos, el 57,14% de 21), lo que evidenciaría una tendencia a la fosilización.

La elección incorrecta de preposición ha sido la causa de 7 errores:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Italiano | 1 | B1: <u>de</u> lo que he *entedido // eran las raciones de los soldados americanos. |
| Francés | 1 | B1: he viajado casi <u>en</u> todas partes ('por casi todas partes') |
| Neerlandés | 2 | A2: dos horas <u>para</u> semana. B1: [<i>Explica cuánto tiempo estudió español</i>] creo que fueron cuatro años... (...) como una hora <u>de</u> semana... |
| Alemán | 1 | A2: tiene pizza <u>para</u> un euro. |
| Polaco | 2 | A2: he entrado <u>en</u> (...) la última puerta de autobús. B1: viaje mucho pero solo <u>en</u> Europa hasta ahora. |

Los casos son puntuales y apenas aparecen 2 usos de *para* en lugar de *por* (p. ej, *dos horas para semana*) junto a otros errores con verbos de movimiento (3).

⁵³ En la variedad centro-peninsular, normalmente se expresa un periodo con *durante* (*Estudió durante las vacaciones / *por las vacaciones*), y una cantidad de tiempo mediante un sintagma nominal cuantificado: (*Fuimos a Brasil dos semanas / *por dos semanas*). Generalmente se emplea *por* en la expresión de un tiempo aproximado (*Creo que viene por un mes*), sentido que tiene en las construcciones *por la mañana*, *por la noche*, etc.; mientras que *durante* expresa duración (*Leyó durante 3 horas*) o simultaneidad de la acción verbal (*No habló durante la comida*). La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2271-2) explica que el uso de *por* para indicar una cantidad de tiempo que no es aproximado «se ha criticado [...] como posible anglicismo», pero «se documenta ampliamente en la lengua antigua» y «es más frecuente en el español americano que en el europeo». No obstante, dado que nuestro modelo de lengua es el centro-peninsular actual, hemos preferido considerarlo como un error de importancia menor. Algunos de los contextos marcados, además, podrían también corregirse con la preposición *durante*.

Los errores de omisión han sido escasos (2), y se restringen al grupo chino, que tiende a suprimir preposiciones:

*FAN: pude / &via [/] viajar <todo el / &ch [/] Ø todo el China> /// (CHIWA2_2)

*FAN: más o menos / diez / años / &eh / he viajado Ø todo el / China /// (CHIWA2_2)

Respecto a la preposición *para*, las incorrecciones relacionadas se elevan a 26, y los mecanismos que las producen se distribuyen de esta manera:

| Errores no ambiguos | |
|------------------------|-----------|
| 1. Omisión | 2 |
| 2. Uso innecesario | 5 |
| 3. Elección incorrecta | 19 |
| Total | 26 |

La mayoría de los errores (19) se cometen porque otras preposiciones suplantán el uso de *para*; por grupos de L1, han sido los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: vosotros son como cuarenta millones <u>a</u> comprar una cosa ('para'). B1: la selección <u>por</u> la beca de Santander. |
| Italiano | 6 | A2: una mesa libre <u>por</u> dos personas ('para'). B1: *penso que <u>por</u> un italiano sea posible (...) entender, <u>por</u> (...) otras personas otros background (...) creo que sean mucho más *difícile, [<i>Están hablando sobre a qué se refiere el término «hamburguesa»</i>] <u>por</u> la carne ('para la carne'), [<i>Explica una receta</i>] <u>de</u> cada persona echas un huevo, <u>por</u> la almuerzo. |
| Inglés | 3 | B1: sería bien <u>por</u> mi carrera, está bueno (...) sobre todo <u>por</u> una resaca, [<i>Explica cómo cocina su madre</i>] <u>por</u> Fxxx está ¡ah! vale // esto es // ¡este! ('para Fxxx', refiriéndose al hablante). |
| Neerlandés | 1 | B1: y <u>por</u> la cena está... ('para la cena'). |
| Alemán | 1 | B1: lo raro en Madrid es por ejemplo la dificultad <u>al</u> encontrar un piso ('para encontrar'). |
| Polaco | 2 | B1: una cosa que es imprescindible <u>en</u> aprender cualquier lengua, pregunta al camarero para (...) un ¿ayuda? <u>en</u> elegir ('pide ayuda para elegir'). |
| Chino | 2 | A2: español muy difícil <u>a</u> mí, no muy útil <u>a</u> mí. |
| Japonés | 2 | B1: pregunta a camarero (...) tiene alguna recomendación <u>a</u> él, creo que pollo (...) sería mejor <u>a</u> él |

La preposición *por* tiende a sustituir a *para* con más frecuencia (10 errores), lo que se explicaría por motivos interlingüísticos, y en algunos casos podría impedir comprender el mensaje (pues se expresaría causa en vez de finalidad). Le sigue la preposición *a* en número de equívocos (6 casos), y en la mayoría de ellos, el uso de *a* para introducir el complemento indirecto parece asociarse al de beneficiario, que suele expresarse con *para* (*sería mejor a él*); en otros casos, puede que el hablante generalice a la preposición *a* para toda expresión de finalidad (*son como cuarenta millones a comprar una cosa*).

La adición de *para* en contextos innecesarios supuso 5 equivocaciones:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Neerlandés | 2 | A2: [<i>Habla del tiempo que estudió español</i>] solamente (...) fue <u>para</u> cuatro semanas, fui en (...) un curso <u>para</u> dos semanas. |
| Alemán | 2 | A2: se fue <u>para</u> una semana. B1: me fui a Brasil (...) <u>para</u> cinco meses. |
| Otros | 1 | A2 (húngaro): tienes que esperar <u>para</u> treinta minutos. |

Se trata de errores ocasionales que creemos asociados al uso superfluo de *por* y la posible interferencia de estructuras extranjeras (sobre todo, *for* del inglés, que traducirían por *para*). La mayoría aparece en A2, y puede ocurrir que los alumnos empiecen a usar *por* en vez de *para* en el nivel siguiente, aunque también erróneamente.

La omisión de *para* solamente se registra en 2 contextos:

*EME: pero / Ø la gente que → yo conozca aquí es [/] yogur es / más → / como un dulce (TURWB1)

*LAY: es que / tenía → / unos problemas / &ah / Ø encontrar un piso (DUTWA2_1)

Estos casos probablemente se deban a descuidos propios del habla espontánea informal.

Preposición *con*

Las incorrecciones que afectan a esta preposición se restringen a 16 casos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 1 | B1: [<i>Habla de la paella</i>] por ser <u>en</u> (...) mariscos pueden dar alergia ('con marisco') |
| Alemán | 1 | B1: puede elegir entre hamburguesa (...) entre un sandwich (...) y <u>con</u> bocadillo con tortilla. |
| Polaco | 8 | A2: [<i>Describe las fotos de los alimentos</i>] son una hamburguesa <u>de</u> bocadilla lechuga queso, no tenía nada <u>con</u> la posibilidad a (...) hablar con (...) los españoles ('ninguna posibilidad'), reconstruir <u>en</u> arquitectura *socio-realística. B1: nuestros abuelos (...) tenían que preparar todo (...) <u>de</u> productos (...) naturales, [<i>Explica una receta</i>] se hace <u>de</u> harina leche huevos, fácilmente se puede hacer lleno <u>de</u> esto, una paella se hace <u>de</u> arroz ('con'), puede hacerse <u>de</u> tomates triturados. |
| Japonés | 2 | B1: [<i>Explica lo que hace cuando no se expresa bien en español</i>] así como Ø gesto (¿'con un gesto?'), <u>a</u> ella todo el mundo es muy amable ('amable con ella') |
| Otros | 4 | A2 (finés): tengo que solo intentar a *expinar <u>en</u> otras palabras, [<i>El entrevistador pregunta cómo prepara una receta</i>] ('con') cebolla sí, no sé cómo se llama Ø el que es preparado (¿'con lo que se prepara?'). B1 (coreano): quiero trabajar en una empresa que tiene que trabajar con español (...) <u>en</u> lengua... ('con la lengua española'). |

La mayoría de errores son equívocos con otras preposiciones (11 casos), entre las que destacan *de* (6) o *en* (4), sobre todo cuando introducen de complementos modales. Solo 3 errores se deben al uso innecesario de *con*, y 2 por omisión; los descuidos, la simplificación y la elipsis propios del habla informal explicarían estos contextos, que solo puntualmente crean problemas de comprensión (*una hamburguesa de bocadilla*).

Además, recogemos 1 contexto ambiguo que no pudimos interpretar (debido al solapamiento y al volumen de voz en la grabación), y que puede tratarse de un error de pronunciación o gramatical:

*ADC: es un &eh / base de comida / polaca //

*ENT: hhh {%act: assent} /// <patatas / hhh {%act: assent}> ///

*ADC: ¬ [<] <cocina xxx patatas> / sí /// (¿'con' o 'a base de?') (POLMB1)

Desde, sobre y otras preposiciones

Los errores que afectan a *desde* se limitan a 4 casos por uso de la preposición *de*:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Francés | 1 | B1: <u>de</u> mi casa puedo ver a Inglaterra. |
| Polaco | 3 | A2: estoy aquí <u>de</u> septiembre (...) hasta veinte de febrero. B1: empezamos nuestra viaje <u>de</u> Madrid, estaba empezando <u>del</u> principio. |

La preposición *sobre* estaría suplantada en 3 incorrecciones:

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|---|
| Italiano | 2 | A2: está preguntando consejo <u>por</u> lo que puede elegir. B1: estábamos listos (...) <u>por</u> las seis y media ('sobre'). |
| Inglés | 1 | B1: está preguntando (...) el camarero <u>del</u> menú que está más rico ('sobre el menú' o 'preguntando el menú'). |

Finalmente, agrupamos 15 errores que afectan aisladamente al resto de preposiciones, o cuya corrección puede alternar con más de una preposición:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Francés | 3 | A2: *incontrar Ø la gente (¿'conocer a gente' o 'encontrarse con la gente?'), qué hay <u>a</u> comer ('de comer' o 'para comer'). B1: fui <u>en</u> una familia ('con' o 'a una familia'). |
| Neerlandés | 1 | A2: en Holanda Ø nosotros es muy popular entre niños ('para' o 'entre nosotros'). |
| Alemán | 1 | B1: [<i>Explica una receta</i>] es <u>sobre</u> (...) y debajo del carne ('por encima'). |
| Polaco | 1 | B1: he estado ahí (...) <u>por</u> el tren ('en tren' o 'con el tren'). |
| Chino | 4 | A2: dos hombre (...) quiere <u>entre</u> Ø un restaurante ('entrar a' o 'en'). B1: he vivido aquí <u>sobre</u> cinco meses ('alrededor de', 'como' o 'unos cinco meses'), estaba en China <u>sobre</u> tres meses ('alrededor de', 'como' o 'unos tres meses'), cuatro ciudades que están Ø norte de España ('al' o 'en el norte'). |
| Japonés | 5 | B1: nunca he entrado Ø McDonald's y Ø Burger King ('entrar a' o 'en'), me quedo aquí hasta agosto // <u>a</u> la mitad de agosto ('hasta la mitad de agosto'), y (...) empezó la historia <u>de</u> ('entre') la Japón y América (...) <u>desde</u> Yxxx (¿'a partir de Yxxx?'). |

Cabe señalar que destaca el grupo chino en la omisión de preposiciones, como ya vimos en los apartados correspondientes (*nunca he entrado Ø McDonald's*). Estas omisiones, en casos aislados, presentan dificultades para comprender el sentido completo (*en Holanda Ø nosotros es muy popular*). Solo en pocos contextos podemos rastrear procesos de interferencia; por ejemplo, estos contextos del grupo francés: **incontrar Ø la gente*, 'conocer a gente' o 'encontrarse con la gente', de *rencontrer le gens*; o *qué hay a comer*, 'de comer' o 'para comer', de *qu'est-ce qu'il y a à manger*.

6.17.2. Valores idiomáticos

Las incorrecciones en los usos idiomáticos ascienden a 196 (el 36,64% de errores preposicionales), y sobre todo afectan a *a* (66) y *de* (65 errores); si bien la tasa de error considerando el uso de cada preposición muestra que los problemas se concentran en *a* (9,36% errores sobre la producción de *a*), *sobre* (5,26%) y *por* (9,66%) (tabla 90). En lo seguido abordamos las desviaciones de cada partícula.

Preposición *a*

Recogemos un total de 66 errores relacionados con los usos idiomáticos de la preposición *a*, que se han producido por omisión (26 casos), elección incorrecta (27) y uso innecesario (13), y que han afectado a los siguientes puntos:

| | Errores no ambiguos |
|--|---------------------|
| 1. Régimen o perífrasis verbal | 41 |
| 2. Locuciones o expresiones gramaticalizadas | 20 |
| 3. Régimen del adjetivo | 5 |
| Total | 66 |

Los problemas más frecuentes (41 errores) aparecen en la preposición que introduce el complemento regido por el verbo o la construcción de la perífrasis verbal:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 11 | A2: jugar Ø *futebol ('al fútbol'), vamos Ø *tentar novamente hablar, *vai Ø comer pollo, vamos *então Ø comer una hamburguesa, voy Ø hacer esto, voy Ø estar con muita gana de comer paella. B1: empecé Ø estudiar español (2 casos), empecé Ø estudiar francés, traduzco <u>para</u> inglés ('al inglés'), empecé Ø estudiar muy temprano. |
| Italiano | 5 | A2: he jugado Ø fútbol ('al fútbol'), la dejo <u>a</u> cocinar como media hora. B1: podría intentar <u>a</u> escuchar un poco (...) <u>a</u> pedir por favor (...) que su intermediarios hablaran despacio, me mudé (...) en febrero <u>en</u> otro piso ('mudarse a'). |
| Inglés | 4 | A2: jugué Ø hockey ('al hockey'). B1: he *comencido Ø aprender, comencé Ø aprender, estaba jugando Ø frisbee ('al frisbee'). |
| Neerlandés | 1 | B1: cuesta un poco (...) para acostumbrarme (...) <u>en</u> este ('acostumbrarse a'). |
| Alemán | 1 | A2: [<i>Explica lo que hace cuando no consigue expresarse en español</i>] cambio <u>en</u> inglés ('al inglés'). |
| Polaco | 3 | A2: no quiero <u>a</u> usar inglés, una palabra que quiero <u>a</u> decir, no lo *cosedenamos (...) <u>a</u> aprenderlo (¿'no consideramos aprenderlo?'). |
| Chino | 5 | A2: quieren cambiar Ø otro sitio, cambié (...) Ø otro trabajo. B1: me he acostumbrado (...) Ø los costumbres españoles, los dos hombres cambia Ø otro sitio (2 casos). |
| Japonés | 7 | A2: hay que ¿probar? (...) <u>de</u> hablar ('probar a'), intentar <u>a</u> hablar. B1: deciden <u>a</u> buscar otra restaurante, deciden <u>a</u> ir a hamburguesería, es muy cómoda para (...) asistir Ø la clase, intenté <u>a</u> hacer lo mismo, intentan <u>a</u> buscar otro lugar. |
| Otros | 4 | A2 (húngaro): empecé Ø estudiarlo español (2 casos). (finés): un compañero de mi piso intentar <u>a</u> ir a Italia, tengo que solo intentar <u>a</u> *expinar en otros palabras. |

De las 28 incorrecciones que afectan a la preposición regida por el verbo, 10 se produjeron por omisión de *a* y 5 por confusión entre preposiciones; los lexemas en los que se han concentrado son *jugar* (4 omisiones, todas ellas por causas interlingüísticas⁵⁴), *cambiar* (4 omisiones y 1 elección errónea) o *acostumbrarse* (2 errores). Junto a estos, aparecieron 13 usos innecesarios que afectaron sobre todo a *intentar* (8 errores generalizados en aprendices de diferentes grupos: p. ej. *intentar a hablar*). Creemos que se trata de un error por hipercorrección o por interferencia (posiblemente del inglés *try to* + infinitivo), al igual que ocurre en el resto de adiciones

⁵⁴ Desde la *NGLE* (2009, §36,6m, pág. 2746) se admite la forma transitiva *jugar fútbol*, común en la variedad hispanoamericana; aquí lo corregimos porque seguimos el uso peninsular.

de *a*, que aparecen aisladas en hablantes concretos (*deciden a buscar*, 'decide to look for'; *quiero a usar inglés*, 'I want to use English').

La ausencia de *a* en la perífrasis verbal aparece en 13 casos (en *comenzar a*, *empezar a* o *ir a* + infinitivo), si bien en algunos contextos no queda claro si existe realmente error o si la eliminación de *a* se produce por sinalefa entre vocales (p. ej., *voy Ø hacer esto*, *comencé Ø aprender*). Los 5 errores en *ir a* + infinitivo se restringen a los hablantes lusófonos, quienes eliminarían esta preposición porque en su L1 no se emplea tal enlace (Aparecida, 1999: 82): *vamos *então comer una hamburguesa*, 'vamos a comer'.

Otro grupo de errores que le sigue en importancia (20 casos) afecta a locuciones o expresiones muy lexicalizadas:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 12 | A2: por veces ('a veces', 4 casos), Ø la mediodía ('al mediodía'). B1: <u>al</u> tempero se utiliza mucho sal... (?), <u>por</u> inicio yo (...) pensaba así ('al inicio'), por veces ('a veces', 5 casos). |
| Italiano | 1 | A2: los bocadillos (...) Ø la plancha ('a la plancha'). |
| Francés | 2 | B1: <u>para</u> el mediodía ('al mediodía', 2 casos). |
| Alemán | 1 | A2: <u>en</u> derecho tenemos patatas fritas ('a la derecha'). |
| Polaco | 1 | B1: <u>en</u> mi manera ('a mi manera'). |
| Chino | 1 | A2: he *incartado ('engordado') más cinco kilos (...) gracias <u>por</u> el queso. |
| Japonés | 2 | A2: <u>en</u> el mediodía ('a mediodía'). B1: <u>el</u> ¿principio? (...) usé inglés ('al principio') |

Los errores son esporádicos, salvo en el caso de *por veces* ('a veces'), que fue cometido en 4 ocasiones por una misma hablante portuguesa, y 5 por otra brasileña de B1, lo cual revela no solo la interferencia de la L1, sino también un problema de fosilización. Merecen la pena ser destacadas las dificultades que plantean las expresiones *al mediodía* (4 incorrecciones) o *al inicio/al principio* (2). Comunicativamente, creemos que solo algunos casos puntuales son problemáticos.

Los 5 errores que afectaron a la preposición regida por el adjetivo son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Inglés | 1 | B1: es muy parecido <u>del</u> cocido ('parecido a'). |
| Alemán | 1 | B1: es (...) muy parecido <u>con</u> español ('parecido a'). |
| Chino | 1 | B1: semejantes (...) <u>en</u> la (...) *filolofía español ('semejantes a'). |
| Japonés | 1 | B1: Madrid (...) es totalmente <u>diferente</u> Ø Salamanca ('diferente a') |
| Otros | 1 | A2 (finés): poco similar <u>que</u> este ('similar a'). |

Se puede observar que las incorrecciones se concentran en adjetivos que expresan comparaciones (*semejante*, *parecido*, *similar*, *diferente*), y que un caso puede estar motivado por el cruce con estructuras comparativas (*similar que este*). En consecuencia, sería adecuado incidir en la enseñanza de la preposición que rigen estos adjetivos.

Preposición *de*

Los errores en los usos idiomáticos de la preposición *de* suman un total de 65, y han ocurrido por omisión (21), uso innecesario (21) y elección incorrecta (23). Atendiendo al tipo de construcción, se reparten en los tipos siguientes (véase la tabla siguiente).

| | Errores no ambiguos |
|---|---------------------|
| 1. Régimen verbal | 8 |
| 2. Locuciones o expresiones gramaticalizadas | 21 |
| 3. Régimen del adjetivo | 12 |
| 4. Preposición introductora de subordinada sustantiva | 24 |
| Total | 65 |

Los 8 errores que afectan al régimen verbal son estos:

| L1 | Errores | Transcripción |
|--------|---------|---|
| Alemán | 2 | A2: depende Ø cuándo tengo clases. B1: cambian Ø el lugar y van a (...) otro restaurante ('cambian de lugar'). |
| Polaco | 2 | A2: [Cuenta que su novia es española] voy a aprender Ø ella y su cultura. B1: les *convertimos Ø que podemos dormir aquí ('les convencimos de que...') |
| Chino | 2 | A2: casi no paro Ø viajar. B1: tienen que (...) cambiar Ø el sitio ('de sitio'). |
| Otros | 2 | A2 (finés): los italianos siempre están *reyendo (...) <u>para</u> yo y mi amiga. B1 (turco): pero depende Ø la gente. |

La mayor parte de los casos en que se borra la preposición *de* (7) se pueden explicar por simplificación y descuido; de hecho, las 2 omisiones en el verbo *depender* son errores que incluso los propios nativos cometen (véase este ejemplo del grupo control):

*SMO: depende Ø el tiempo que tenga → (...) (SPAW_1)

En cambio, son errores significativos las omisiones en contextos como *paro Ø viajar* o *cambiar Ø el sitio*, o la confusión en *están *reyendo* ['riendo'] para yo y mi amiga.

En la formación de locuciones o expresiones gramaticalizadas se produjeron 21 errores:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 1 | B1: se quedó muy como Ø piedra. |
| Italiano | 1 | A2: y → algo <u>de</u> &diverti... ('algo divertido'). |
| Francés | 2 | A2: hay Ø todo hay muchas industrias ('hay de todo'). B1: estaba algo <u>de</u> loco. |
| Neerlandés | 5 | A2: quiero vivir y trabajar aquí (...) después Ø mi estudio estudio en Holanda, el vino es encima Ø la mesa, es dentro Ø un pan, [Explica una receta] después Ø diez minutos está bien. B1: en Holanda hacen <u>en</u> una manera un poco distinta. |
| Alemán | 3 | A2: si vas <u>a</u> tapas (...) hay mucho aceite ('de tapas'), después Ø tres años de mi carrera me fui a España, estuve resfriado (...) después Ø último viaje. |
| Polaco | 3 | A2: tres meses (...) antes Ø me llegué (¿'antes de llegar yo?'). B1: intento explicar <u>en</u> otra manera, intento describirlo <u>en</u> (...) otra manera. |
| Chino | 4 | A2: no viajaba fuera <u>a</u> mi país, quizás *salge <u>al</u> marcha ('de marcha'), dentro <u>en</u> España. B1: lo expreso <u>en</u> ¿otra forma? |
| Japonés | 1 | B1: ('encima del') arroz (consúltese el texto JAPWB1_3 para entender el error) |
| Otros | 1 | B (turco): intento decir Ø otra manera. |

Más de la mitad de los casos (11) son omisiones, entre las que sobresalen las relacionadas con locuciones preposicionales (p. ej., *antes Ø*, 'antes de'); en el grupo de hablantes de lenguas germánicas (holandés y alemán, pero no el inglés en nuestros datos) constatamos numerosos casos (6), sobre todo con *después de*, y parece interferir la L1 (*después de* se construye en alemán solo con la preposición *nach*, y en neerlandés, únicamente con *na*). En otros errores se ha empleado una preposición incorrecta (*fuera a*, *dentro en*), y sobresalen en número los que afectan a complementos de modo (1 omisión y 4 usos de *en* por *de* en el patrón siguiente: *explicar en otra manera*). Las dos

inserciones de *de* parecen calcos sintácticos por interferencia del francés (*algo de loco*, ‘quelque chose de fou’) o el italiano (*algo de &divert[tido]*, ‘qualcosa di divertente’). Creemos que realmente son pocos casos de ausencia o elección errónea los que dificultan la comunicación (p. ej., *al marcha*).

La preposición *de* introductora del complemento del adjetivo interviene en 12 errores:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 1 | B1: es muy pesado <u>para</u> se comer ('pesado de comer'). |
| Inglés | 1 | B1: es difícil <u>para</u> aprender. |
| Neerlandés | 4 | A2: la primera comida es típica <u>para</u> España, la otra es típica <u>para</u> Estados Unidos, típica <u>para</u> Holanda creo que son *patatos, son típica <u>para</u> el invierno. |
| Polaco | 3 | A2: es totalmente diferente <u>de</u> en Polonia aquí ('diferente que'), en Vxxx conductor (...) no (...) es responsable <u>para</u> (...) billetes ('responsable de'), las (...) cosas fáciles <u>para</u> (...) preparar. |
| Chino | 1 | A2: [<i>Habla sobre la paella</i>] típico <u>en</u> (...) Andalucía. |
| Otros | 2 | A2 (húngaro): estas cosas son muy fácil <u>para</u> preparar. B1 (turco): siempre como pasta carne pollo (...) más fácil <u>para</u> preparar |

Como se aprecia, realmente las incorrecciones se acumulan en pocos adjetivos: *típico* (5 casos) y *fácil/difícil* (4), y no plantean problemas de comprensión del mensaje.

También hay 24 errores en la preposición *de* introductora de subordinadas sustantivas:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 4 | A2: no necesita <u>de</u> ser frito, gustaba mucho <u>de</u> poder [/] <u>de</u> trabajar en (...) Madrid, no me gusta mucho <u>de</u> cocinar |
| Italiano | 3 | A2: creo <u>de</u> haber (...) mejorado mucho, intento (...) <u>de</u> mirar estas cosas. B1: yo no diría (...) <u>de</u> que... |
| Francés | 6 | A2: intenté <u>de</u> hablar español, intentan <u>de</u> ir, es mejor <u>de</u> decir..., está bien <u>de</u> estar cerca (...) del mar, no es posible <u>de</u> entrar, tengo la (...) impresión Ø que... A2: la mejor es <u>de</u> vivir con gente (...) español para practicar (...) y <u>de</u> ir a clases, has elegido <u>de</u> comer pollo. |
| Inglés | 7 | B1: he decidido <u>de</u> mudarme, consejo <u>de</u> vivir con (...) chicos españoles, hay un hombre que estás (...) decidiendo <u>del</u> menú, no tiene ganas <u>para</u> estudiar. |
| Polaco | 1 | A2: no tenía nada con la posibilidad <u>a</u> (...) hablar con (...) los españoles. |
| Chino | 2 | A2: si tengo tiempo estoy segura viajar ('de que voy a viajar'), estoy segura ('de que') la comida (...) en España... |
| Otros | 1 | A2 (finés): no me gusta <u>de</u> cocinar mucho. |

El uso innecesario de esta partícula en español parece en casi todos los casos inducido por transferencia, y en nuestros datos son más abundantes en el grupo inglés y en alumnos cuya L1 está muy próxima al español (portugués, italiano o francés). La adición de *de* suele afectar a las construcciones de verbo e infinitivo; por ejemplo, en portugués la preposición *de* es necesaria con el verbo *gostar* (*eu gosto de sair*, ‘me gusta salir’; Benedetti, 2002: 164), y los lusófonos transfieren el uso de dicha preposición al español (*no me gusta mucho de cocinar*). También los italianos emplean *de* entre el verbo principal y el infinitivo subordinado por influencia de su L1 (estas construcciones rigen la preposición *di* en italiano, como señala Pérez Vázquez, 2010: 3): *creo de haber (...) mejorado mucho*. Lo mismo podemos decir respecto a los errores de los aprendices franceses (*intenté de hablar*, ‘j’ai essayé de parler’). Otras estructuras en las que se inserta la preposición por interferencia son las que se construyen con un verbo copulativo, un adjetivo y una subordinada sustantiva, que en otras lenguas (como francés o inglés) se introducen mediante una preposición (*creo que la mejor es de vivir*

con gente, del inglés 'the best is to live' o del francés 'le mieux c'est de vivre'). En todo caso, en los aprendices de todos los grupos podría existir también interferencia del inglés. Entre los chinos, la tendencia es la contraria (suprimir *de*), como es recurrente en este grupo de alumnos (*si tengo tiempo estoy segura Ø viajar*, 'de que voy a viajar').

Preposición *en*

Los 11 errores que afectan a los usos idiomáticos de *en* son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Italiano | 3 | A2: me había interesado <u>a</u> leer algo, he hecho bien <u>a</u> venir ('en venir'). B1: está participando <u>a</u> un videoconcurso. |
| Francés | 1 | B1: me tarda como menos de una hora (...) <u>para</u> ir a esquiar. |
| Inglés | 1 | B1: no me interesaba (...) <u>en</u> estudiando español ('interesaba estudiar'). |
| Neerlandés | 1 | A2: no tienen mucho *interese (...) <u>para</u> mí ('interés en'). |
| Alemán | 2 | A2: el hombre está pensando <u>a</u> pescado carne y pollo, el cliente también está pensando <u>de</u> vino. |
| Japonés | 2 | B1: se tarda solo treinta minutos <u>a</u> ir ('tardar en'), está pensando <u>sobre</u> como pescado o carne. |
| Otros | 1 | B1 (turco): está pensando como Ø pescado carne o pollo. |

La preposición ha sido confundida especialmente cuando acompaña a los lexemas *pensar* (4 casos), *interés/interesarse* (3) y *tardar* (2). En muchos casos subyacen problemas de interferencia: *me había interesado a leer* (italiano 'interesarsi a'), *he hecho bien a venir* (it. 'fare bene a'), *participando a* (it. *partecipare a*) o *no me interesaba (...) en estudiando* (inglés 'to be interested in').

Preposiciones *por* y *para*

Los 17 errores que afectan a los valores idiomáticos de *por* se reparten así por L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: esto puede ser Ø la tarde // cuando quieres. ('por la tarde') |
| Francés | 1 | B1: <u>para</u> la noche ('por la noche'). |
| Inglés | 2 | B1: está pidiendo <u>por</u> vino, está pidiendo <u>por</u> la cuenta. |
| Neerlandés | 2 | A2: pregunta <u>por</u> la (...) cuenta ('pide la cuenta'). B1: dijo gracias (...) <u>para</u> el consejo. |
| Alemán | 2 | A2: no tengo problemas con mi ¿peso? (...) y <u>para</u> eso puedo comer todo B1: [<i>Explica una receta</i>] es sobre (...) y Ø debajo del carne ('por debajo de') |
| Polaco | 8 | A2: quiere una cuenta para pagar (...) <u>por</u> la comida, yo extraño <u>por</u> pan, el hombre pregunta <u>por</u> una copa de vino ('pide una copa'), el hombre pregunta <u>por</u> la cuenta ('pide la cuenta'), dos chicos en restaurante preguntan <u>por</u> dos sitios, [<i>Le preguntan si se preocupa por los conservantes de los alimentos que compra</i>] en general no miro <u>por</u> eso. B1: el cliente también pregunta <u>por</u> el vino ('pide vino'), [<i>En la prueba narrativa, el entrevistador dice: «O sea que le quiere pedir...», y responde el estudiante</i>] <u>por</u> el recibo. |
| Otros | 1 | (finés): pero (...) Ø suerte no todos hablan ('por suerte'). |

Destaca la alta cifra de errores en el grupo polaco por uso innecesario de *por*, sobre todo respecto a los verbos *preguntar* y *pedir*, que pueden deberse a interferencia⁵⁵; no obstante, dichos lexemas son problemáticos también para alumnos de otros grupos (se

⁵⁵ Un estudiante polaco nos indicó, al explicarle los errores tras la entrevista, que estos contextos son traducciones directas de su lengua materna.

han recogido 8 casos en total), y creemos que son calcos del inglés *to ask for*. Asimismo, aparecen 3 confusiones con *para* (*para eso*) y 3 omisiones (\emptyset *suerte*).

Respecto a la preposición *para*, se cometieron 19 errores:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Francés | 1 | A2: pregunta <u>para</u> la cuenta. |
| Inglés | 3 | B1: el camarero le ¿aconseja? (...) <u>para</u> tratar el pollo, pide <u>para</u> ¿la cuenta?, es (...) más barato <u>para</u> hacerlo como así. |
| Neerlandés | 3 | A2: pregunta también <u>para</u> un vino tinto, es imposible <u>para</u> *etender algo. B1: me cuesta un poco (...) <u>para</u> acostumbrarme. |
| Alemán | 4 | A2: no mira (...) <u>para</u> los &conservat... , para mí estúpido mirar <u>para</u> los conservantes. B1: creo que está muy bien <u>para</u> estudiar ¿antes de venir a España el español?, es muy difícil <u>para</u> encontrar comida para él. |
| Polaco | 3 | A2: dice que es solamente pues hoy posible <u>para</u> (...) obtener..., prefiero <u>para</u> elegir productos más naturales. B1: pregunta al camarero <u>para</u> (...) un ¿ayuda? ('pide al camarero ayuda'). |
| Japonés | 1 | B1: [<i>Habla de los conservantes de la comida</i>] es muy difícil <u>para</u> ver todos. |
| Otros | 4 | A2 (húngaro): es imposible (...) <u>para</u> ver todo qué comemos. B1 (coreano): es muy difícil <u>para</u> hablar inglés ahora, era muy difícil <u>para</u> hacer amigos, <u>para</u> cocinar eso es muy difícil. |

Las incorrecciones se deben a usos innecesarios de la preposición, especialmente con verbos de comunicación o influencia. Igualmente, entre anglófonos, neerlandeses, polacos o franceses confluye el error por adición de *para* con la confusión léxica entre los verbos *preguntar* y *pedir*, por interferencia de la L1 y el inglés *to ask for something* (*pide para ¿la cuenta?*; *pregunta al camarero para (...) un ¿ayuda?*, 'pide al camarero ayuda'). Las incorrecciones también afectan al esquema *ser* + adjetivo + infinitivo (*es muy difícil para hablar inglés ahora*), y posiblemente sean calcos sintácticos del inglés ('It is very difficult to speak English now') o del alemán, en el caso del grupo germanoparlante, en el que abunda este tipo de error (*está muy bien para estudiar*, 'ist sehr Gut zu studieren').

Preposición *con*

Respecto a los usos idiomáticos de *con*, aparecen 8 incorrecciones:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: quiero continuar <u>para</u> doctorado ('continuar con'), junto eso dejo estar un poco a cocinar e (...) junto \emptyset las patatas fritas. |
| Italiano | 1 | B1: teníamos cita (...) <u>por</u> un autobús ('con'). |
| Inglés | 1 | B1: es un ciudad muy seguro comparada <u>como</u> Londres ('comparada con'). |
| Polaco | 1 | B1: intento explicar (...) <u>en</u> otras palabras ('con otras palabras'). |
| Chino | 3 | A2: se encuentran (...) \emptyset un hombre ('encontrarse con'), para mí España estoy segura hay mucha diferencia <u>que</u> China ('muchas diferencias con China'), hay mucha diferencia <u>que</u> chino. |

Las desviaciones son puntuales y no muestran pautas acusadas o generalizadas de error.

Otras preposiciones

Finalmente, recogemos 9 incorrecciones que han afectado a otras preposiciones o que pueden ser corregidas usando dos preposiciones distintas (véanse los contextos).

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Inglés | 1 | B1: sentado <u>por</u> la mesa ('en' o 'a la mesa'). |
| Neerlandés | 3 | A2: unas cosas en español son muy diferente <u>que</u> lenguas romanas ('diferente de', 'en' o 'a'), es un (...) poco diferente <u>que</u> cuando entras en un tienda ('diferente de' o 'a'), es un poco diferente <u>que</u> puré ('del' o 'al'). |
| Polaco | 2 | B1: la comida (...) <u>por</u> la derecha está una paella ('de la derecha' o 'a la derecha'), está acompañada con [/] <u>por</u> patatas fritas ('con' o 'de'). |
| Chino | 2 | A2: la tienda llena Ø mucha gente (¿'están llenas de (much) gente' o 'se llenan con mucha gente'?), los bares llena Ø mucha gente (¿'están llenos de (much) gente' o 'se llenan con mucha gente'?). |
| Japonés | 1 | B1: está pidiendo como un pescado asado <u>por</u> la primero plato ('como' o 'de primer plato'). |

Los errores son variados y esporádicos (aunque algunos se repiten en hablantes aislados), y solo cabe subrayar los que ya encontramos respecto a otras preposiciones: las dificultades que plantean con adjetivos usados en comparaciones (*diferente a/en/de*) y expresiones como *a la derecha*.

Conclusiones sobre los errores en las preposiciones

El análisis de datos orales confirma que los errores en las preposiciones constituyen uno de los puntos más problemáticos de la adquisición del español, y nuestros resultados se pueden resumir del siguiente modo:

- La producción de preposiciones varía entre hablantes con distinta L1, siendo el grupo chino y japonés los que menos emplearon, hecho que posiblemente se relaciona con la equivalencia problemática de esta categoría en su L1 (donde existen posposiciones en lugar de preposiciones).
- Consecuentemente, los grupos chino y japonés reunieron la mayor tasa de error (con fuerte tendencia a omitir preposiciones), aunque en todos los grupos se registran tasas muy altas de error comparadas con otros puntos gramaticales.
- Las incorrecciones disminuyen de modo muy poco perceptible al progresar en el nivel, y algunas de ellas, además, persisten en ciertos casos por procesos de interferencia que provocan riesgo de fosilización (ej. la confusión *por/para*).
- Las incorrecciones en los usos generales de la preposición son más numerosos que los valores idiomáticos, debido al formato espontáneo de recogida de datos.
- Respecto a los valores no idiomáticos, los errores más recurrentes se concentran en estas preposiciones:
 - Omisión de *a* ante objeto directo con rasgo humano u objeto indirecto (fosilizable).
 - Cambio de *a* por *en* con verbos de movimiento (fosilizable).
 - Ausencia de *en* con expresión de lugar o uso innecesario con expresiones de tiempo.
 - Eliminación de *de* con valor partitivo (fosilizable).
 - Uso innecesario de *por* en expresiones de duración (fosilizable).

- Los errores en los usos idiomáticos afectan especialmente a las preposiciones *a* y *de* en torno a estas áreas:
 - La perífrasis verbal o el complemento de régimen del verbo.
 - El complemento de régimen del adjetivo, especialmente los que expresan comparaciones (*distinto, similar, semejante, diferente* o *parecido*) o se construyen en el patrón *difícil/fácil/típico... + de + infinitivo*.
 - Omisión de *de* o confusión con otra partícula en locuciones preposicionales (*antes/después de*).
 - Uso innecesario de preposición ante subordinada sustantiva (sobre todo, en la construcción con infinitivo), frecuentemente por interferencia.
 - Uso innecesario de *por/para* por confusión léxica entre los verbos *pedir/preguntar* (fossilizable).

- Desde el punto de vista comunicativo, los errores en las preposiciones no plantean demasiados problemas en la comprensión del mensaje, y simplemente resultan *estigmatizantes* (especialmente los usos innecesarios de preposición); excepto, quizá, en los siguientes casos según nuestro criterio:
 - La ausencia de *a* con objeto directo o indirecto, y ciertas omisiones de *en* con complemento de lugar, pues estos se interpretan como sujetos.
 - Confusiones aisladas de *en* con otra preposición y verbos de movimiento.
 - Determinadas omisiones de *de* con valor partitivo (*un poco de/poco*).
 - Ciertos usos de *por* en lugar de *para* (se expresa causa y no finalidad).
 - La confusión o ausencia de preposición en locuciones o modismos.
 - En líneas generales, las omisiones de preposición.

ERRORES ORACIONALES

6.18. Estructura de la oración

En este apartado se registran incorrecciones en el ámbito de la oración simple por mecanismos diversos, como los que recoge S. Fernández (1997 [1990]: 186-188) –entre otros, la colocación incorrecta de constituyentes, la omisión o adición de elementos, o los cambios de función de ciertas palabras–, junto a la mezcla de dos estructuras sintácticas posibles. No obstante, en ocasiones no está claro qué incorrección se produce, puesto que concurren varias en una construcción, dando lugar a un tipo de *error complejo* (así se etiqueta en otros corpus de errores; Nicholls, 2003: 575), en el que puede resultar incluso difícil esclarecer la forma o sentido que el hablante pretendía expresar. Es el caso, por ejemplo, del siguiente enunciado:

*JUS: las personas no entende@c hablas con o@por corpo@por / xxx algunas personas (PORWA2_2)

Puede que el hablante haya pretendido decir «hablas con el cuerpo a las personas que no entienden», o también «hablas con el cuerpo si las personas no entienden» (podríamos marcar tanto omisión denexo como orden incorrecto de elementos). La corrección de errores en este apartado es controvertida porque es fácil interpretar subjetivamente el mensaje que pretendía transmitir el estudiante a partir de un contexto poco fiable o incompleto. Por ello, los recuentos de estos errores no han de juzgarse estrictamente,

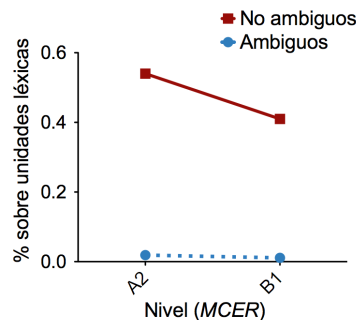
porque muchos casos podrían haberse corregido de otro modo. Este tipo de equivocaciones, por otro lado, revelan pocas pautas compartidas de error entre aprendices de diferentes lenguas maternas, pues las construcciones son bastante idiosincrásicas, producto del proceso *creativo* en la adquisición de una segunda lengua. Ante las dificultades comunicativas, el hablante recurre a otras estrategias como la reformulación, la paráfrasis o el cambio de código para continuar el discurso.

En conjunto, marcamos 248 errores, lo que representa un apartado importante de las incorrecciones gramaticales (el 7,46% del total); además, hay que sumar 8 casos ambiguos. La tasa de error por número de unidades léxicas es más alta que en otros apartados (0,47%, esto es, un error aproximadamente cada 212 unidades). Por niveles, se reparten en 141 en A2 y 107 en B1 (tabla 91 y figura 112), lo cual revela una cierta mejora.

Tabla 91. Distribución por niveles de errores en la estructura de la oración; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por nº de unidades del nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|----------------------------|------------------------|----------|----------------------------|------------------------|
| | Errores | Frecuencia relativa (%) | % sobre unids. léx. | Errores | Frecuencia relativa (%) | % sobre unids. léx. |
| A2 | 141 | 56,85% | 0,54% (26317) | 5 | 62,50% | 0,019% |
| B1 | 107 | 43,15% | 0,41% (26371) | 3 | 37,50% | 0,011% |
| Total | 248 | | 0,47% (52688) | 8 | | 0,015% |

Figura 112. Errores de estructura de la oración por nivel (% sobre unidades léxicas)



Por grupos de lengua materna, las cifras de error son las siguientes:

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Chino | 45 | 1,25% | 80,00 unidades |
| Alemán | 40 | 0,87% | 114,33 " |
| Otros | 40 | 0,84% | 119,18 " |
| Polaco | 36 | 0,68% | 147,22 " |
| Japonés | 30 | 0,64% | 155,47 " |
| Neerlandés | 17 | 0,36% | 280,41 " |
| Inglés | 11 | 0,23% | 430,09 " |
| Portugués | 16 | 0,22% | 458,06 " |
| Francés | 12 | 0,19% | 534,42 " |
| Italiano | 1 | 0,02% | 6133,00 " |

El grupo chino es, con diferencia, el alumnado que más problemas presenta en la estructura oracional (principalmente, como veremos, por la omisión de elementos, especialmente la cópula). Le sigue el grupo alemán, el heterogéneo y el polaco (en los que aparecen sobre todo errores de orden). Al contrario, los alumnos nativos de lenguas románicas presentan las tasas de error más bajas (aunque no tanto en el grupo lusófono).

Según nuestro criterio, las equivocaciones se han repartido del siguiente modo:

| Errores en la estructura de la oración | Casos |
|--|------------|
| Orden de palabras | 70 |
| Omisión de elementos | 118 |
| Repeticiones o palabras innecesarias | 18 |
| Cambios de función | 22 |
| Negación | 7 |
| Mezclas | 5 |
| Otros | 8 |
| Total | 248 |

En lo seguido tratamos cada tipo de fenómeno por este orden.

6.18.1. Orden de palabras

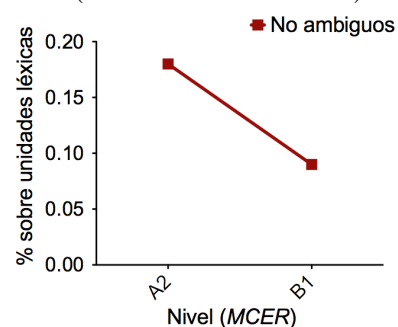
El orden de palabras en castellano tiende a ser SVO (aunque el sujeto no se realice), pero existe un grado relativo de libertad sintáctica para disponer los constituyentes⁵⁶. La dislocación de elementos respecto al orden canónico –o quizá mejor dicho, *más frecuente*– se realiza con fines expresivos o focalizadores⁵⁷. En este sentido, es a veces incierto juzgar si son errores muchas de las construcciones de los aprendices que alteran dicho orden. Asimismo, las propias características de la oralidad espontánea, en la que el hablante va produciendo los enunciados según va pensando, explicarían muchos casos. ¿En qué medida un nativo no usaría una frase como *Barcelona es como Francia un poco?* (este contexto se registró en una alumna japonesa, pero nos resultó muy dudoso corregirlo). Los resultados de este apartado, pues, han de tomarse con cautela, aunque creemos apreciar ciertas pautas de error y posibles interferencias.

La posición incorrecta de palabras o constituyentes habría causado 70 errores, los cuales han afectado a un total del 0,13% de las unidades léxicas producidas (esto es, aparece un error cada 753 unidades aproximadamente). Por niveles, se recogieron 46 en A2, y 24 en B1 (tabla 92 y gráfico 113), lo cual muestra una cierta mejora con el progreso en el nivel.

Tabla 92. Distribución por niveles de errores de orden de palabras; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de unidades léxicas en cada nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|----------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre und. léx. |
| A2 | 46 | 65,71% | 0,17% (26317) |
| B1 | 24 | 34,29% | 0,09% (26371) |
| Total | 70 | | 0,13% (52688) |

Figura 113. Errores de orden de palabras por nivel (% sobre unidades léxicas)



La tabla siguiente muestra el cómputo de incorrecciones por grupos de lengua materna.

⁵⁶ Fernández Soriano (1993) incluye una revisión de esta cuestión, así como Padilla García (2001), cuya tesis doctoral está enteramente dedicada al estudio del orden de palabras en el español coloquial.

⁵⁷ Sobre este asunto y las nociones de tema/remata, tópico/comentario, o presuposición/foco, M. L. Zubizarreta (1999).

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Alemán | 16 | 0,35% | 285,81 unidades. |
| Chino | 10 | 0,28% | 359,20 " |
| Otros | 13 | 0,27% | 366,69 " |
| Polaco | 14 | 0,26% | 378,57 " |
| Japonés | 6 | 0,13% | 777,33 " |
| Neerlandés | 3 | 0,06% | 1589,40 " |
| Portugués | 4 | 0,05% | 1832,25 " |
| Francés | 3 | 0,05% | 2137,67 " |
| Inglés | 1 | 0,02% | 4731,00 " |
| Italiano | 0 | 0,00% | 0,00 " |

Los datos muestran una especial frecuencia de error en el grupo alemán, el chino, el grupo heterogéneo y el polaco. Como argumentamos más abajo, creemos que los procesos de interferencia pueden tener importancia considerable. En el caso del grupo heterogéneo, las incorrecciones fueron cometidas por aprendices cuya L1 es el coreano (lengua con un orden de palabras diferente del español, con tendencia al verbo al final), el finés y el turco (lenguas aglutinantes, con mayor uso de la flexión, lo cual permite un orden de palabras más libre). Finalmente, cabe señalar que la tasa de error entre los hablantes de portugués sería más alta si hubiéramos contado aquí los 12 errores que afectan al pronombre personal, dada la interferencia del orden de esta categoría en dicha lengua (apdo. 6.12).

Abajo transcribimos los errores por grupos de lengua materna; téngase en cuenta que los relacionados con el orden de los pronombres personales no los incluimos de nuevo por haber sido ya abordados en el apartado 6.12.

| Errores | |
|------------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | ahora que tengo máster quiero continuar para doctorado (...) y después <u>más</u> cuatro años ('cuatro años más'), uno de mis amigos que <u>ya</u> está aquí hace casi un año ('desde hace ya casi un año' o 'hace casi un año ya'), esta es <u>que la</u> más comemos ('la que más comemos'), comparando con otro [/] con [/] <u>do país donde vino</u> Madrid é muy caro (¿'comparado con el país de donde vengo?'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | algo que comemos pero es <u>todo en Francia</u> ('en toda Francia'). |
| B1: | vivo con <u>siete otros</u> (...) estudiantes ('otros siete'), o como <u>en Francia</u> hacemos ('como hacemos en Francia'). |
| INGLÉS | |
| A2: | los gente son más <u>como</u> tranquilo ('la gente es como más tranquila'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | una <u>importante</u> idioma, <u>nadie realmente</u> de mi [///] los otros de mi piso xxx <u>no realmente</u> saben, <u>no realmente</u> puedes hablar, hay muchos <u>diferentes</u> mariscos y <u>no realmente</u> sé (...) todos los nombres, <u>no realmente</u> sé qué..., <u>no realmente</u> sé qué parte, <u>no realmente</u> (2 casos), hablo dos y media <u>lengua</u> , no lo sé <u>esta</u> ('esto/eso no lo sé'), un <u>típica</u> comida de Alemania. |
| B1: | hay historias <u>muchos</u> ('muchas historias'), creo que está muy bien para estudiar ¿antes de venir a España <u>el español?</u> , salimos mucho (...) a <u>como</u> fiestas en casas. |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | no me entiendo <u>creo yo</u> (¿'creo que no lo entiendo?'), hay muchas <u>diferentes</u> (...) entre paellas // platos de paellas ('hay muchos platos de paellas diferentes', o incluso 'hay muchas diferencias entre...'), hay (...) un hombre que (...) puede aprender mucho de los palabras (...) <u>para recordar</u> (¿'que puede aprender y recordar muchas palabras?'). |
| POLACO | |
| A2: | no puedo <u>aquí</u> estudiar ('aquí no puedo estudiar' o 'no puedo estudiar aquí'), porque Polonia son diferentes son masculinos y (...) diferente son <u>aquí</u> ('aquí son diferentes' o 'son diferentes aquí'), no hay libres <u>lugares</u> , tiene <u>diferente</u> olor ('un olor diferente'), en mi opinión muy |

importante es la gramática ('es muy importante...'), y cocinas juntos todo ('todo junto'), es (...) típico plato de Estados Unidos ('un/el plato típico'), cortar el pan como (...) pequeñas partes (¿'trozos pequeños?'), ellos no quieren con mí hablar ('hablar conmigo').

- B1: y quería mucho ir ('ir mucho'), viaje mucho pero solo en Europa hasta ahora ('hasta ahora solo en Europa'), no intento utilizar otra lengua normalmente ('intento no utilizar'), en España (...) mucho más se come fuera de casa ('se come mucho más fuera'), todo eso parece una elección buena ('una buena elección').

CHINO

- A2: no puedo ir xxx otra persona (...) qué ha dicho ('qué ha dicho otra persona'), y entonces es todos chinos el nombre [///] el nombres de chinos es (...) pronunciación para españoles muy muy difícil (¿'la pronunciación de los nombres de los chinos es muy difícil para los españoles?'), me gustaba en China entonces viajar (¿'entonces en China me gustaba viajar?'), todos cosas curiosas para mí es normal ('para mí es normal que todas las cosas sean curiosas'), creo que paella hay muchos sitios ('creo que hay paella en muchos sitios'), esto para mí (...) es no noticia buena ('no es noticia buena'), [*Explica una receta*] es harina o carne (...) o verduras (...) pero creo que la comida en China no es típica (¿'no es la típica comida de China' o 'esa comida no es típica de China?').

- B1: *empiezo (...) no a entender ('empiezo a no entender'), a el camarero pregunta la cuenta ('pide la cuenta al camarero').

JAPONÉS

- A2: cocino en Francia (...) la cocina japonesa ('En Francia cocino comida japonesa' o 'cocino comida japonesa en Francia'), cuando en Japón no cocino ('cuando no cocino en Japón').

- B1: tiene veintiséis como lenguas ('como veintiséis lenguas'), realicé que (...) me lo había olvidado (...) mi pasaporte en mi habitación en el RENFE, [*Explica una receta*] mueve ... (...) un poco mezclando ('mezclando un poco'), así que otro chico un poco parece (...) ¿triste? ('parece un poco triste').

OTROS

- A2: (FINÉS): he estado en Barcelona y las islas Canarias (...) antes ('antes he estado...' o 'he estado antes...'), en francés es como imposible (...) pronunciar para mí ('para mí es imposible pronunciar en francés'), creo que unos veces solo (...) no fue a *escua ('creo que solo unas veces...'), como aquí el aeropuerto estaba cerrado ('el aeropuerto estaba cerrado como aquí'), tengo que solo intentar a *expinar en otros palabras ('solo tengo que intentar...').

- B1: (COREANO): en mi país casi dos años yo (...) estudié ('yo estudié casi dos años...'), me parece es mejor (...) encontrar españoles más ('quedar más con españoles' o 'conocer más españoles'), solamente aprender (el español) de España (...) un poco menos oportunidades (...) tendrá ('si solamente aprende el español de España tendrá menos oportunidades'), y tres comidas están en menú ('hay tres platos en el menú' o 'en el menú hay tres platos').

(TURCO): y hay muchas ciudades en España para ver ('en España hay muchas ciudades que ver' o 'hay muchas ciudades que ver en España'), y dicen que somos dos al camarero ('y dicen al camarero...'), ahora parece más cheeseburger para mí ('a mí me parece...'), aquí no puedo cocinar // no prefiero aprender tampoco ('prefiero no aprender...').

Como avanzábamos, en los errores de determinados grupos parecen subyacer fenómenos de naturaleza interlingüística. Es el caso de los enunciados producidos por hablantes japoneses en los que el verbo aparece al final (p. ej., *cuando en Japón no cocino, mueve un poco mezclando*) por influencia del orden de palabras de la L1 (Saito, 2002: 28). Sin embargo, hay que remarcar que no se ha recogido en este grupo de alumnos ningún error de orden por anteposición del modificador al elemento modificado (p. ej., *un difícil curso*, en vez de 'un curso difícil'), que sería lo esperable en japonés (Martínez Martínez, 2002).

Igualmente, aparecen errores por transferencia respecto al orden de los elementos en el habla de los estudiantes chinos. Al ser el chino una lengua aislante (sin flexión), la función de expresar las relaciones sintácticas recae sobre el orden estricto de las palabras (Zhi, 2009: 186), y es este orden el que muchas veces los chinos transfieren al español como L2. Esto ocurre respecto a los modificadores, que en su lengua materna se

colocan delante del núcleo (Cortés Moreno, 2009), a diferencia del castellano, en que este orden puede variar (véase ejemplo).

- *FAN: **el &nom [/] nombres / de chinos / <es> /**
- *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> //
- *FAN: ¬ **pronunciación / &pro [/] para → / &ah / españoles / muy muy &dif [/] difícil //**
(‘la pronunciación de/que tienen los nombres de los chinos’) (CHIWA2_2)

En este ejemplo, parece transferirse el orden de la estructura china correspondiente, y el hablante emplearía la cópula del español (*es*) del mismo modo que la partícula estructural *de* ([tə]) en su lengua materna (Gràcia, 2007: 33-35). Asimismo, muchos errores de estructura oracional de estos aprendices se pueden explicar por el modo en que la lengua china configura la oración, a partir de las nociones de tema y rema, y no tanto de grupos sintácticos como sujeto, predicado o complementos (Schachter y Rutherford, 1979; Cortés Moreno, 2009). Cuando se observa el siguiente contexto:

- *ENT: [<] <algo curioso> / que te <haya pasado> ...
- *FAN: [<] <hhh {%act: laugh}> /// &mm / hhh {%act: click} / creo que / para mí / &eh / España / estoy segura / hay mucha diferencia que China ///
- *ENT: sí ///
- *FAN: y → <entonces> /
- *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
- *FAN: ¬ **todos / cosas / curiosas** para mí es normal (CHIWA2_2)
(‘para mí es normal que todas las cosas sean curiosas’)

comprendemos el mensaje de manera global, pero en un orden muy extraño para los nativos; sin embargo, para un chino es el orden esperable: la información de la que se habla (tema: *todas cosas curiosas*) aparece al principio del enunciado, y el comentario (*para mí es normal*) al final.

Ciertos casos de anteposición del adjetivo (p. ej. *un típica comida de Alemania*, ‘una comida típica de Alemania’; *tiene diferente olor*, ‘un olor diferente’) son problemáticos de corregir porque la posición pospuesta del adjetivo es una cuestión de frecuencia de uso en castellano, más que propiamente de gramaticalidad, además de un recurso expresivo. A pesar de ello, y de que no es un error significativo, hemos optado por etiquetarlo porque reflejaría la transferencia del orden de palabras de la L1 en ciertos grupos de estudiantes (alemanes o polacos); en estos casos, no creemos que el hablante anteponga el adjetivo con función estilística. Entre los aprendices de B1 que presentan este error, también se puede tratar de una hipercorrección debido a que ya conocen esta diferencia entre su L1 y el español (p. ej., *todo eso parece una elección buena*, ‘una buena elección’).

Sin embargo, parecen claramente anómalos ciertos errores por la posición inesperada de algunos adverbios (*no realmente puedes hablar*, ‘realmente no’) o de ciertas partículas (p. ej., *como*, cuando expresa un valor de aproximación o de semejanza, que puede resultar incluso superflua: *salimos mucho a como fiestas en casas*, ‘salimos mucho como a fiestas en casas’). En otros grupos de estudiantes, los errores interlingüísticos son más puntuales (p. ej., *vivo con siete otros (...) estudiantes*, ‘otros siete’, del francés ‘sept autres’). Como se explicó en el apartado 6.12, hay que recordar que los alumnos cometieron errores respecto al pronombre personal (*estoy pensando me hacer alguna cosas*, ‘pensando hacer yo’), y esto ocurre con mucha frecuencia entre los hablantes lusófonos, por interferencia del orden más libre de esta categoría en el registro informal.

El resto de incorrecciones diríamos que están motivadas por la espontaneidad del habla y la falta de planificación del discurso. En estos casos, no queda claro si se trata de errores de competencia o más bien de actuación (por ejemplo, el siguiente caso: *creo que está muy bien para estudiar ¿antes de venir a España el español?*).

6.18.2. Omisión de palabras

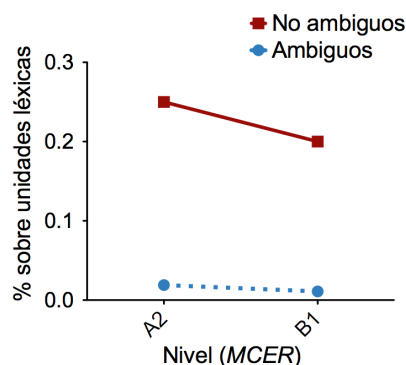
En la oralidad existe un mayor grado de información compartida entre emisor y oyente en la situación comunicativa (expresada mediante recursos como los gestos o la entonación). Esto produce un alto grado de elipsis, pero puede enmascarar la falta de competencia lingüística de los estudiantes en determinados contextos; por tanto, la corrección de estos casos es arriesgada. Nuestro criterio ha sido marcar como erróneos los enunciados donde se recogen construcciones que no se asemejan a las de los nativos y en las que sospechamos que residen déficits léxicos o gramaticales. Por otra parte, no abordamos aquí, sino los apartados correspondientes, las omisiones del artículo, el pronombre, las preposiciones o los nexos de las subordinadas.

Así pues, se ha obtenido un recuento de 118 errores (más 8 ambiguos), con una proporción del 0,22% de las unidades léxicas (esto es, aparece una incorrección cada 447 unidades). Se trata, pues, de un tipo de error importante en la oralidad. Por niveles, apenas se aprecia un descenso en B1 (53 errores) respecto a A2 (65) (tabla 93 y gráfico 114), lo cual parece revelar el alto número de errores por omisión de elementos en el habla independientemente del nivel de los estudiantes (aunque sería positivo confirmar esta tendencia con datos de niveles superiores).

Tabla 93. Distribución por niveles de errores por omisión de elementos; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por nº de unidades léxicas del nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | | Ambiguos | | |
|---------------|-------------|----------------------------|------------------------|----------|----------------------------|------------------------|
| | Errores | Frecuencia relativa (%) | % sobre unids. léx. | Errores | Frecuencia relativa (%) | % sobre unids. léx. |
| A2 | 65 | 55,08% | 0,25% (26317) | 5 | 62,50% | 0,019% |
| B1 | 53 | 44,92% | 0,20% (26371) | 3 | 37,50% | 0,011% |
| Total | 118 | | 0,22% (52688) | 8 | | 0,015% |

Figura 114. Errores de omisión de palabras por nivel (% sobre unidades léxicas)



Por grupos de lengua materna, los recuentos son como indica la tabla siguiente.

| L1 | Errores | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|--------------------------|------------------|
| Chino | 33 | 0,92% | 108,85 unidades. |
| Japonés | 20 | 0,43% | 233,20 " |
| Polaco | 17 | 0,32% | 311,76 " |
| Alemán | 13 | 0,28% | 351,77 " |
| Otros | 13 | 0,27% | 366,69 " |
| Neerlandés | 8 | 0,15% | 648,25 " |
| Francés | 6 | 0,09% | 1068,83 " |
| Inglés | 4 | 0,08% | 1182,75 " |
| Portugués | 3 | 0,04% | 2443,00 " |
| Italiano | 1 | 0,02% | 6133,00 " |

El error está generalizado en todos los grupos, aunque destacan los estudiantes chinos y japoneses. Abajo desglosamos los errores de cada grupo; marcamos con el símbolo Ø donde creemos que se omite algún elemento, y en la corrección subrayamos la palabra propuesta que puede faltar (léanse las transcripciones para entender mejor los errores):

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | ya tienes como hormonas y esto en la comida Ø algunos años (¿'desde <u>hace</u> algunos años?'). |
| B1: | Ø un español estudiar portugués (...) es fácil (¿'para un español es fácil estudiar portugués?'), después de ordenar el pollo creo que el señor elige un vino para tomar junto Ø (¿'junto <u>con la comida</u> ?'). |
| ITALIANO | |
| A2: | además no sé // puedo Ø carne pollo (...) carne en general así a la plancha (¿'puedo <u>preparar</u> ?'). |
| FRANCÉS | |
| A2: | me gusta mucho Ø aquí (¿'estar aquí?'), hay dos chicos que quieren entrar en un restaurante pero que (...) ponieron ropa un poco pues no Ø muy bien vestido (?), puedo hablar francés inglés y empiezo Ø español (¿'empiezo a <u>hablar</u> ?'), pregunta al camarero (...) cuál es el mejor Ø para comer (¿'el mejor <u>plato</u> ' o ' <u>menú</u> ?'), y quieren comer Ø para dos personas (¿'en una <u>mesa</u> para dos personas?'). |
| B1: | estudio el español hace de mucho tiempo pero muy poco cada semana desde Ø como (...) seis años ('desde <u>hace</u> seis meses'). |
| INGLÉS | |
| A2: | [Responde a un comentario del entrevistador] sí Ø verdad sí (' <u>es</u> verdad'). |
| B1: | ¿Ø puedo dar un consejo a alguien español? (¿'que si puedo...?'), [Explica los ingredientes de una receta] una verduras un poco carne yo solo dos Ø y un poco // no sé // arroz (¿'solo dos <u>ingredientes</u> ', 'solo dos <u>tipos</u> ?'), desde Ø un año ('desde <u>hace</u> un año'). |
| ALEMÁN | |
| A2: | ahora no da mucho Ø (¿'no (me) da mucho <u>tiempo</u> ?'), desayuno a la nueve y después primera vez Ø a la cafetería (¿'voy a la cafetería?') Ø una comida grande a las once (¿'tomo una comida?'), si cocinas tú mismo es mejor que comprar Ø... (¿'comprar <u>alimentos preparados</u> ?'), Ø igual que no entiendo o no (¿'da igual' o ' <u>es</u> igual?'), para mí Ø estúpido mirar para los conservantes (¿'es estúpido?'), Quark es un queso fresco pero más (...) *liquid (...) es Ø entre (...) queso fresco (...) y *Joghurt (¿'es un <u>alimento</u> ' o ' <u>algo</u> entre queso...'), mi compañeros de piso (...) no Ø probado y no saben ('no <u>han</u> probado'). |
| B1: | y cuando Ø están en España creo que... (¿'los <u>estudiantes</u> están...?'), una cosa muy buena sería por ejemplo vivir con españoles o hacer (...) mucho Ø con españoles ('muchas <u>cosas o actividades</u> '), un Ø pan o algo (¿'un <u>trozo de pan</u> ?'), siempre ha comido patatas fritas (...) en general en España (...) en todo Ø (¿'en todas <u>partes</u> ?'), tú preguntas a los españoles ¿puedes tomarme tus apuntes? // ¡ah! sí sí sí Ø posible (' <u>es</u> posible'). |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | si bebes mucho alcohol tampoco (...) me parece muy sana así que mucha gente no beben bastante agua o (...) Ø vitaminas y... (¿'o <u>no toma</u> vitaminas?'), en el cartel está *escrito Ø un pizzería está muy cerca (¿'el <u>nombre de</u> una pizzería...?'), Ø muy mal para la salud... ('es muy malo para la salud'), comemos con todo con jamón con queso (...) con Ø dulce (¿'con <u>algo dulce</u> ?'), ¿qué te parece Ø al Burger King? (¿'ir al Burger?'), generalmente mejillón es con pulpo y con otras Ø (¿'otras <u>cosas</u> ', 'otros <u>ingredientes</u> ?'), Ø poco diferente en España (' <u>es</u> un poco diferente...'). |
| B1: | conozco Ø de calamares (¿'la <u>paella</u> ' o ' <u>la receta</u> de calamares?'). |

POLACO

- A2: [*Le preguntan si estudió español en la universidad*] no no Ø privado (¿'un curso privado?'), yo no recuerdo Ø pero yo siempre mezcla (...) los palabras (¿'no recuerdo nada?'), ¡ah! hoy Ø cerrado ('está cerrado'), el mayoría Ø yo como que es más barato (¿'la mayoría de las veces?'), [*Le preguntan si se cocina la comida*] mayoría Ø yo preparo (¿'la mayoría de las veces?'), [*Le preguntan qué diferencias hay con la comida de su país*] Ø otras frutas otras patatas (¿'hay otras frutas...?'), [*Le preguntan qué ingredientes añade a la sopa*] pasta el mayoría Ø (¿'la mayoría de las veces?'), no aprendo mucho /// (...) Ø mucho tiempo sí de español (¿'he estudiado mucho tiempo?'), no sabía (...) qué Ø lo que pasa (¿'qué era lo que pasaba?'), no compro mucho las cosas en sobre (...) de Ø &instan [/] &cia (¿'de comida instantánea?'), y español // que yo estudio desde Ø un año y dos meses ('desde hace un año...').
- B1: sobre el río (...) Vxxx // (...) el río más grande de Polonia // (...) alrededor Ø bastante (...) llano ('alrededor es bastante llano'), [*Habla de la comida de Polonia*] (se comen) mucho productos de leche (...) de mantequilla (...) esos tipos Ø ('ese tipo de alimentos'), la masa cocino en agua // (...) saco // y ya Ø preparada encima de ella pongo (...) esta grasa frita ('y cuando ya está preparada...'), [*Explica cuánto tiempo ha estudiado español*] algunas veces estaba empezando del principio // porque (...) no Ø muy intensivo (¿'no era muy intensivo' o 'no estudiaba de manera intensiva?'), [*En la prueba de las viñetas*] y no sé ('sabe') (...) si pedir pescado huevo o carne... pero el camarero Ø lo sabe (¿'sí lo sabe?'), [*Responde a un comentario del entrevistador*] sí Ø verdad ('es verdad').

CHINO

- A2: [*Opina sobre Madrid y Beijing*] me gusta Ø más grande y tranquilo ('me gusta que es o 'que sea más grande...'), también español Ø muy difícil a mí ('es muy difícil'), sí pero no [///] Ø poco útil ('es poco útil'), no Ø muy útil a mí ('no es muy útil'), [*Empieza a describir la segunda historia de las viñetas*] Ø un restaurante también ('es un restaurante...'), le pregunta (...) cuántos personas Ø ('cuántas personas son'), el hombre dice su restaurante Ø muy bien Ø Ø muy rico ('que su restaurante está muy bien, que ¿'la comida? o ¿'todo? está muy rico'), y Ø muy famoso xxx (...) la plato (...) se llama pato asado ('es muy famoso...'), todos cosas Ø curiosas para mí es normal ('para mí es normal que todas las cosas sean curiosas'), una pareja (...) en el parque como en (...) tu cama creo que (...) Ø muy raro ('es muy raro'), y camarero (...) le *dije // hoy / Ø el / pollo (¿'le dijo: Le recomiendo hoy el pollo... o 'le dijo: Puede comer hoy...?'), el camarero le *dijeron todos mesa Ø ocupada ('todas las mesas estaban ocupadas'), el pizzería Ø cerrado ('está cerrada'), hay mucha gente // vale // Ø ¿'Burger King? ('¿'Vamos...' o '¿'Quieres ir al Burger King?', o '¿'Comemos en el Burger King?', 2 casos), [*Describe la paella*] es la comida típica en España (...) y Ø arroz pimiento rojo... (¿'tiene' o 'se prepara con arroz...'), [*Describe la paella*] ¡ah! Ø típico en (...) Andalucía ('es típico de...'), creo que paella hay muchos sitios Ø muy famoso ('es muy famosa'), creo que todos [/] eso Ø culturas de España (¿'es la cultura de España?'), antes en chino Ø un poco cocinera [/] poco ('era poco cocinera'), estoy segura la comida (...) en España Ø un poquito cambio // (...) para extranjeros (¿'es un poquito diferente?'), he estado en Madrid sólo Ø tres meses (¿'desde hace tres meses?').
- B1: si hay unos vocabularios desconocidos (...) Ø nada ('no comprendo' o 'no entiendo nada'), cuando el aceite (...) está caliente (...) pongo las patatas que (...) Ø son cortadas... (¿'que ya están cortadas?', 2 casos), los españoles también Ø muy amables ('son muy amables'), este Ø un poco complicado para mí ('es un poco complicado'), [*Describe la foto de la hamburguesa*] patatas fritas (...) salsa (...) mayonesa (...) Ø es fácil engordar (¿'si comes eso es fácil engordar' o 'con la hamburguesa es fácil engordar?'), hay dos partes (...) y una es con Ø picante (¿'con un ingrediente picante?'), podemos poner todos carnes (...) verduras sí y (...) marisco también (...) podemos poner todos Ø ('todo eso' o 'todos esos ingredientes?'), [*Habla de una receta de su país*] este viernes yo Ø ... (¿'yo lo cocino' o 'yo lo cociné?').

JAPONÉS

- A2: [*Le preguntan si le gustaría trabajar en España*] si Ø posible ('si es posible'), cenamos más o menos como (...) ocho y media o mitad (...) de / nuestro país /// porque en España Ø más tarde ¿no? (¿'se cena más tarde?'), y todo enrollar y después // Ø ¿'wasabi? (¿'añades wasabi?'), y Ø con salsa soja (¿'lo sirves' o 'lo comes con salsa...?').
- B1: preguntan al camarero (...) como // nosotros Ø dos personas y tienes sitio para dos personas ('nosotros somos dos personas'), arroz Japón tiene más agua ¿sabes? Ø más húmedo ('es más húmedo'), me gusta la cafetería de Filosofía // Ø grande ('es grande'), y después Ø (¿'lo coges?') con mano (...) y Ø (¿'pones?') un poquito de arroz // (...) en la mano, [*Habla de la población de su ciudad de origen*] menos de Madrid pero (...) mucha gente viven allí y... (...) creo que Ø la segunda o tercer... ('creo que es la segunda...'), se me ha olvidado esto hhh // esta

costumbre // (...) Ø muy importante (¿'tan importante' o 'que es muy importante?'); [*Habla del uso del diccionario*] cuando leer libros o (...) periódicos o textos (...) yo sí Ø (¿'yo sí lo uso?'), [*Habla de lo que hace cuando no se consigue comunicar en español*] o Ø mapa (¿'o señalar en un mapa' o 'usar un mapa') (...) Ø gestos es (...) mejor que inglés (¿'con gestos' o 'hacer gestos', o 'usar gestos es mejor que ¿hablar? en inglés?'), [*Opina sobre las costumbres de la comida de generaciones anteriores*] sí Ø muy distinto ('es muy distinto'), plato típico Ø sushi ('el plato típico es el sushi'), estudio español Ø casi tres años ('desde hace casi tres años'), un Ø chico dijo que... ('uno de los chicos'), un Ø chico buscó el restaurante... ('uno de los chicos').

OTROS

- A2 (FINÉS): [*Describe la foto de la paella*] sí una paella (...) es Ø muy español y muy rica (¿'algo muy español' o 'un plato muy español?'), [*El entrevistador le pide que explique una receta de su país*] ¡ah! (...) he preparado sí (¿'he preparado un plato' o 'he preparado algo?'), la carne picada y Ø poco picantes como pimiento (¿'y otros ingredientes' o 'condimentos un poco picantes?'), ¿y qué otra Ø? ('¿qué otra cosa?', aunque es más frecuente '¿qué más?', 3 casos).
- B1 (COREANO): para hablar Ø muy difícil para mí ('es muy difícil'), solamente aprender Ø de España (...) un poco menos oportunidades (...) tendrá (¿'aprender el español de España?'), un Ø amigo dice que por qué no vamos al ¿Burger King? ('uno de los amigos'), [*Describe la paella*] pero Ø un poco salado por eso cuando pido a esto (...) yo siempre dice sin sal ('es un poco salado'), [*Explica una receta de su país*] se llama bok choy en mi país (...) y Ø metiendo en el agua (...) salada (¿'se cocina' o 'se prepara metiéndolo en agua?'), y después de muchas horas metemos las salsas picantes y después guardamos (...) como Ø olivas que comen (¿'como se preparan las olivas?').

(TURCO): y cortamos Ø muy pequeñitas (...) ¿*paseta? (¿'en trozos muy pequeños?').

Por una parte, se han omitido los verbos, sobre todo las cópulas (*ser*) o las formas con significado abstracto y de uso flexible para contextos muy variados (*hacer*, etc.):

*ENT: ¿ te gustaría / en el futuro trabajar en España un tiempo ? <o> ...

*AYA: [<] <sí / sí> ///

*ENT: ¿ sí ?

*AYA: si Ø posible /// ('es') (JAPWA2)

*LIU: &eh / el hombre / &mm dice / su restaurante Ø muy bien / muy rico /// (CHIWA2_2)
('está')

El error por ausencia de cópula es habitual sobre todo entre los chinos, quizá por interferencia de su L1, ya que en chino no se usa en los predicados adjetivales, pero sí en los nominales (Cortés Moreno, 2009; Contreras y Gràcia, 2005: 67-68; Gràcia *et al.*, 2008: 56) –no obstante, Schachter y Celce-Murcia (1971) consideran que su diagnóstico es ambiguo y puede ser un error de desarrollo, pues los niños también lo cometen–. Ignoramos las causas de las numerosas omisiones que también se registraron entre japoneses, ya que no existe en su L1 un fenómeno como el que se produce en chino (Esparza Celorrio, 2008: 217). Puede que estos alumnos opten por evitar el uso del verbo por dificultades con la conjugación o ciertos tiempos, simplificando el enunciado.

También se registraron 6 omisiones de *hacer* en la expresión de tiempo pasado (*desde Ø un año*, 'desde hace un año'); parece ser un error generalizado, ya que se documentó en diferentes grupos. Entre los franceses se puede deber a causas interlingüísticas, pues en su L1 una misma preposición (*depuis*) reúne los valores de *hace* y *desde hace* (Losana, 2002: 32). Esta omisión causó ambigüedad en el mensaje solamente en un caso: *he estado en Madrid sólo Ø tres meses* (¿'desde hace tres meses?').

Respecto a la supresión de verbos con más carga léxica, es evidente que el grado de claridad del mensaje disminuye: *y Ø con salsa soja* (¿'lo sirves' o 'lo comes con salsa...?'), [*Habla de una receta de su país*] *este viernes yo Ø...* (¿'yo lo cocino' o 'yo lo cociné?'), [*Explica una receta de su país*] *se llama bok choy en mi país (...) y Ø*

metiendo en el agua (...) salada (¿'se cocina' o 'se prepara metiéndolo en agua?'), *metemos las salsas picantes y después guardamos (...) como Ø olivas que comen* (¿'como se preparan las olivas?'). Con todo, estos casos son menos abundantes y se limitan sobre todo al nivel A2 y a los grupos chino y japonés (y a la estudiante coreana), entre los cuales aparecen aún en B1. La razón de estos resultados, como decimos, puede ser la mayor dificultad de estos alumnos con la conjugación y el uso de los verbos.

Por otra parte, las omisiones se registran en los sintagmas nominales. En la mayoría de los casos es el núcleo lo que se suprime, resultando el mensaje más borroso e impreciso: *la carne picada y Ø poco picantes como pimienta* (¿'y otros ingredientes' o 'condimentos un poco picantes?'), *una verduras un poco carne yo solo dos Ø y un poco // no sé // arroz* (¿'solo dos ingredientes', 'solo dos tipos de carne?'), etc. Solo en pocos casos se omiten los elementos que requiere la construcción sintáctica (*Ø un español estudiar portugués (...) es fácil*, ¿'para un español es fácil estudiar portugués?', *yo no recuerdo Ø*, 'nada'); estas incorrecciones se pueden explicar por lapsus o descuidos relacionados con el habla espontánea. En cambio, ignoramos la razón de que en casi todos los errores en el grupo nominal se prescindiera del núcleo, aunque podría deberse a las mayores dificultades de acceso al léxico en la oralidad, y a que el hablante depende en mayor grado de elementos implícitos en el contexto lingüístico para expresarse.

En cuanto a los otros tipos de omisión, solo algunos casos puntuales entre alumnos de nivel B1 se pueden explicar por la posible intención de expresar una construcción de nivel avanzado, sin poseer recursos para ello (véanse los ejemplos):

*ENT: ¿ puedes decir un consejo / que le puedes dar a un estudiante de español / que no consigue → / hablar bien // que no consigue comunicarse ? ¿ se te ocurre alguna cosa ?

*FIN: ¿ puedo → [/] puedo dar un consejo a → alguien / español ? (¿'que si puedo...?') (ENGMB1)

*MAR: y no sé si → [/] si pedir / &eh / pescado → huevo → o carne ... pero el camarero / lo sabe /// (POLWB1) ('si que lo sabe')

Finalmente, por lo que respecta a los errores ambiguos, se han producido los siguientes:

| L1 | Ambiguos | Transcripción |
|----------|----------|---|
| Italiano | 1 | B1: [<i>Le preguntan si había estudiado antes español</i>] un poco // sí // Ø un examen de idioma optativo (¿'hice un curso' o 'tuve que hacer un examen...'?) |
| Alemán | 1 | A2: Erasmus en Inglaterra es (...) no muy difícil pero tomas un plazo Ø (¿'necesitas un plazo para pedirlo?'). |
| Chino | 3 | A2: y la tienda Ø llena mucha gente (¿'están llenas de (mucha) gente' o 'se llenan de/con (mucha) gente?') (2 casos). B1: hay muchos Ø pan o quesos (¿'hay muchos tipos de pan' o 'mucho pan'?). |
| Japonés | 1 | B1: [<i>Explica una receta</i>] ¿envuelvo con Ø transparente? ('con film' o 'papel transparente') |
| Otros | 2 | A2 (finés): es como Ø <u>preparado</u> Ø <u>raro</u> es como en bolsa (¿'ya está preparado es (un poco) raro', o quizá 'es un preparado en bolsa?'). |

Como se observa, la tendencia es semejante a los otros errores: prescindir de un verbo con poca carga semántica (p. ej. Ø un examen, ¿'hice' o 'tuve que hacer'?) o del núcleo del sintagma (¿'envuelvo con Ø transparente?', 'con film' o 'papel transparente').

En resumen, la omisión de elementos es un fenómeno muy frecuente en la oralidad, debido a las características intrínsecas de este modo de comunicación. Pese a que la corrección de errores se presta a la hipercorrección y a la interpretación subjetiva del mensaje, sí se observan ausencias importantes: la cópula (especialmente, *ser*) entre los

chinos, *hacer* en la expresión de tiempo, los verbos con carga léxica (sobre todo en A2, y en aprendices cuya L1 es chino, japonés y coreano, creemos que por evitación), y el núcleo del sintagma nominal. Estas dos últimas omisiones son las que mayores problemas plantean para comprender el enunciado, y obligan al uso de otras estrategias (gestos, perífrasis, reformulaciones...).

6.18.3. Repetición o uso innecesario de palabras

En este apartado no recogemos los errores relacionados con el artículo, los pronombres personales, las preposiciones o los nexos, que ya son estudiados en las secciones correspondientes; además, los errores que implican a los adverbios negativos se recogen en el apartado de negación (6.18.5). Nos ha parecido más adecuado abordar las repeticiones de elementos léxicos en el nivel discursivo, ya que dan lugar más bien a errores de adecuación o de estilo sobrecargado, más que de gramaticalidad, aunque ciertamente pueden revelar déficits gramaticales (p. ej., la ausencia de uso del pronombre y otros anafóricos: *no hablan español mucho y no entienden español*, ‘no lo entienden’).

En el habla espontánea, la corrección de repeticiones o elementos sobrantes no es inmediata puesto que en algunos casos la propia naturaleza de la expresión oral, cargada de reformulaciones y repeticiones, no deja claro si el uso innecesario de una palabra es consciente o se debe a una reconstrucción del mensaje (descartándose el término repetido). En estos contextos, la transcripción –que supone una interpretación de los datos y está lejos de ser objetiva–, condiciona la existencia o no de error: por ejemplo, en el caso de elementos sobrantes que pueden haber sido (o no) reformulados (apartado 2.6). Otros contextos problemáticos respecto a si deben o no ser corregidos son los que implican la repetición de elementos o adición de palabras muy polifuncionales o semánticamente vacías:

*AMA: [<] <bueno> conocí **cosas** / pero / me gustaría conocer más **cosas** (PORWB1)

Los hablantes nativos también podemos repetir innecesariamente este tipo de términos en el habla, no solamente debido a la pobreza léxica del idiolecto personal, sino también a la urgencia de la comunicación oral; por ejemplo, los siguientes enunciados se registraron en el grupo control:

*DAR: a veces así no tienes el nivel para <poder decirlo>

*ENT: [<] <claro> ///

*DAR: ¬ ¿no? // tienes que decir **cosas** más sencillas / **cosas** más básicas (SPAM_1)

*VAL: y hay libros también muy bonitos que te describen **cosas** // y que puedes aprender muchas **cosas** ///

*VAL: me di cuenta /

*ENT: de todo lo <que → están>

*VAL: ¬ [<] <de todo> ///

*ENT: ¬ añadiendo ¿no? // en la <comida> ...

*VAL: [<] <los colorantes> / un montón de **cosas** que no → ... pero hay ciertas **cosas** que no puedes ver (SPAW_2)

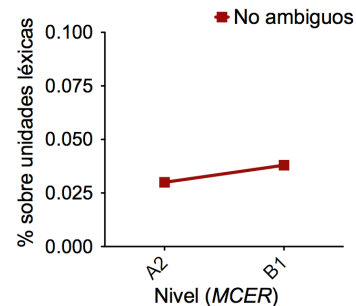
Así pues, casos como los expuestos no fueron corregidos, pese a que revelan un vocabulario reducido o cierta desidia formal, si bien en niveles superiores de competencia esperaríamos una mayor variedad y riqueza expresiva.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos marcado un total de 18 casos de palabras sobrantes, que afectan al 0,034% de la producción léxica (aparece un error por cada 2941 unidades). Por niveles, se han repartido con una distribución muy semejante: 8 en A2, y 10 en B1 (tabla 94 y gráfico 115).

Tabla 94. Distribución por niveles de errores por elementos sobrantes; valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por n.º. de unidades léxicas en cada nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|-----------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre und. léx. |
| A2 | 8 | 52,17% | 0,030% (26317) |
| B1 | 10 | 47,83% | 0,038% (26371) |
| Total | 18 | | 0,034% (52688) |

Figura 115. Errores por elementos sobrantes por nivel (% sobre unids. léxs.)



Los contextos incorrectos se desglosan en la tabla siguiente por grupos de L1:

| Errores | |
|------------|---|
| FRANCÉS | |
| B1: | al llegar aquí estaba como // vale el inglés se fue // (...) no sé dónde pero <u>algo</u> por ahí. |
| INGLÉS | |
| B1: | lo como (...) una hamburguesa <u>una</u> por semana. |
| ALEMÁN | |
| A2: | igual que no entiendo o no siempre <u>solo</u> hablo... |
| B1: | eso yo <u>lo</u> creo ('eso creo yo', aunque suena más adecuado 'creo que sí'), si tú comes pescado sí hay cosas <u>solo</u> que puedes comer sin carne, el pan integral aquí me parece es <u>solo</u> un poco (...) más oscuro. |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | y otros países que no hablan español <u>ahí</u> (también se puede corregir por: 'donde' o 'en los que no hablan español'). |
| CHINO | |
| A2: | hago desayuno (...) <u>es</u> a las *sete. |
| JAPONÉS | |
| B1: | en España (...) solo dos veces o tres (...) veces <u>solo</u> comí hamburguesas, [<i>Explica lo que usa cuando habla en español y no le entienden</i>] todo lo que tengo ¿sabes? <u>es</u> como mano cara y... |
| OTROS | |
| A2 | (FINÉS): creo que es como solo porque puedo recordar <u>solo</u> cosas que me gustaba, el salsa <u>es</u> solo tienes que (...) *calienta cuando... |
| | (HÚNGARO): me encantó <u>mucho</u> las Fallas (3 casos). |
| B1 | (COREANO): yo estudio <u>casi</u> muchos años ('he estudiado muchos años'), me parece (...) <u>era</u> muy raro que cuando ¿hacer cita para cenar? (...) dicen que nos vemos a las nueve, es hamburguesa (...) y <u>normalmente</u> es de Estados Unidos. |

Ciertos elementos gramaticales pueden repetirse para clarificar o enfatizar una idea, pero son redundantes (p. ej., *me encantó mucho*). Los 5 usos innecesarios del adverbio *solo* en grupos de distinta L1 (*en España (...) solo dos veces o tres (...) veces solo comí hamburguesas*) podrían deberse a interferencia (p. ej., *just* del inglés) o simplemente a nerviosismo, o quizá son una estrategia para ganar tiempo para pensar. Las 4 adiciones de cópula (*hago desayuno (...) es a las *sete*) pueden ser lapsus o hipercorrecciones. Podemos concluir comentando que algunos de estos casos también se pueden considerar relacionados con la cohesión y no son claros (por ejemplo, la inserción de cópula), pero en ningún modo revelan tendencias importantes de error.

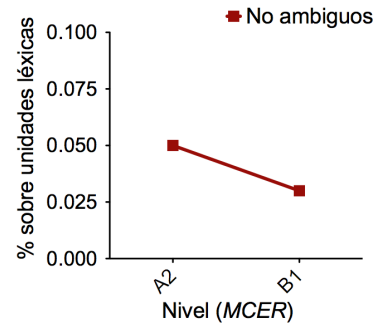
6.18.4. Cambios de función

Registramos 22 errores por el uso de una categoría con una función oracional que no le corresponde, con una aparición muy similar por niveles: 13 en A2 y 9 en B1 (tabla 95).

Tabla 95. Errores por cambios de función; valores absolutos, y % de frecuencia relativa y tasa de error por n.º. de unidades léxicas en cada nivel (entre paréntesis)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|----------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre und. léx. |
| A2 | 13 | 59,09% | 0,05% (26317) |
| B1 | 9 | 40,91% | 0,03% (26371) |
| Total | 22 | | 0,04% (52688) |

Figura 116. Errores por cambios de función por nivel (% sobre unids. léxs.)



Los errores en cada grupo de estudiantes han sido los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 6 | A2: sí esto es paella (...) tiene pollo marisco arroz... está muy <u>bien</u> ('buena'), esto *é una hamburguesa con *batatas fritas... (...) mucho <u>bien</u> ('muy buena'), yo creí que fui (...) muy <u>mal</u> para esto ('muy mala'), en Madrid se come <u>malo</u> ('mal'), pero * <u>normale</u> cocino ('normalmente cocino'). B1: me quedo un poquito <u>malo</u> (...) cuando como (...) cosas muy (...) así... |
| Inglés | 2 | B1: [<i>En la prueba de las viñetas</i>] oye la pizzería está cerrado vamos a este sitio (...) parece muy <u>bien</u> ('bueno'), ellos comen un poco <u>malo</u> ('mal'). |
| Alemán | 3 | A2: y esa es muy <u>mal</u> ('eso es muy malo' o 'esa comida es muy mala'), esta pizza no es <u>mal</u> ('es mala' o 'está mal'). B1: una comida muy muy <u>mal</u> ('mala'). |
| Neerlandés | 2 | A2: espero que yo hablo <u>fluido</u> ('con fluidez' o 'fluidamente'), [<i>Describe la hamburguesa</i>] muy <u>mal</u> para la salud ('malo' o 'mala'). |
| Polaco | 3 | A2: [<i>Le preguntan de dónde procede la paella</i>] <u>posible</u> de alguna región (...) cerca del mar ... ('posiblemente') B1: comemos (...) menos <u>saludable</u> ('menos saludablemente' o 'de forma menos saludable'), puede hacerse de tomates triturados <u>perfecto</u> ('perfectamente'). |
| Chino | 1 | A2: <u>espesal</u> cuando (...) viajo ('especialmente cuando viajo'). |
| Japonés | 1 | B1: y los bocadillo no son muy (...) <u>bien</u> ('muy buenos'). |
| Otros | 4 | A2: (coreano) [<i>Le piden que opine sobre los conservantes de la comida</i>] sí es muy <u>mal</u> ('malo'), es pollo en una salsa especial (...) es muy <u>bien</u> con ¿*noodles? ('está muy bueno'). B1: (coreano) las comidas están muy <u>diversidades</u> ('¿son muy diversas' o 'hay mucha diversidad de comida?'). (turco): [<i>Comenta que no presta mucha atención a los ingredientes de los alimentos que compra</i>] y a veces ¡ah! ¿qué lleva este? parece <u>bien</u> // parece sana ('bueno'). |

El error más generalizado (15 casos) es la confusión entre los adjetivos *bueno/malo* y los adverbios *bien/mal*. En el grupo alemán y neerlandés, las 4 confusiones (*una comida muy muy mal*, 'mala'; [*Hablando sobre la hamburguesa*] *muy mal para la salud*, 'mala') se pueden deber a la interferencia de la L1, donde el adjetivo funciona también como adverbio (por otro lado, estos errores se pueden también considerar como ausencia de concordancia). Otros 6 errores se deben al uso del adjetivo como adverbio acabado en *-mente* (*posible de alguna región (...) cerca del mar...*, 'posiblemente'). Por último, la corrección del error de la estudiante coreana (*las comidas están muy*

**diversidades*) es muy difícil de establecer porque puede tratarse también de una confusión léxica entre derivados (*diverso ~ diversidad*), considerando también que se produce un error de orden y un equívoco entre *estar* y *haber* (lo cual es posible por interferencia del coreano; Lee y Son, 2009: 6); por ello, hemos optado por marcar un solo error por cambio de función, aunque sea dudoso.

La escasez de incorrecciones nos impide deducir que exista un progreso en este apartado, aunque sospechamos que la confusión entre *bien/bueno* y *mal/malo* es la más costosa de superar, ya que es persistente entre los alumnos de nivel B1.

6.18.5. Negación

Los errores que aquí incluimos se relacionan con los adverbios y partículas de negación. A efectos del recuento, se incluyen en §6.11.2 los que implican a los indefinidos (3 casos; p. ej., *no es una cosa raro aquí*, 'ninguna cosa'), mientras que se abordan en el apartado de coordinación (6.19) aquellos en los que intervienen las conjunciones: 3 casos de *ni* (p. ej., *los jóvenes no comen muchas verduras (...) y como frutas*, 'ni frutas') y 5 casos de *sino* (p. ej., *damos no dos pero tres besos*). Así, el resto de incorrecciones (7) se recogieron más en B1 (5) que en A2 (2). Abajo transcribimos por grupos de L1:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Francés | 1 | B1: <u>siempre no</u> sabemos nosotros en mi piso si las tapas son la cena ('nunca') |
| Inglés | 1 | B1: no me apetece jugarlo <u>no</u> más. |
| Alemán | 2 | A2: igual que <u>no</u> entiendo o no ('¿da igual' o 'es igual que entienda o no?'). B1: por eso no (...) fui (...) a Ibiza (...) <u>y no</u> (...) a Sevilla porque (...) ya he visto (...) Sevilla ('y tampoco' o 'ni'). |
| Neerlandés | 1 | A2: y <u>también no</u> tienen mucho *interese. |
| Polaco | 1 | B1: es campo de fútbol ya no utilizado (...) cerca de (...) una estación <u>también no</u> (...) utilizada |
| Otros | 1 | B1 (coreano): <u>tampoco no</u> podían entrar a este restaurante. |

Un conjunto de errores se produce por adverbios sobrantes, ya que se niega dos veces para recalcar la negación (*igual que no entiendo o no*), aunque solamente en un caso creemos que se debe a interferencia del francés (*no me apetece jugarlo no más*, de 'non plus'). Otros errores se producen por elección de la partícula positiva en lugar de la negativa (*también no* por 'tampoco', *siempre no* en vez de 'nunca'). En todo caso, en nuestros datos estas incorrecciones son puntuales en cada grupo de estudiantes, aunque los alemanes suelen tener especiales dificultades con la negación (Moreno Muñoz, 2002).

6.18.6. Mezclas

Ciertos errores en la estructura de la oración pueden explicarse por mezclas sintácticas (*syntactic blends*, James, 1998: 111-113 y 151). El hablante está tratando de decidir cuál de las construcciones posibles emplear, pero debido a la urgencia del habla, el procesamiento lingüístico-cognitivo parece desbordarse y se produce un enunciado combinando ambas formas. Este fenómeno parece estar más relacionado con la actuación y no tanto con la competencia lingüística, puesto que los propios nativos cometemos estos errores (véase el siguiente ejemplo del grupo control).

*JAD: no sabes si lo estás haciendo bien o mal //
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *JAD: ¬ **por el simplemente hecho** de que / yo no hablo el [/]
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *JAD: ¬ [<] <el inglés> /// ('por el simple hecho' o 'simplemente por el hecho') (SPAM_1)

Hemos identificado pocos casos de error por mezcla (5), a los que podríamos sumar las confusiones entre *ser*, *estar* + expresión de lugar y *haber* analizadas en el apartado 6.14.9. La transcripción de los contextos es la siguiente:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: lo <u>dejo a estar</u> un poco <u>a cocinar</u> (¿«lo dejo cocinando» o «lo dejo cocinar»?). B1: en Brasil todo las veces que <u>nos vemos a alguien</u> damos no dos pero tres besos ('vemos a alguien' o 'nos vemos'). |
| Inglés | 1 | B1: <u>es importante que necesite</u> ('es importante que' + subjuntivo o 'necesitas' + infinitivo). |
| Alemán | 1 | B1: está <u>muy riquísima</u> ('está muy rica' o 'está riquísima'). |
| Polaco | 1 | A2: en Polonia estudio <u>algo como se llama</u> Estudios de cultura ('estudio algo como...' o 'algo que se llama...'). |

Al tratarse de equivocaciones esporádicas o incluso lapsus, no parecen revelar pautas generalizadas de error, sino dificultades poco estereotipadas y puntuales de cada alumno. Según nuestra experiencia, solamente las confusiones entre *haber/ser/estar* y casos como el error de **muy riquísima* son problemáticas en todos los alumnos.

6.18.7. Otros

Finalmente, recogemos aquí 8 errores que no hemos clasificado en ninguno de los apartados anteriores porque el mensaje que pretendía expresar el hablante no queda claro y se puede interpretar de muchas maneras (omisión de elementos, cambios de función, etc., e incluso en otros niveles lingüísticos). Los contextos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: las personas no entente hablas con o corpo xxx algunas personas (¿'cuando (?) / si (?) las personas no entienden...' o 'ante (?) o con (?) las personas que no entienden'?). |
| Francés | 1 | A2: llaman a comer para dos (¿'piden una mesa para dos personas'?). |
| Inglés | 1 | B1: cocido es una mezcla de patatas y <u>todo</u> (¿'otros ingredientes' o 'cualquier cosa'?). |
| Alemán | 1 | A2: no se compra en el supermercado pero (...) hace <u>lo mismo</u> (¿'igual' o 'con los mismos ingredientes'?). |
| Neerlandés | 2 | A2: la gramática xxx los verbos no puede entender por qué (...) hay unas cosas. (¿'algunas partes de la gramática que no entiende'?). B1: pensaba que fue una (...) de pensamiento y no de hablar (?). |
| Japonés | 1 | B1: tiene la historia creo que hace (...) ¿ciento y cincuenta años? ('tiene ciento cincuenta años de historia' o 'tiene una historia de ciento cincuenta años'). |
| Otros (finés) | 1 | A2: es este también pepino como es *saltera (?). |

Sea cual sea la corrección posible, estas equivocaciones son muy idiosincrásicas y no parecen aportar más datos al análisis general de errores.

Conclusiones sobre los errores en la estructura de la oración

- Las incorrecciones en la estructura de la oración son más numerosas en la oralidad espontánea que en la escritura, debido a la menor planificación discursiva y los problemas de procesamiento del habla. Pese a ello, los errores más abundantes coinciden con los del análisis de textos escritos: la omisión de elementos y el orden incorrecto de palabras.
- La omisión de elementos es el error más recurrente, pero muchos casos no son claros respecto a si se dan en el nivel de la competencia o el de la actuación. Con todo, aparecen errores evidentes (la supresión de la cópula entre los chinos por interferencia) o enunciados cuya comprensión es difícil por la supresión de verbos con carga léxica o el núcleo del sintagma nominal.
- Los errores por orden incorrecto de palabras también pueden explicarse en muchos casos por la falta de planificación del habla, pero también subyacen interferencias en los grupos alemán y polaco (por lo que respecta al orden del adjetivo), chino (respecto a la configuración oracional de tópico-comentario y de modificador-modificado), japonés (la disposición del verbo al final) y portugués (en cuanto a la posición más libre de los pronombres).
- Respecto a los cambios de función, las confusiones entre *bien/bueno* y *mal/malo* son las más generalizadas y las que pueden ser más persistentes.
- Desde el punto de vista de la comprensión del mensaje, plantea más gravedad la omisión de elementos (sobre todo de lexemas como verbos o sustantivos).

6.19. Coordinación

Hemos incluido aquí los errores en las relaciones de coordinación, tanto de nivel sintagmático (*siete u ocho*) como oracional (*no es que echo de menos pero en principio (...) me cuesta un poco*, 'sino que'). No obstante, en algunos casos la corrección es dudosa por la idiosincrasia del habla espontánea, pues incluso en la expresión oral de los nativos aparecen descuidos formales. Un ejemplo es el uso de la conjunción *sin* considerando las excepciones: *y* en contextos en los que se requiere *e* (ante *i-/hi-*) y *o* donde se precisa *u* (ante *o-/ho-*); la siguiente muestra fue tomada del grupo control:

```
*JAD: a lo mejor hay más alimentos / &eh / que se han inventado //
*ENT: <hhh {%act: assent}> ///
*JAD: ¬ [<] <por> utilidad o → otra cosa (SPAM_2)
```

De igual manera, el polisíndeton y abuso de la conjunción *y* es frecuente en el habla informal entre nativos (descartamos aquí los usos estilísticos intensificadores):

```
*JAD: en cuanto a → otro tipo de alimentos como → / alimentos envasados <o>
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*JAD: ¬ [/] donde echan colorantes y conservantes y todos esos / edulcorantes y /
*ENT: sí /// <sí sí/ todo eso> ///
*JAD: [<] <todo esa familia esa> / famosos de la / e /// (SPAM_2)
```

Entre los no nativos, estos usos también se recogen, aunque con menos frecuencia:

```
*FIN: [<] <y> es que / estaba fuera / de mi país / <y fuera de>
*ENT: [<] <sí> ///
*FIN: ¬ Inglaterra y fuera de la isla /// (ENGMB1)
```

- *ROS: con la escuela / &ah / fui a Málaga /
 *ENT: <sí> ///
 *ROS: ¬ [<] <y> a Granada / y a Sevilla /// (GERWB1_2)
- *AYA: [<] <película / francés y <español> /
 *ENT: [<] <ajá> ///
 *AYA: ¬ y japonés /// (JAPWA2)
- *YTO: el hamburguesa / es [/] tienen → hhh {%act: click} / &eh / tomate / y → / queso / y →
 hhh {%act: click} / lechuga / y → / &eh cebolla → / y → &mm / pan / <y> + (JAPWB1_3)
- *YTO: esta {%com: syllabification} → / paella / tiene / arroz y mejillón [/] mejillones y gambas
 y pimientos {%com: syllabification: pimien-tos}...
 *ENT: muy bien ///
 *YTO: y / guisantes ///
 *ENT: muy bien ///
 *YTO: y → limón → y / no sé / otra cosa (JAPWB1_3)
- *EME: vale /// y → / uno es hamburger /// y otro es / la paella /// y → / la paella → / lleva / arroz
 / con safran@tur / y → limón {%err: lemón} / y / mariscos // hhh {%act: click} // ¿ qué más ? //
 y pimienta {%err: pimiente} rojo / y → (TURWB1)

Este fenómeno, que también aparece en el nivel oracional y discursivo, está motivado por el hecho de que la oralidad se va planificando sobre la marcha, según se desarrolla la comunicación. Así que no lo consideramos importantes y nuestra postura fue no marcarlos, aunque podrían revelar déficits discursivos y sería recomendable dirigir la instrucción para evitar que proliferen en los aprendices de niveles superiores.

El uso de enlaces coordinantes varía según la lengua materna del alumno: el grupo chino es el que menos produjo, mientras que los franceses y lusófonos fueron quienes emplearon más (analizamos estos datos junto a la producción de marcadores discursivos en el apartado de cohesión, 8.1.1). El total de incorrecciones asciende a 22 (10 se recogen en A2, y 12 en B1). El recuento de errores, como decimos, debe tomarse con reserva considerando las circunstancias propias de la producción oral. Los contextos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: ensalada <u>o</u> otra cosa ('u'). B1: damos no dos <u>pero</u> tres besos ('sino'). |
| Italiano | 4 | A2: inglés <u>y</u> italiano ('e'), no en Almería ciudad <u>pero</u> en una ('sino'), uso las manos <u>y</u> inglés ('e'), la hamburguesa lleva // <u>a pesar de</u> la (...) hamburguesa // lleva patatas ('además de'). |
| Francés | 1 | B1: siete o ocho ('u'). |
| Alemán | 1 | A2: no carne <u>pero</u> caldo ('sino'). |
| Neerlandés | 3 | A2: arroz negro <u>u</u> (...) arroz normal. B1: estaba aquí cuatro veces antes (...) no a Madrid <u>pero</u> a Barcelona, no es que echo de menos <u>pero</u> en principio (...) me cuesta un poco ('sino que'). |
| Polaco | 1 | B1: no me gusta mucho carne rojo <u>y</u> (...) comida gruesa ('ni'). |
| Chino | 1 | B1: chino <u>y</u> inglés. |
| Japonés | 5 | B1: comen como hamburguesa Ø bocadillo (...) no es bueno ('hamburguesa <u>o</u> bocadillo'), los jóvenes no comen muchas verduras (...) <u>y</u> como frutas ('ni frutas'), traducción <u>y</u> interpretación ('e'), nunca he entrado McDonald's <u>y</u> Burger King ('ni'), saben español <u>y</u> inglés ('e'). |
| Otros | 4 | A2 (finés): en nuestro piso Ø en otras partes donde se hablan (...) muy rápidamente ('en nuestro piso <u>y/o</u> en otras partes'), pescado <u>o</u> otras cosas. B1 (coreano): traductora <u>y</u> *intréperte ('e'), nueve <u>o</u> ocho ('u'). |

Los errores que deberían centrar la atención del profesor en la corrección son las confusiones de nexos y la coordinación negativa (10 casos en *además de/a pesar de, pero/aunque, y/ni, pero/sino*); creemos que, especialmente, respecto a *pero/sino*, pues aparecieron 5 errores (y 3 en B1). Asimismo, son destacables los 17 casos de regularización de *y* (*traducción y interpretación*) y de *o* (*a las siete o ocho*). Los errores por ausencia de conjunción no distorsionan la comprensión del mensaje (*en nuestro piso Ø en otras partes, ‘y’/‘o’*). Aunque es cierto que en el habla de los nativos también es frecuente la yuxtaposición de constituyentes –sin marcas de ilación sintáctica–, suele aparecer una pausa oracional (véase ejemplo):

*SMO: [<] <&s [/] me recuerda> a levantarme por la mañana → y oler a lluvia // ir al colegio // ir dormida // &eh que me lleve mi madre de la mano hhh {%act: laugh}... (SPAW_1)

Esta pausa no se produce en los contextos que hemos marcado como erróneos.

6.20. Subordinación

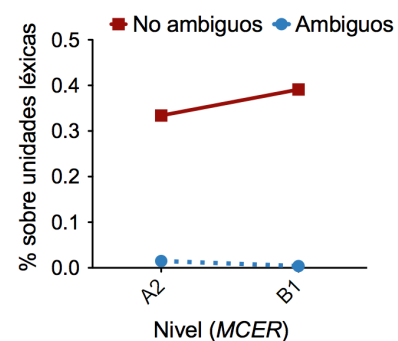
Antes de exponer los errores, hemos de precisar que, para la normalización de los datos, utilizamos la cifra de unidades léxicas, aunque somos conscientes de que no es adecuada para comparar cada grupo respecto a la complejidad sintáctica o la proporción de subordinadas usadas. Nuestro método de obtención de datos, así como el modo de comunicación (la oral), quizá no sean los más idóneos para estudiar la adquisición de este apartado.

Así pues, hemos registrado un total de 187 errores relacionados con la subordinación, lo cual representa un 5,63% de las incorrecciones gramaticales. Por niveles, aparecieron 84 (más 4 ambiguos) en A2 y 103 (más uno ambiguo) en B1 (tabla 96 y gráfico 117):

Tabla 96. Distribución por niveles de errores en la subordinación (valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|---------------|-------------|---------------------|----------|---------------------|
| | Errores | % sobre unids. léx. | Errores | % sobre unids. léx. |
| A2 | 84 | 0,319% | 4 | 0,015% |
| B1 | 103 | 0,391% | 1 | 0,004% |
| Total | 187 | 0,355% | 5 | 0,009% |

Figura 117. Errores de subordinación por nivel (% de unidades léxicas)



Las cifras muestran que no existe una disminución de errores al progresar en estos niveles intermedios, lo cual es esperable, ya que los alumnos están comenzando a adquirir los contenidos gramaticales para expresar relaciones de subordinación, y a medida que los van conociendo, comienzan a producirlos y a equivocarse más. Por grupos de estudiantes, los recuentos han sido como muestra la tabla siguiente (ordenamos de mayor a menor tasa de error por unidades léxicas de cada grupo).

| L1 | Errores | Media de error por hablante | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Chino | 26 | 6,50 | 0,72% | 138,15 unidades. |
| Otros | 27 | 6,75 | 0,57% | 176,56 " |
| Japonés | 25 | 6,25 | 0,54% | 186,56 " |
| Neerlandés | 20 | 5,00 | 0,39% | 259,30 " |
| Italiano | 23 | 5,75 | 0,38% | 266,65 " |
| Alemán | 16 | 4,00 | 0,35% | 285,81 " |
| Polaco | 18 | 4,50 | 0,34% | 294,44 " |
| Inglés | 10 | 2,50 | 0,21% | 473,10 " |
| Portugués | 12 | 3,00 | 0,16% | 610,75 " |
| Francés | 10 | 2,50 | 0,16% | 641,30 " |

El mayor número de equivocaciones se concentra en los grupos chino, heterogéneo –en el que la mayoría de los errores (15) fueron cometidos por una estudiante coreana–, japonés y neerlandés. Por el contrario, los grupos francés y portugués registran una tasa muy baja. Respecto a cada tipo de subordinada, los errores se reparten así:

| | No ambiguos | Ambiguos |
|----------------|-------------|----------|
| Sustantiva | 94 | 0 |
| Adjetiva | 45 | 2 |
| Circunstancial | 48 | 3 |
| Total | 187 | 5 |

Se puede observar que los errores en la subordinación sustantiva han sido los más numerosos, mientras que los cometidos en la subordinación adjetiva y circunstancial presentan cifras similares. En lo seguido nos ocupamos por este orden de cada tipo.

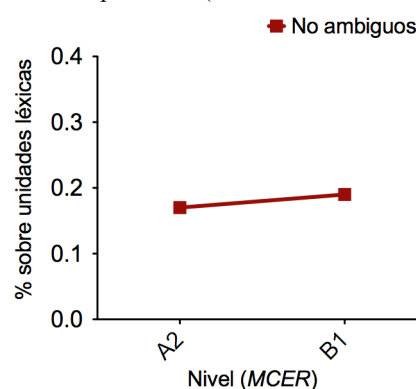
6.20.1. Subordinación sustantiva

Las 94 incorrecciones en la subordinación sustantiva se distribuyen por niveles de este modo: 44 en A2 y 50 en B1 (tabla 97 y gráfico 118); la tendencia, pues, no parece la reducción de errores en B1.

Tabla 97. Distribución por niveles de errores no ambiguos en subordinadas sustantivas (valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | |
|---------------|-------------|--------------|------------------------|
| | Errores | Fr. rel. (%) | % sobre unids. léxicas |
| A2 | 44 | 46,81% | 0,17% |
| B1 | 50 | 53,19% | 0,19% |
| Total | 94 | | 0,18% |

Figura 118. Errores en subordinación sustantiva por nivel (% sobre unids. léxs.)



Los recuentos en cada grupo de L1 se muestran en la tabla siguiente.

| L1 | Errores | Media de error por hablante | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Chino | 17 | 4,25 | 0,47% | 211,29 unidades. |
| Neerlandés | 12 | 3,00 | 0,23% | 432,17 " |
| Japonés | 10 | 2,50 | 0,21% | 466,40 " |
| Italiano | 12 | 3,00 | 0,20% | 511,08 " |
| Polaco | 9 | 2,25 | 0,17% | 530,00 " |
| Alemán | 8 | 2,00 | 0,17% | 571,63 " |
| Otros | 8 | 2,00 | 0,17% | 595,88 " |
| Inglés | 7 | 1,75 | 0,15% | 675,86 " |
| Francés | 7 | 1,75 | 0,11% | 916,14 " |
| Portugués | 4 | 1,00 | 0,05% | 1832,25 " |

Aunque se trata de cifras que requerirían una normalización más precisa, sí que parecen realistas dos aspectos en nuestros datos: primero, la elevada tasa de error en el grupo chino, neerlandés y japonés; y segundo, la baja tasa de error en el grupo portugués y francés (a diferencia de los aprendices italianos, que comparativamente se equivocaron más veces). Creemos que los resultados respecto al grupo chino, japonés e italiano se deben mayormente a causas interlingüísticas, como explicaremos.

El motivo de las equivocaciones reside con más frecuencia en el nexos subordinante (56 casos), y después en el verbo (37), aunque en ciertos casos estriba en ambos elementos; además, una alumna china cometió otro error cuya causa no es evidente. Si desglosamos de nuevo este mecanismo de error en cada grupo (en los casos que son claros, o sea, 93), se pueden observar ciertas tendencias:

| L1 | Errores en el nexos | Errores en el verbo | Total |
|--------------|---------------------|---------------------|-----------|
| Chino | 13 | 3 | 16 |
| Neerlandés | 9 | 3 | 12 |
| Japonés | 7 | 3 | 10 |
| Italiano | 2 | 10 | 12 |
| Polaco | 6 | 3 | 9 |
| Alemán | 5 | 3 | 8 |
| Otros | 7 | 1 | 8 |
| Inglés | 3 | 4 | 7 |
| Francés | 2 | 5 | 7 |
| Portugués | 2 | 2 | 4 |
| Total | 56 | 37 | 93 |

Los alumnos chinos son los que tuvieron más problemas con el nexos, mientras que los italianos y franceses (ambas, lenguas romances) presentaron más dificultades en el verbo. Esto se puede poner en relación con aspectos tipológicos de cada lengua, como la ausencia de conectores para la subordinación sustantiva en chino o japonés. No obstante, ignoramos las causas del alto número de errores entre los neerlandeses.

En el análisis de incorrecciones hemos agrupado aparte los que afectan a la expresión del discurso referido y los que afectan a las interrogativas indirectas (aunque las incorrecciones se cometen por los mecanismos antes mencionados, nos pareció más adecuado proceder de este modo). Así, los recuentos de cada tipo se reparten como indica la siguiente tabla.

| | No ambiguos |
|--------------------------------------|-------------|
| Errores relacionados con el nexos | 30 |
| Errores en la forma verbal | 37 |
| Estilo indirecto | 24 |
| Errores en interrogativas indirectas | 3 |
| Total | 94 |

A continuación abordamos cada clase de error en este orden.

Errores relacionados con el nexos

La conjunción subordinante está implicada en un total de 31 errores (a los que habría que sumar los 23 casos recogidos en el apartado del estilo indirecto). Por niveles, aparecieron 16 en A2 y 15 en B1. Abajo transcribimos por grupos de lengua materna:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|--|
| Portugués | 2 | B1: la diferencia entre los platos creo que es Ø uno es más fácil, *depende mucho de Ø xxx tengo que me quedar aquí. |
| Italiano | 2 | A2: yo creo Ø leer mucho, [<i>Explica una receta</i>] pongo sal... (...) y me parece Ø un poco de azúcar. |
| Francés | 1 | B1: pienso Ø un metro. |
| Alemán | 4 | A2: [<i>Le preguntan si cree que en España se cocina con mucho aceite</i>] me parece Ø con mucho aceite, [<i>Opina sobre la oficina de correos</i>] en Irlanda he *pensado Ø es la... B1: no me gusta aquí es Ø yo como mucho aceite, el pan integral aquí me parece Ø es solo un poco (...) más oscuro. |
| Neerlandés | 4 | A2: quiero <u>que</u> terminar rápidamente, no sé Ø es posible, seguro Ø yo voy a (...) Granada, la problema es también (...) Ø los nativos nunca *corregirme. |
| Polaco | 4 | A2: seguro Ø comemos diferente seguro Ø la cultura de la comida (...) es diferente ('estoy seguro de que...'). B1: no sé si es verdad o solo Ø no quiere, decidimos <u>que</u> dormir ahí. |
| Chino | 7 | A2: si tengo tiempo estoy segura Ø viajar (¿ <u>de que</u> voy a viajar' o ' <u>de que</u> viajaré?'), para mí España estoy segura Ø hay mucha diferencia que China ('estoy segura <u>de que</u> ...'), Ø todos cosas curiosas para mí es normal ('para mí es normal <u>que</u> todas las cosas sean curiosas'), para mí es no (...) noticia buena Ø durante dos meses he *incartado (' <u>que</u> durante dos meses...'), estoy segura Ø la comida (...) en España... ('estoy segura <u>de que</u> ...'). B1: me parece Ø no es muy divertido, ¿significa Ø hay mucha gente? |
| Japonés | 3 | B1: creo Ø pidiendo la cuenta ('creo que pide...' o 'que está pidiendo...'), otro se parece Ø no le gusta pizza, muy distinto y parece Ø también los japoneses ('me parece que...'). |
| Otros (coreano) | 4 | B1: me parece Ø es mejor, me parece Ø este hombre está viajando, me parece (...) Ø esta paella es de marisco, los españoles me parece Ø no les gusta. |

A primera vista destaca la constante omisión de la conjunción completiva, un error que también ha sido denominado *yuxtaposición* (Vázquez, 1999: 32). En efecto, esta ha sido la tendencia mayoritaria (29 casos, el 93,5%), mientras que solo en 2 el nexos es innecesario (de todos modos, en el apartado 8.1.1 sobre los errores de cohesión discursiva se incluyen algunos casos por uso innecesario de *que* que podrían considerarse subordinantes). Esta ausencia de conector es producto de la interferencia de la L1 entre los aprendices chinos (Ruiz de Infante, 2005; Cortés Moreno, 2009), y de hecho, este ha sido el grupo en el que más omisiones se han recogido.

Errores en la forma verbal

Concordancia de tiempos

Aunque no los contamos aquí de nuevo, pues ya se incluyeron en el recuento del apartado 6.14.1, no podemos dejar de mencionar los 6 errores por la ausencia de concordancia de tiempo en el verbo subordinado:

| L1 | Errores | Transcripción |
|--------|---------|---|
| Alemán | 3 | A2: en Irlanda he *pensado <u>es</u> la muy... ('pensé que era'...) B1: he estudiado un poquito en la escuela por eso pensé que (...) ya <u>sé</u> un poquito el español ('sabía'), pensé que no <u>falta</u> mucho hasta el final ('faltaba') |
| Polaco | 2 | A2: no sabía qué pasaba y (...) por qué conductor <u>está</u> interesando ('estaba'). B1: y les convertimos ('convencimos de') que <u>podemos</u> ('podíamos') dormir aquí |
| Otros | 1 | A2 (finés): [<i>Se refiere al cliente de la viñeta</i>] está pensando qué <u>quería</u> cenar. |

Como era esperable, la tendencia habitual fue el uso del presente, aunque algún caso esporádico se produjo por selección del pasado.

Modo indicativo/subjuntivo

Las incorrecciones en este punto suman un total de 25 casos, de los cuales 9 se recogieron en A2, y 16 en B1. Este aumento de errores con respecto al nivel de competencia se puede explicar por el incremento en el uso del subjuntivo en B1, como ya hemos apuntado (apdo. 6.14.4). Los errores son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 2 | A2: pienso que <u>tenga</u> (...) una salsa especial, creo que la hamburguesa <u>sea</u> de carne. |
| Italiano | 7 | A2: puede ser que <u>estoy</u> diciendo tonterías, puede ser que aquí se <u>usa</u> un poco más de aceite. B1: creo que <u>dependa</u> de (...) de donde vienes, y ya *penso que por un italiano <u>sea</u> posible ¿no? entender y llegar a una comunicación, creo que <u>sean</u> mucho más *dificile que si no (...) tienes (...) un estudio detrás, se puede intuir que (...) él <u>quisiera</u> pescado, creo que <u>sea</u> un consejo, camarero le aconseja que <u>tomara</u> un pollo. |
| Francés | 4 | A2: si no entiendo pregunto que <u>repite</u> (...) más despacio, se puede que <u>vamos</u> a visitar (...) Sevilla, creo que <u>haya</u> ciento (...) mil habitantes, se puede que <u>es</u> mejor de (...) decir «puede darme». |
| Inglés | 3 | B1: prefiero que (...) no <u>tienen</u> mucha azúcar, y quiere que <u>hablo</u> un poquito, no me gusta que (...) <u>hay</u> un mezcla de... |
| Neerlandés | 1 | B1: no es que <u>echo</u> de menos pero en principio (...) me cuesta un poco. |
| Alemán | 3 | A2: igual que no <u>entiendo</u> o no siempre solo hablo (¿'es igual' o 'da igual que entienda o no?'). B1: a mí no me gusta que en España <u>tienes</u> que ir a la discoteca a las dos o a las tres porque antes no <u>hay</u> gente. |
| Polaco | 2 | B1: recuerdo que <u>utilizáramos</u> mucho (el español), espero que <u>será</u> útil. |
| Japonés | 2 | B1: creo que (...) el restaurante <u>tenga</u> (...) buen pollo, creo que <u>tengan</u> montón de hambre. |

La mayor parte de contextos problemáticos fueron las subordinadas sustantivas de expresión de opinión (*creo que...*, *pienso que...*) o de posibilidad (*puede que...*), junto a las construcciones en las que el sujeto del verbo principal es distinto al del verbo de la subordinada (véanse los ejemplos a continuación).

*MAR: creo que / &mm / el camarero [///] no // el restaurante / **tenga** buena &po [/] buen pollo (JAPWB1_2) ('tiene')

*SOR: y → / quiere que → / &eh / **hablo** ('hable') (ENGWB1_2)

*AGA: puede ser que &es [/] **estoy** diciendo tonterías ('esté') (ITAMA2)

Solamente apareció un error en la negación de una cláusula completiva (*no es que echo de menos pero en principio (...) me cuesta un poco*). Con cifras muy similares, los errores se produjeron por selección de indicativo por subjuntivo en 13 casos, y a la inversa en 11 casos; estos se registran más en B1 y muchos se pueden explicar por hipercorrección. En cambio, podría considerarse de naturaleza interlingüística el uso del subjuntivo en lugar del indicativo en construcciones para expresar certeza u opinión (del tipo de *creer que* + verbo en indicativo / *no creer que* + verbo en subjuntivo), por parte de los aprendices italianos, ya que en su L1 se emplea únicamente el subjuntivo para la forma afirmativa y negativa:

*ALE: creo que **dependa** de // como &ha [/] hablábamos antes también // de [/] del [/] de &do [/] de donde vienes // del idioma que <hablas> ///

*ENT: [<] <sí> /// ('depende') (ITAMB1)

*ALE: ya penso@íta que / por un italiano / **sea** posible ¿no? / &en [/] entender / y llegar / a una comunicación ///

('es') (ITAMB1)

De hecho, el grupo italiano es el que mayor número de incorrecciones registró en este punto (5 casos de los 7 cometidos por estos alumnos); cabe precisar, no obstante, que todos estos errores solamente se registraron en un alumno de B1, pero este hecho puede ser un indicio de cierta tendencia a la fosilización. Por otra parte, hay que puntualizar que el error en la expresión del discurso referido en *el camarero le aconseja que tomara pollo* ('tome') realmente se debe a la elección del tiempo subjuntivo más adecuado (presente en lugar de imperfecto). Finalmente, respecto al uso del indicativo en lugar del subjuntivo, los casos se pueden explicar por razones interlingüísticas, ya que en la mayoría de lenguas maternas de nuestros alumnos no existe dicho modo verbal (a excepción de las lenguas románicas).

Uso de forma no personal por verbo conjugado (o viceversa)

Del conjunto de 12 incorrecciones en este punto, 8 se produjeron en A2 y 4 en B1. Los contextos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Italiano | 2 | A2: pidendo a la gente *español que sabe más español de ti <u>de</u> *corregerte ('que te corrija'). B1: no diría <u>de prestar</u> mucha atención ('que preste...'). |
| Francés | 1 | A2: pregunta <u>de ayudarle</u> en su elección ('pide que le ayude'). |
| Inglés | 1 | A2: espero <u>que entiendo</u> qué pasa ('espero entender'). |
| Neerlandés | 2 | A2: espero <u>que yo hablo</u> fluido ('espero hablar'), pregunta (...) al xxx hombre (...) <u>para dar</u> el cuenta ('que le dé'). |
| Polaco | 1 | A2: quiero <u>voy</u> a Paraguay ('quiero ir'). |
| Chino | 3 | A2: si tengo tiempo estoy segura <u>viajar</u> (¿'de que voy a viajar' o 'de que viajaré?'), solo quiero <u>hablo</u> español ('quiero hablar'). B1: no es muy divertido <u>que</u> (...) <u>estudie</u> *equí ('estudiar aquí'). |
| Japonés | 1 | B1: y creo <u>pidiendo</u> la cuenta ('que piden' o 'están pidiendo'). |
| Otros | 1 | B1 (coreano): yo quiero <u>que vuelvo</u> a mi país ('quiero volver'). |

La mayoría de equivocaciones (7) se producen por cruce entre la construcción con infinitivo (cuando el sujeto del verbo principal es el mismo que el subordinado) y el esquema con *que* y verbo conjugado (cuando el sujeto cambia). En los 3 errores de los aprendices de origen románico también se puede rastrear la interferencia de la L1: **pidendo a la gente (...) de *corregerte*, 'que te corrija', del italiano *chiedendo di correggere*; *no diría de prestar mucha atención*, 'que preste...', del italiano *non direi di prestare attenzione*; *pregunta de ayudarle en su elección*, 'pide que le ayude', del francés *lui demande de l'aider*. Por último, el uso del gerundio en lugar de un verbo en forma personal se recoge en una alumna japonesa, en consonancia con la tendencia de estos alumnos a no usar verbos conjugados, que ya hemos apuntado en el apdo. 6.14.10.

Estilo indirecto

Otro conjunto de errores se produjo en la expresión del discurso referido. Al igual que los anteriores, la causa de los errores puede residir en la conjunción o el verbo. Los 22 errores que implican al nexo muestran una distribución equilibrada por niveles (11 en A2 y 11 en B1); los contextos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Francés | 1 | B1: ha dicho como Ø el pollo (...) estaba muy bien ('como que...'). |
| Inglés | 1 | B1: el camarero se dice Ø no hay más espacio. |
| Alemán | 1 | A2: le aconseja Ø quiero (...) carne (¿'le aconseja que tome carne'?) |
| Neerlandés | 5 | A2: el cliente dice (...) la camarero Ø quiere beber vino, preguntan al camarero <u>que</u> hay (...) dos plazas ('preguntan si hay...'), el camarero se dijo (...) Ø el pollo es muy muy bien, el camarero se dijo (...) que no hay sillas y Ø el restaurante está completo. B1: el hombre dijo Ø gracias (...) para el consejo ('dijo que gracias...'). |
| Polaco | 2 | B1: Guardia Civil vino dijeron que no podemos dormir aquí y Ø tenemos que ir abajo (...) y Ø hay un camping ahí. |
| Chino | 6 | A2: le pregunta (...) Ø cuántos personas, le contestan Ø son dos, camarero dice (...) Ø ¿no hay mesa?, el hombre dice Ø su restaurante muy bien Ø muy rico (¿'que su restaurante está muy bien, que todo está muy rico?'), le *dijen Ø todos mesa ocupada. |
| Japonés | 3 | B1: aconseja (...) Ø pollo asado (...) está bueno ('dice <u>que</u> el pollo...'), el camarero dice Ø no hay ningún mesa libre ('dice <u>que</u> ...'), pregunta a camarero (...) Ø tiene alguna recomendación ('si tiene...'). |
| Otros | 3 | B1: (turco) dice <u>que</u> jah! vamos a comer *hamburger, dicen <u>que</u> somos dos al camarero, dice <u>que</u> está lleno y no puedes entrar... |

Como sucede en la subordinación que ejercen otros verbos diferentes a los de comunicación, la mayoría de las incorrecciones se produjeron por omisión del nexo (18 casos), mientras que son puntuales los errores por uso innecesario (3 casos) o por elección incorrecta (*que* por *si*, 1 caso). La conjunción se suele olvidar especialmente entre los alumnos cuya L1 es el japonés o el chino, ya que son lenguas que carecen de este enlace (el grupo chino, de hecho, es el que presenta el mayor número de incorrecciones):

*MAN: el camarero dice → Ø no hay ningún mesa libre /// (JAPWB1_2)
(‘que’)

*LIU: &eh / el hombre / &mm dice Ø / su restaurante muy bien / muy rico /// (CHIWA2_1)
(‘que’)

Dadas las dificultades que les supone el uso de este tiempo, los hablantes con estas L1 tienden a evitar el uso del estilo indirecto, y a emplear el estilo directo:

*FAN: le pregunta al camarero ¡ah! la cuenta {%err: cuanta} por favor // (CHIWA2_2)

*MAR: y mi madre / siempre me dice como // por favor / no → [/] no come → / la comida para → / animales ///

(JAPWB1_2)

Por otra parte, en determinados casos parece producirse el cruce de construcciones entre estilo directo e indirecto, y no queda claro si el hablante quiere o no expresar el discurso referido:

*EME: y → dicen que somos / dos / al / camarero ///

(TURWB1)

(‘dicen al camarero: Somos dos’ o ‘dicen al camarero que son dos’)

Esto es lo que parece ocurrir respecto al error en el siguiente contexto:

*FAN: ¡ah! sí ha dicho como → el pollo era [/] estaba muy bien (FREWB1)

que también se puede considerar que se produce por omisión de elementos al usar el estilo directo (‘ha dicho algo así como: «El pollo estaba muy bien»), así que su corrección no es obvia.

Junto a estos errores en el nexos, aparece en una alumna china un caso que no es claro:

*FAN: el / &clien [/] cliente /

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*FAN: ¬ [<] <&mm> / &an / le [/] le &di [/] le dije / el camarero / antes / &eh &eh <&bi hhh {%act: clearing of throat} [/] &bi [/] bebió {%pho: [pi'bjo]}> ///

(CHIWA2_2)

El mensaje que quiso expresar esta alumna no es transparente: por una parte, puede que haya querido expresar el estilo directo (y existiría un error en el verbo subordinado: ‘le dijo al camarero: «Antes bebí...»’); pero por otra parte, puede haber olvidado la conjunción necesaria en el estilo indirecto (y también se habría omitido un relativo: ‘dijo al camarero que lo que antes bebió’).

En cuanto a los errores en la forma verbal, estos se cometen por falta de concordancia temporal (cambios entre presente y pasado, que ya se abordaron en el apartado 6.14.1) o por ausencia del subjuntivo. Los casos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|--|
| Portugués | 2 | A2: *deje que el pollo <u>está</u> muy bueno ('estaba'), les dijo que no <u>hay</u> mesa ('había'). |
| Italiano | 1 | A2: pidiendo a la gente *español que sabe más español de ti <u>de *corregerte</u> ('que te corrija'). |
| Francés | 1 | A2: pregunta de ayudarlo en su elección ('pide que le ayude'). |
| Neerlandés | 6 | A2: dijo que <u>está</u> muy rico ('estaba'), pidieron al camarero que pasó (...) si <u>hay</u> sitio para dos personas ('preguntaron si había'), el camarero se dijo (...) el pollo <u>es</u> muy muy bien ('estaba'), el camarero se dijo (...) que no <u>hay</u> ('había') sillas y el restaurante <u>está</u> ('estaba') completo, pregunta (...) al xxx hombre (...) <u>para dar</u> el cuenta ('que le dé'). |
| Polaco | 3 | A2: el camarero dijo a ellos que (...) no <u>hay</u> libres lugares. B1: dijeron que no <u>podemos</u> ('podíamos') dormir aquí y <u>tenemos</u> ('teníamos') que ir abajo (...) y <u>hay</u> ('había') un camping ahí. |
| Otros (coreano) | 1 | B1: dicen ('decían') que nos <u>vemos</u> ('veíamos') a las nueve o a las diez. |

Esta ausencia de concordancia de tiempos está motivada por el nivel de los alumnos que han participado en la investigación y por la tendencia a simplificar el uso de tiempos en la oralidad a favor del presente, que es el paradigma mejor conocido.

Finalmente, relacionados con la expresión del estilo indirecto se encuentran 4 errores en los adverbios que expresan las referencias de tiempo y lugar respecto al hecho pasado, y que se abordan en el apdo. 6.16: p. ej., *dijeron que no podemos dormir aquí*, 'allí'.

Errores en las subordinadas interrogativas

En último lugar, hemos registrado 3 errores puntuales en la construcción de las interrogativas indirectas:

| L1 | Errores | Transcripción |
|---------|---------|--|
| Inglés | 2 | B1: no sabía <u>qué útil</u> (...) es (...) hablar otros idiomas ('cómo de útil' o 'lo útil que es hablar...'), está pensando en qué comida <u>que</u> quiere. |
| Japonés | 1 | B1: no sé <u>otra cosa que hay</u> ('qué otra cosa hay'). |

Se trata de incorrecciones debidas al nexo que estarían ocasionadas por mezcla de estructuras, pero que no parecen dificultar la comunicación (el error en *está pensando en qué comida que quiere* incluso se puede considerar en el apartado de subordinación adjetiva, por adición de relativo).

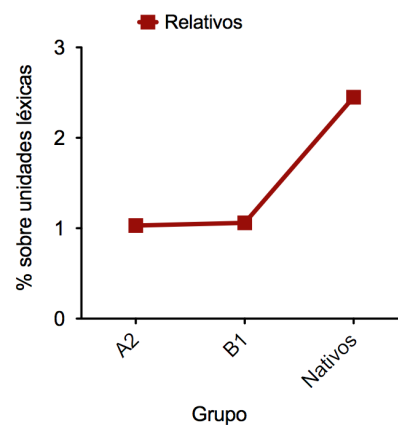
6.20.2. Subordinación adjetiva

Abordar la adquisición de este apartado atendiendo solo al recuento de errores sería engañoso, ya que los alumnos pueden evitar el uso de subordinadas adjetivas para no equivocarse en estructuras que les resultan problemáticas, como ya señaló Schachter (1974). Por ello, antes de analizar las incorrecciones, mostramos los datos de la producción de relativos por niveles de competencia (tabla 98 y figura 119) y grupos de L1 (tabla 99 y figura 120).

Tabla 98. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de relativos; frecuencia y proporción de estas formas por número de unidades léxicas en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupo | Uso de relativos | | |
|--------------|------------------|------------------------|---------------------|
| | Frecuencia | Frec. relat. (% unds.) | Un relativo cada... |
| A2 | 270 | 1,03% (26317) | 97,42 unidades. |
| B1 | 280 | 1,06% (26371) | 94,18 " |
| Total | 550 | 1,04% (52688) | 95,80 " |
| Nativos | 210 | 2,45% (8610) | 40,81 " |

Figura 119. Producción de relativos por niveles y comparación con nativos (% sobre unidades léxicas)



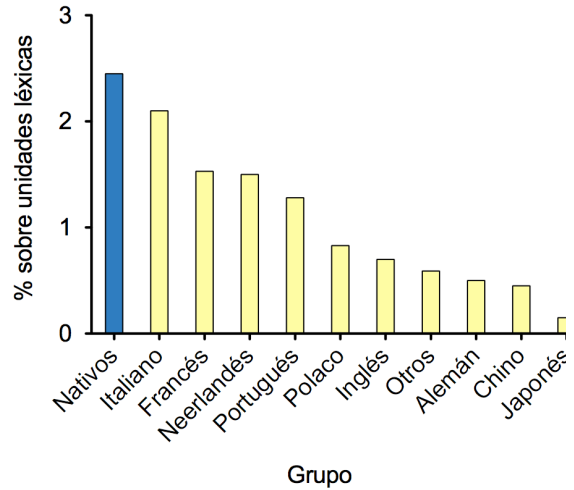
Se puede observar que la producción de relativos presenta cifras similares en los estudiantes de A2 y B1, quienes están aún lejos del uso de esta categoría por nativos.

Respecto a su aparición por grupos de L1, los resultados también son interesantes:

Tabla 99. Producción de relativos por grupos de L1 y en nativos (ordenado de mayor a menor % sobre unidades léxicas)

| L1 | Relativos | % sobre unid. léx. |
|--------------|------------|--------------------|
| Italiano | 129 | 2,10% |
| Francés | 98 | 1,53% |
| Neerlandés | 78 | 1,50% |
| Portugués | 94 | 1,28% |
| Polaco | 44 | 0,83% |
| Inglés | 33 | 0,70% |
| Otros | 28 | 0,59% |
| Alemán | 23 | 0,50% |
| Chino | 16 | 0,45% |
| Japonés | 7 | 0,15% |
| Total | 550 | 1,04% |
| Nativos | 210 | 2,45% |

Figura 120. Producción de relativos por grupos de L1 y en nativos (% sobre unidades léxicas)



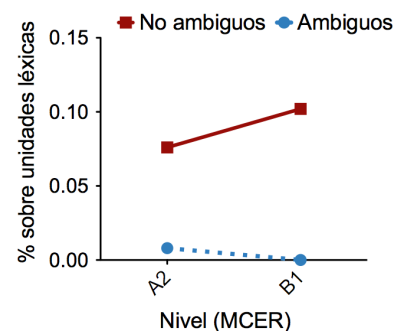
Las cifras muestran un uso de los relativos muy escaso entre los estudiantes chinos y japoneses, lo que sugiere la evitación de esta categoría y es coherente con los errores de omisión que registramos (debido quizá la inexistencia de esta categoría en dichas lenguas; Cortés Moreno, 2009; Saito, 2002). Sin embargo, la producción en el grupo alemán también es muy escasa, a pesar de que existen relativos en su L1, pero puede ocurrir que estos aprendices hayan evitado igualmente las relativas por el hecho de que su construcción es diferente en alemán. No obstante, las causas de estos resultados no están claras en nuestros datos, puesto que el grupo neerlandés presenta una producción mayor de esta categoría, pese a que en su L1 se construyen las subordinadas relativas de manera semejante a como se contruyen en alemán.

Por lo que se refiere a los errores, en este apartado sumamos un total de 45 (más 2 ambiguos), que se han repartido por niveles de esta manera: 18 (más 2 ambiguos) en A2 y 27 en B1 (tabla 100 y gráfico 121). Análogamente a como sucede en otros tipos de subordinación, observamos que los errores no disminuyen, sino que aumentan ligeramente.

Tabla 100. Distribución por niveles de errores no ambiguos en subordinadas adjetivas (valores absolutos, y porcentajes de frecuencia relativa y tasa de error por número de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|--------------|-------------|------------------------|----------|------------------------|
| | Errores | % sobre unids. léxicas | Errores | % sobre unids. léxicas |
| A2 | 18 | 0,068% | 2 | 0,008% |
| B1 | 27 | 0,102% | 0 | 0,000% |
| Total | 45 | 0,085% | 2 | 0,004% |

Figura 121. Errores en subordinadas adjetivas por nivel



La tabla que figura a continuación muestra los recuentos en cada grupo de L1.

| L1 | Errores | Media de error por hablante | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Otros | 12 | 3,00 | 0,25% | 397,25 unidades. |
| Chino | 7 | 1,75 | 0,19% | 513,14 " |
| Japonés | 7 | 1,75 | 0,15% | 666,29 " |
| Neerlandés | 6 | 1,50 | 0,12% | 864,33 " |
| Polaco | 4 | 1,00 | 0,08% | 1325,00 " |
| Inglés | 2 | 0,50 | 0,04% | 2286,50 " |
| Alemán | 2 | 0,50 | 0,04% | 2365,50 " |
| Italiano | 2 | 0,50 | 0,03% | 3066,50 " |
| Portugués | 2 | 0,50 | 0,03% | 3664,50 " |
| Francés | 1 | 0,25 | 0,02% | 6413,00 " |

Los resultados coinciden en parte con los de la subordinación sustantiva: aunque el mayor número de incorrecciones se registra en el grupo heterogéneo, aparece una elevada tasa de error en el grupo chino, japonés y neerlandés; y al contrario, una menor frecuencia de errores entre hablantes nativos de lenguas románicas.

En cuanto al tipo de incorrección, se puede deber al relativo o a la forma verbal; en este punto también coinciden los resultados con los de la subordinación sustantiva, pues en nuestros datos se registran más errores en elnexo que en el verbo (véase la tabla inferior). En lo seguido analizamos cada apartado por este orden.

| No ambiguos | |
|-----------------------------------|-----------|
| Errores relacionados con el nexos | 36 |
| Errores en la forma verbal | 9 |
| Total | 45 |

Errores debidos al nexos

Antes de explicar las incorrecciones, hemos de precisar ciertos criterios de corrección que hemos seguido para la expresión oral, ya que existen algunos errores en el habla informal que también son cometidos por los propios nativos. El primero es la simplificación de la oración subordinada al eliminar la preposición que complementa al pronombre relativo:

*AMA: las personas **que hablo acá** no sé se@por tenen@c vergüenza de decir que estoy / hablando incorrectamente (PORWB1)

Lo correcto sería ‘las personas con las que hablo’; pero como indica el *Diccionario panhispánico* (RAE, 2006), se trata de un fenómeno propio del habla coloquial⁵⁸.

El segundo caso aparece en *acordarse*, que es intransitivo y se acompaña de la preposición *de* para introducir un complemento; las construcciones de este verbo tienden a mezclarse con las de *recordar*, que es transitivo:

*AMA: hay palabras **que no me acuerdo** en <español> (PORWB1)
(‘de las que no me acuerdo’ o ‘que no recuerdo’)

⁵⁸ «Cuando el antecedente lleva preposición, en el habla coloquial se tiende a suprimir la mención de esa misma preposición delante del relativo». La *NGLE* (43.6ñ-u, pp. 3252-3257) también aborda este punto.

Al igual que en el caso anterior, se trata de un error habitual en la oralidad y el registro informal⁵⁹. Por todo ello, no consideraremos este tipo de contextos de omisión de preposición en el recuento global, aunque constatamos su existencia y lo consideramos como una incorrección impropia del estudiante que aspira a dominar un español culto y adecuado a contextos formales.

Teniendo en cuenta lo anterior, detectamos 36 errores que afectan al relativo, de las cuales 14 aparecen en A2 y 22 en B1. Los casos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|---|
| Portugués | 1 | A2: [<i>Habla de los diferentes tipos de paella</i>] <u>el que</u> se come más en Portugal es la que tiene arroz ('lo que' o 'la que...') |
| Italiano | 1 | B1: cualquier cosas Ø tú pidas es siempre siempre graso. |
| Francés | 1 | B1: es más el precio que todo <u>que</u> importa ('lo que'). |
| Inglés | 2 | B1: era muy gracioso <u>que</u> pasó ('lo que', 2 casos). |
| Alemán | 2 | B1: es aceite de oliva Ø que está mejor ('lo que'), <u>que</u> ('lo que') no me gusta aquí es (...) yo como mucho aceite. |
| Neerlandés | 6 | A2: hay unas compañeros de clase <u>quien</u> (...) ha estudiado español, es con carne o con pescado /// (...) <u>que</u> quieres (¿'lo que quieras?'), en el cartel está *escrito un pizzería Ø está muy cerca. B1: estuve hablando sobre <u>que</u> a veces me pasa ('lo que'), eso es <u>que</u> me (...) gusta ('lo que'). |
| Polaco | 4 | A2: es persona que siempre tiene algo <u>para</u> decir ('algo que decir'), el mayoría yo como <u>que</u> es más barato ('lo que'), pues primero vez <u>cuando</u> era en autobús (...) tenía (...) un ¿evento? ('la primera vez que...'), un parte de carne Ø es (...) frito es chuleta. |
| Chino | 6 | A2: un restaurante tiene un cliente Ø necesito (...) comer ('hay un cliente que necesita...'), muy famoso el plato (...) Ø se llama pato asado. B1: hay muchos chinos (...) Ø viven en ¿Usera?, es mejor que busquemos otro restaurante <u>que</u> (...) hay plazo libre ('donde' o 'en el que'), es una comida Ø se llama ¿paella o no?, otro plato // Ø es muy típico. |
| Japonés | 4 | B1: [<i>Opina sobre la alimentación de los jóvenes</i>] comen como hamburguesa bocadillo Ø no (...) es (...) bueno (¿'que no es bueno?'), en Japón (...) hay gente Ø salir pero (...) solamente el fin de semana, para mí es ¿segunda vez? // <u>de cambio</u> (...) de la hora (¿'segunda vez que cambio la hora' o 'que hago el cambio de hora?'), diccionario se dice algún ¿frases? (...) <u>pero</u> es muy raro (¿'alguna frase <u>que</u> es muy rara?'). |
| Otros | 9 | A2: (finés) no sé cómo se llama <u>el que</u> es preparado (¿'con lo que se prepara' o 'con lo que está preparado?'). (húngaro): es imposible (...) para ver todo <u>qué</u> comemos ('lo que comemos...'), soy de Hungría // (...) una ciudad Ø se llama Sxxx (2 casos). B1 (coreano): [<i>Da un consejo para alguien que quiere mejorar su español</i>] entrar a la escuela que ofrece la clase normal // (...) Ø no es para (...) extranjeros ('que no es...'), normalmente (...) Ø yo digo no está bien ('lo que yo digo...'), cartel <u>que</u> está escrita pizzería ('en el que' o 'donde'), yo busco en nevera (...) <u>que</u> tiene las comidas que yo comí ('donde tengo...'). (turco) hay muchas ciudades en España <u>para ver</u> ('en España hay muchas ciudades que ver' o 'hay muchas ciudades que ver en España'). |

⁵⁹ «Aunque ya desde antiguo es frecuente omitir la preposición *de* cuando el complemento es una oración subordinada, especialmente en la lengua oral y coloquial (*Me acordé que...*, *¿Te acordás cuando...?*), se recomienda mantenerla en la lengua escrita» (DPD, 2006). En C-ORAL-ROM aparecen solo 7 casos de *acordarse* con una subordinada como complemento, introducida por *de* (1 en contexto formal y 5 en informal), frente a 26 casos de omisión de preposición (2 en formal y 24 en informal).

En este punto, un error muy abundante (16 casos) es la confusión entre nexos, con tendencia a generalizar *que* a todos los contextos (11 casos), ya sea sustituyendo a *lo que* (8 casos) o a *donde* (3 casos; p. ej., *es mejor que busquemos otro restaurante que hay plazo libre*, ‘donde’ o ‘en el que’). También se registran otros usos incorrectos de *quien* (1 caso), *cuando* (1 caso), *qué* (por *lo que*, 1 caso) o incluso las diferentes formas de relativo con artículo (*el que* por *lo que* o *la que*, 2 casos). Entre los hablantes polacos, la elección errónea de *cuando* en lugar de *que* o *en el que* parece estar motivada por transferencia negativa de la lengua materna (Fernández Jódar, 2007: 167-168): p. ej. *primero vez cuando era en autobús*, ‘la primera vez que...’.

Los errores por ausencia de relativo también se registran en un número considerable (15 errores). La omisión del relativo es muy frecuente entre los estudiantes chinos (5 casos), ya que en su lengua materna no existe una partícula semejante. Por lo general, como señala Cortés Moreno (2009), los chinos tienden a evitar las oraciones relativas por las dificultades que les plantean, de modo que en el habla producirán, por ejemplo, estructuras simples yuxtapuestas mediante pausas en el habla:

*LIU: y → / muy famoso xxx / &mm / el &pla [/] la plato [/] el [/] <el plato> /
 *ENT: [<] <el plato> ///
 *LIU: ∅ se llama → / pato asado /// (CHIWA2_1) (‘que se llama...’)

Por último, en otros 5 casos la corrección es dudosa (p. ej., *diccionario se dice algún ¿frases? (...) pero es muy raro*, ¿‘alguna frase que es muy rara?’), donde no queda claro si es necesario un relativo). Con todo, creemos que estos contextos se deben a la evitación de oraciones relativas, que parecen sustituirse por otras estructuras, por ejemplo, con preposición: *siempre tiene algo para decir* (‘algo que decir’), *hay muchas ciudades en España para ver* (‘ciudades que ver’), *preguntó a camarero (...) qué es el plato de recomendación*, (¿‘el plato que recomienda?’), aunque quizá también se puede corregir así: ‘preguntó (...) qué plato recomienda’).

Junto a estos errores aparecen 3 ambiguos respecto al nexo. Dos casos se registraron en una alumna china por ausencia de relativo, aunque no es claro el tipo de relación oracional que quiso establecer (estilo directo o indirecto en el primer ejemplo; o subordinación relativa o coordinación en el segundo):

*FAN: le dije / el camarero / ∅ antes / &eh &eh <&bi hhh {%act: clearing of throat} [/] &bi [/] bebió {%pho: [pi'bjɔ]}> /// (CHIWA2_2)

(‘que quiere (?) / que va a pedir (?) lo que antes bebió (?)’ o ‘dice al camarero: ‘Antes bebí...’)

*FAN: termino todo (...) la comida ∅ está muy rico (CHIWA2_2)
 (¿‘que está muy rico?’ o ‘y está muy rico?’)

En el tercer caso ambiguo sí aparece nexo, pero tampoco sabemos qué tipo de relación oracional quiere expresar:

*ENT: eso es pepino {%com: ENT mistakes 'pepino' for 'pepinillo'} ///
 *JAS: pepino@g /// <vale> ///
 *ENT: [<] <es> verde / <hhh {%act: question}> ///
 *JAS: [<] <sí> ///
 *ENT: <y es un poco ácido> ///
 *JAS: [<] <pero ese [/] es> este también pepino xxx **como** es / &mm / &salt [/] saltera@n ... (FINWA2)
 (‘es pepino porque es...’ o ‘es pepino que es...’)

Errores en la elección del modo o el tiempo verbal

Estos 9 errores se produjeron mayormente por confusión entre el indicativo y subjuntivo en el verbo subordinado (8 casos). Por grupos de lengua materna son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|------------|---------|--|
| Portugués | 1 | A2: estoy pensando en hacer alguna *coisa que <u>puedes</u> enseñarles autonomía. |
| Italiano | 1 | A2: para que te puedas dar cuenta de lo que <u>digas</u> . |
| Neerlandés | 1 | A2: es con carne o con pescado /// (...) que <u>quieres</u> (¿'lo que quieras?'). |
| Chino | 1 | B1: es mejor que busquemos otro restaurante que (...) <u>hay</u> plazo libre. |
| Japonés | 1 | B1: quiero probar lo que (...) no <u>conozca</u> . A2 (húngaro): no puedes comprar nada (...) estos días que no <u>tienen</u> ¿conservados? |
| Otros | 3 | B1 (coreano): quiero trabajar en una empresa que <u>tiene</u> que trabajar con español. (turco): la gente que yo <u>conozca</u> aquí es ... |

Como sucedía en la subordinación sustantiva (apdo. 6.20.1), los errores por uso del subjuntivo son más frecuentes en B1 y se pueden explicar por hipercorrección.

Finalmente, los estudiantes cuya L1 carece de verbos flexionados (como el chino o el japonés) pueden emplear un infinitivo en lugar de una forma verbal conjugada:

*MAN: en <Japón>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*MAN: ¬ / hay gente → **salir** pero → / &so [/] solamente / el fin de semana (JAPWB1_1) ('que sale')

Recordamos que también se produjeron 3 errores (incluidos y contados en el apartado 6.14.1) por elección del presente en lugar del pasado en el verbo subordinado:

| L1 | Errores | Transcripción |
|--------|---------|--|
| Alemán | 1 | B1: algo que no me <u>gusta</u> ('gustó') mucho ¿sabes? fui al tabaco para comprar... A2: no sabía (...) qué lo que <u>pasa</u> ('pasaba'). |
| Polaco | 2 | B1: encontramos un campo de fútbol // que <u>es</u> ('era') campo de fútbol ya no utilizado |

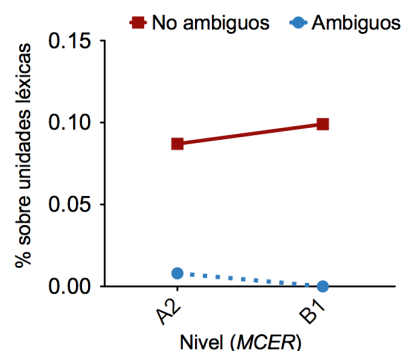
6.20.3. Subordinación circunstancial

Los 48 errores (más 3 ambiguos) en este punto se reparten por niveles de este modo: 22 (más 2 ambiguos) en A2 y 26 (más 1 ambiguo) en B1 (tabla 101). Se confirma, pues, la tendencia de no disminución de errores en B1, también registrada en otras subordinadas.

Tabla 101. Errores en subordinadas adverbiales (valores absolutos, y % de frecuencia relativa y tasa de error por nº de unidades léxicas de cada nivel)

| Nivel MCER | No ambiguos | | Ambiguos | |
|--------------|-------------|------------------------|----------|------------------------|
| | Errores | % sobre unids. léxicas | Errores | % sobre unids. léxicas |
| A2 | 22 | 0,084% | 2 | 0,008% |
| B1 | 26 | 0,099% | 1 | 0,000% |
| Total | 48 | 0,091% | 3 | 0,004% |

Figura 122. Errores en subordinadas circunstanciales por nivel



En cuanto a los recuentos en cada grupo de L1, los resultados son los siguientes:

| L1 | Errores | Media de error por hablante | % sobre unidades léxicas | Un error cada... |
|------------|---------|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Japonés | 8 | 2,00 | 0,17% | 583,00 unidades. |
| Otros | 7 | 1,75 | 0,15% | 681,00 " |
| Italiano | 9 | 2,25 | 0,15% | 681,44 " |
| Alemán | 6 | 1,50 | 0,13% | 762,17 " |
| Polaco | 5 | 1,25 | 0,09% | 1060,00 " |
| Portugués | 6 | 1,50 | 0,08% | 1221,50 " |
| Chino | 2 | 0,50 | 0,06% | 1796,00 " |
| Neerlandés | 2 | 0,50 | 0,04% | 2593,00 " |
| Francés | 2 | 0,50 | 0,03% | 3206,50 " |
| Inglés | 1 | 0,25 | 0,02% | 4731,00 " |

De nuevo es el grupo japonés el que se encuentra entre los que más errores cometieron, seguido del grupo heterogéneo, y en este apartado también del grupo italiano. Los errores afectaron a cada tipo de subordinada circunstancial en la siguiente proporción:

| | No ambiguos | Ambiguos |
|--------------|-------------|----------|
| Comparativa | 16 | 1 |
| Temporal | 14 | 0 |
| Causal | 7 | 1 |
| Final | 4 | 0 |
| Modal | 3 | 0 |
| Condicional | 3 | 0 |
| Desconocida | 1 | 1 |
| Total | 48 | 3 |

No registramos ningún error en subordinadas concesivas ni consecutivas (aunque sí marcamos incorrecciones de nivel discursivo por el uso incorrecto de conectores como *así que* o *entonces*; apdo. 8.1.1). Los errores pueden cometerse en el enlace, la forma verbal o las construcciones comparativas, que hemos decidido agrupar aparte para este análisis (véase la tabla inferior):

| | No ambiguos | Ambiguos |
|-----------------------------------|-------------|----------|
| Errores relacionados con el nexos | 18 | 2 |
| Errores en la forma verbal | 14 | 0 |
| Construcciones comparativas | 16 | 1 |
| Total | 48 | 3 |

Los errores debidos al conector subordinante son también aquí los más numerosos. Ahora pasamos a estudiar cada tipo de error en este orden.

Errores debidos al nexos

Los 18 errores en los que intervino el nexos se registraron en cifras similares en cada nivel: 8 en A2 y 10 en B1. Los contextos incorrectos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|---|
| Portugués | 1 | B1: se deja *lá por mucho tiempo <u>hasta</u> la (...) carne se quedar muy... ('hasta que la carne se quede...'). |
| Italiano | 5 | A2: <u>desde cuando</u> estoy leyendo (...) libros en castellano creo de haber (...) mejorado mucho, creo que (...) es porque <u>que</u> estoy Erasmus y (...) tengo estos horarios un poco más (...) adelante. |

| | | |
|------------|---|--|
| | | B1: [<i>Habla de su experiencia con el piso en España</i>] me llevé muy bien con (...) mis compañeras así que tampoco o sea <u>como que</u> era tan pequeño [el piso] (¿'como era tan pequeño...?'), pero <u>como que</u> tampoco había luz *in ninguna habitación (...) me mudé, <u>como que</u> el viaje hasta aquí (...) tarda casi una hora... |
| Francés | 1 | A2: cuando salgo (...) con amigos *et <u>que</u> no tenemos mucho tiempo para comer (...) vamos a comer una hamburguesa. |
| Neerlandés | 2 | A2: ellos son (...) como (...) mucha distancia y no muy *entusiástico... (...) es <u>como</u> no *tenes... (¿'como que no tienes...?'), mucha distancia y <u>como</u> solo tienes prisas (¿'como que solo tienes prisas...?'). |
| Polaco | 3 | A2: y manos en la tienda <u>que</u> yo no sé cómo se llama algo ('cuando'). B1: <u>siempre cuando</u> veíamos la Guardia Civil..., la masa cocino en agua (...) y Ø ('cuando') ya preparada encima de ella pongo (...) esta grasa frita. |
| Chino | 1 | A2: y hamburguesa casi nunca he comido (...) solo Ø no hay (...) otra comida (¿'solo cuando no hay' o 'si no hay otra comida...?'). |
| Japonés | 3 | B1: cada vez Ø me preguntaba como // ¿no tienes otra tarjeta como pasaporte? // xxx yo decía... ('cada vez que...'), yo <u>como</u> ¿*actaba? (...) (¿'como que actuaba?'), <u>durante</u> cocinar arroz ('mientras que cocinas el arroz'). |
| Otros | 2 | A2 (fines): vamos a burguesería (...) Ø es cerca y yo tengo hambre ('porque está cerca...' o 'que está cerca', sería en este caso una subordinada adjetiva). B1 (coreano): Ø solamente aprender de España (...) un poco menos oportunidades (...) tendrá (¿'si solamente estudia el español de España...?'). |

Al igual que en otros tipos de subordinación, el error más generalizado es la omisión de nexos (10 casos). En el caso de los hablantes chinos, esta ausencia de enlace se produciría por las estructuras de la L1. A menudo se construyen los enunciados mediante la yuxtaposición de elementos (Ho-Yen Wang, 2003: 67), o ciertas partículas equivalentes en español cumplen una función conjuntiva (como sucede con *solo* en el siguiente ejemplo, que resulta ser una transferencia de la construcción china):

*LIU: y / hamburguesa → / casi nunca he / comido hhh {%act: laugh} ///
 *ENT: <hhh {%act: assent}> ///
 *LIU: [<] <solo> Ø no hay / otro [/] otra comida hhh {%act: laugh} /// (CHIWA2_1)
 ('si')

En ciertos casos de omisión es difícil deducir la relación oracional que pretendía establecer el hablante (causal, condicional, consecutiva, etc.), como en este ejemplo:

*JAS: &ah / vamos a hhh {%act: laugh} &burgue [/] hamburguesería {%err: burguesería; %pho: [porkese'ria]} Ø es [/] es cerca y / yo tengo hambre <hhh {%act: laugh}> /// (FINWA2)

donde creemos que el hablante quiere expresar causa ('porque está cerca...'), pero no descartamos incluso una subordinación adjetiva ('que está cerca'). De hecho, marcamos como ambiguo el siguiente error en el que la relación oracional es difusa:

*LIU: [<] <ahora> &mm / Ø mucha gente no puedo → / ir xxx / otra persona → / ha dicho [/] qué ha dicho //
 (¿'cuando' o 'si hay mucha gente', o 'con mucha gente...?') (CHIWA2_1)

En cuanto a la confusión de nexos, cuatro casos afectaron a circunstanciales temporales, en la locución conjuntiva (*desde cuando*, 'desde que', *siempre cuando*, 'siempre que') o la conjunción (*que* en vez de 'cuando', *durante* por 'mientras que'). Junto a estas incorrecciones, recordamos que también registramos una ambigua, que puede interpretarse como una subordinación adjetiva o como una causal (*este también pepino xxx como es *saltera...*, 'es pepino porque es...' o 'es pepino que es...', FINWA2).

Finalmente, se cometieron 5 errores por adición de nexos (*que* en todos los casos). Entre los francófonos, la adición de *que* en una oración subordinada circunstancial coordinada con otra anterior se debe a razones de interferencia, ya que en francés *que* es obligatorio ante cada proposición subordinada:

*JUL: cuando salgo con las &mi [/] con amigos et@fre **que** no tenemos mucho tiempo para comer / hay veces que vamos a / comer una hamburguesa ///

(FREWA2)

Errores por uso de forma no personal en lugar de verbo conjugado (o a la inversa)

Del total de 14 errores que afectan al verbo, 11 se producen por uso de una forma no personal cuando corresponde un verbo conjugado (o a la inversa). Por niveles, 4 se registraron en A2, y 7 en B1. Los contextos son los siguientes:

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------------|---------|--|
| Portugués | 4 | A2: *cozo *o bacalao aparte para <u>estar</u> *macio, agradece (...) a lo camarero (...) por la comida *e lo vino <u>estar</u> muy bueno, cuando <u>volver</u> a Brasil y mi casa será toda *deferente. B1: se deja *lá por mucho tiempo hasta la (...) carne <u>se quedar</u> muy... |
| Polaco | 1 | A2: [<i>Le preguntan cuánto tiempo ha estudiado español</i>] tres meses (...) antes me <u>llegué</u> (¿'antes de llegar yo?'). |
| Chino | 1 | B1: estudio español (...) <u>para que</u> en año que viene <u>puedo</u> (...) conseguir estudiando ('para poder seguir estudiando el año que viene...'). |
| Japonés | 2 | B1: cuando <u>leer</u> libros o periódicos, durante <u>cocinar</u> arroz. |
| Otros (coreano) | 3 | B1: era muy raro que cuando <u>¿hacer cita</u> para cenar? (¿'quedábamos?') (...) dicen que nos vemos a las nueve, solamente <u>aprender</u> de España (...) un poco menos oportunidades (...) tendrá (¿'si solamente estudia?'), *goardamos muchos tiempos <u>para que pase</u> el invierno comiendo verduras ('para pasar'). |

Como era esperable, con más frecuencia se emplea un infinitivo cuando corresponde una forma personal (8 casos, frente a 3 por el mecanismo inverso), ya que es la forma más sencilla y accesible en la oralidad. Entre los estudiantes asiáticos, cuya L1 carece de conjugación, creemos que es consecuencia de una estrategia de evitación:

*JIY: era muy raro que / cuando → / hhh {%act: click} &ah // ¿ **hacer** cita para cenar ?
*ENT: sí /// ('quedábamos')
*JIY: ¬ dicen que nos vemos a las nueve (KORWB1)

Por el contrario, en los hablantes cuya L1 es el portugués creemos que existe transferencia del infinitivo personal, que se suele emplear cuando el sujeto de la oración principal es diferente al de la oración subordinada (Vieira de Oliveira, 2001); en español se utiliza un verbo conjugado (frecuentemente en subjuntivo):

*NUN: agradece → a la → [/] a lo camarero /
*ENT: sí ///
*NUN: ¬ **por la comida e@por lo vino estar muy bueno** /// (PORMA2)
(‘porque la comida y el vino están muy buenos’)

Dicha transferencia de la forma del infinitivo futuro portugués (en lugar del subjuntivo) también aparece en las circunstanciales temporales (véanse ejemplos a continuación).

*AMA: se deja xxx por mucho tiempo // <hasta la>
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*AMA: ¬ **carne se quedar muy** hhh {%act: AMA gestures with her hand} ... (PORWB1)
(‘hasta que la carne se quede muy...’)

*JUS: <y> / ahora cuando **volver** a Brasil / y mi casa / será toda <diferente {%err: deferente}>
(‘vuelva’) (PORWA2_1)

Por otro lado, los errores respecto al subjuntivo son escasos (3):

| L1 | Errores | Transcripción |
|----------|---------|--|
| Italiano | 1 | B1: prefiero comer en el tren (...) algo para que luego cuando llegue a (...) mi casa ya (...) <u>puedo</u> hacer otras cosas... |
| Japonés | 2 | A2: no están (...) contentos (...) si <u>vivo</u> en (...) Hispanoamérica. B1: estudio Filología clásica (...) y porque (...) <u>quisiera</u> estudiar latín y griego ('quería'). |

Un error se puede explicar por la distancia entre el elemento que exige el subjuntivo y el verbo subordinado (*para que luego cuando llegue a (...) mi casa ya (...) puedo...*), en el que parece olvidarse la selección del modo por falta de concentración en el habla espontánea. El uso de *quisiera* por *quería* se trata de una hipergeneralización del valor de cortesía a la expresión de un hecho pasado (por la regla que se aplica realmente al revés). Por último, la ausencia de subjuntivo en el verbo de la prótasis condicional (*si vivo...*, ‘si viviera’) es comprensible en una alumna que aún no posee el nivel para realizar dicha construcción.

Precisamente, por lo que concierne a la subordinadas condicionales, no se han registrado incorrecciones en la concordancia verbal entre la proposición principal y la subordinada. Pensamos que los aprendices recurren a la estrategia de *evitación* ante una estructura que les plantea dificultades por la correcta selección de tiempos y modos verbales. La tendencia mayoritaria ha sido simplificar las construcciones condicionales, empleando ambos verbos en presente y con un sentido intemporal o generalizador (véanse los siguientes contextos, que no se han corregido):

*JUL: se@por no **pasa** eso **tenes@c** que tener como tu propia@por → / <horta@por> ///
(‘pasara’) (‘tendrías’) (PORWA2_1)

*FAN: [<] <y si no> **entiendo** → / **pregunto** que → repite más &ra [/] más / &de [/] despacio
(FREWB1)

*AIS: ir a clases porque / si / **escuchas** / las [/] el español // sí // <está bien> /// (ENGWA2)

Finalmente, tendríamos que recordar aquí los 4 errores por uso del presente en vez del pasado (o a la inversa) en el verbo subordinado (se cuentan en el apdo. 6.14.1):

| L1 | Errores | Transcripción |
|--------|---------|--|
| Inglés | 1 | B1: cuando no tengo comida y pues no <u>tenía</u> tiempo para cocinarlo. |
| Chino | 2 | B1: cuando estaba en China porque <u>tengo</u> que solicitar el visado ('tuve'), cuando <u>tenía</u> ('tengo') hambre (...) voy a comer o cenar. |
| Otros | 1 | B1: no podían entrar a este restaurante porque <u>está</u> (...) cerrado. |

Construcciones comparativas

Un conjunto de 16 errores (más uno ambiguo) ha afectado a las estructuras comparativas, aunque en una proporción muy similar por niveles (9 en A2 y 7 en B1). Los contextos por grupos de L1 se desglosan en la tabla siguiente.

| L1 | Errores | Transcripción |
|-----------|---------|--|
| Portugués | 1 | B1: ya están un poquito (...) <u>más bien</u> hechos ('mejor'). |
| Italiano | 3 | A2: aquí la (...) policía es (...) más rápida <u>de</u> Italia, la gente *español que sabe más español <u>de</u> ti ('que tú'). B1: es menos <u>que</u> seis meses ('menos de'). |
| Francés | 1 | B1: hace veinte años (...) las mujeres (...) no trabajaban tanto (...) <u>que</u> hoy. |
| Inglés | 1 | B1: es el plato que está <u>la</u> más xxx... |
| Alemán | 6 | A2: creo que comen más sano <u>como</u> yo, tenemos más oportunidades para comer sano o comer mejor <u>como</u> ellos, la oficina de correo es (...) ¿ <u>más malo</u> ? ('peor') (...) es <u>menor</u> que en Irlanda ('peor'), es <u>más malo</u> (...) que yo ('peor'). B1: el pan integral aquí me parece es solo un poco (...) más oscuro (...) <u>del</u> pan blanco ('que el...'). |
| Polaco | 1 | A2: si puedo comprar verduras frescas (...) prefiero comprar verduras frescas ('que') de lata. |
| Japonés | 1 | B1: [<i>Habla del tamaño de su ciudad de origen</i>] menos <u>de</u> Madrid pero (...) mucha gente viven allí. |
| Otros | 2 | A2 (finés): no es tan rico <u>que</u> comida ('como'). B1 (coreano): es barato <u>que</u> hamburguesa ('como'). |

En nuestro corpus hemos registrado la mayoría de las incorrecciones que ya se han estudiado en el trabajo de Robles Ávila (1997). El error más frecuente (10 casos) es la elección incorrecta de la partícula que introduce el término de comparación. En 5 contextos se mezclan las estructuras *más/menos + que + TÉRMINO DE COMPARACIÓN* y *más/menos + de + CANTIDAD*, de modo que en 4 casos se usó la preposición *de* por la conjunción *que* (*aquí la (...) policía es (...) más rápida de Italia*), y a la inversa en una ocasión (*es menos que seis meses*). En otros 2 errores, además, la confusión se produce entre las conjunciones *que* y *como*, porque quizá su valor comparativo se generaliza a todo contexto de comparación (*creo que comen más sano como yo*). Al contrario, en 3 errores se suprimió *como* para expresar una comparación de igualdad, en algún caso por interferencia (en *no trabajaban tanto (...) que hoy*, 'tanto como', quizá del francés 'autant qu'aujourd'hui'), o incluso por mezcla de la construcción comparativa (*tanto como + TÉRMINO DE COMPARACIÓN*) con la consecutiva (*tan + adjetivo + que*).

Otras 4 incorrecciones residen en la formación de adjetivos o adverbios comparativos (*más malo*, 'peor'; *más bien hechos*, 'mejor'), y finalmente recogemos un caso de adición de artículo en una construcción comparativa (*el plato que está la más xxx...*), sospechamos que por interferencia del inglés o del francés. Solamente registramos un error de omisión de conjunción comparativa (*prefiero comprar verduras frescas ('que') de lata*)⁶⁰.

En último lugar, señalamos que el siguiente error resulta ambiguo de corregir:

*DAN: para mí / creo que español / inglés / y chino / son los tres / idiomas / que son &im [/] &mu [/] muy importante /// (CHIWB1)

ya que se puede entender como confusión entre adverbios ('los tres idiomas que son más importantes') o inserción de artículo ('son tres idiomas que son muy importantes').

⁶⁰ La construcción con *preferir* no es propiamente comparativa, sino pseudocomparativa (Sáez del Álamo, 1999, §17.2.4) y en ciertos usos es una estructura correctiva (*N.G.L.E.*, §45.7m, p. 3407).

Conclusiones generales sobre los errores en la subordinación

Los errores en este apartado se pueden resumir en estos puntos:

- Las incorrecciones no disminuyen al progresar de A2 a B1, sino que aumentan ligeramente, y se explicarían por el aumento en la producción de subordinadas.
- Los grupos que cometieron más errores fueron el chino, el heterogéneo (sobre todo la alumna coreana), el japonés y el neerlandés; y los que menos, el portugués y el francés. En la mayoría de los casos, la proximidad o distancia tipológica con el español explicaría estas cifras.
- Las incorrecciones más abundantes se produjeron en relación al nexo, y con respecto a este, el fenómeno más frecuente es su omisión, especialmente entre estudiantes chinos (quizá por fuerte interferencia de la L1).
- Los errores en la subordinación sustantiva se debieron principalmente al nexo; pero también a la selección de la forma verbal adecuada, y en este aspecto han destacado las cifras de error de los aprendices italianos, en los que muchos errores se pueden explicar por interferencia. Las estructuras problemáticas son los verbos para expresar certeza, opinión o el discurso referido, así como las mezclas entre construcciones entre infinitivo o con nexo y verbo conjugado.
- Las equivocaciones en la subordinación adjetiva se produjeron por ausencia o elección errónea del relativo, y por la forma incorrecta del verbo (sobre todo en la selección del modo subjuntivo). Los aprendices chinos y japoneses produjeron menos relativos en la expresión oral, lo que revela fenómenos de omisión de esta categoría, o incluso de evitación de subordinadas relativas.
- En nuestros datos, los errores en la subordinación adverbial afectaron sobre todo a las comparativas, las temporales y las causales. Las causas más frecuentes son la selección incorrecta de la conjunción o la forma del verbo subordinado (especialmente, el cruce entre las construcciones con infinitivo y las de nexo más verbo conjugado; en este aspecto, los alumnos cuya L1 es el portugués se equivocan más por interferencia). En las estructuras comparativas, la mezcla de construcciones es el motivo más importante de error.

Conclusiones sobre los errores gramaticales

La mayor parte de los errores en nuestros datos orales son de gramática, lo cual coincide con otros análisis basados en textos. Los resultados se pueden resumir en estos puntos:

- La producción de ciertas categorías es más reducida en grupos específicos de hablantes: el artículo entre japoneses, chinos y polacos; los relativos entre japoneses y chinos; las formas verbales conjugadas entre chinos y japoneses; o el uso de tiempos pasados entre alemanes y chinos. Esto se puede explicar por causas interlingüísticas pero también es posible que estos alumnos eviten su uso.
- El mayor número de incorrecciones se registró en los grupos chino, japonés, heterogéneo y polaco, mientras que los alumnos franceses e italianos presentaron cifras de error más bajas. La distancia tipológica de la L1 respecto al español motiva en parte los resultados, aunque existen abundantes errores entre alumnos nativos de lenguas próximas (el portugués), que se pueden explicar tanto por interferencia como por hipercorrección (p. ej., errores de conjugación).
- Observando su aparición por niveles, la evolución de A2 a B1 parece positiva salvo salvo en el caso de los errores en los pronombres personales (sobre todo en los verbos pronominales y los valores de *se*, y la omisión de pronombre átono), así como en la subordinación (el uso de indicativo/subjuntivo en las sustantivas, la elección de nexo en las adjetivas, o ambos en las adverbiales).
- Los errores más problemáticos afectan al artículo, las preposiciones y los pronombres personales, y estos resultados se asemejan a los obtenidos en análisis de textos, de modo que no dependerían del modo de comunicación.
- Las características propias de la comunicación oral (y en nuestros datos, del habla espontánea informal), explican el mayor número de omisión de elementos (especialmente, artículos y otros constituyentes que configuran la estructura de la oración), las discordancias de género, número y persona (que los propios nativos también cometen al hablar) y el mayor uso del presente sobre otros tiempos verbales. Por ello, el análisis de errores en estos apartados tomando únicamente datos orales resulta insuficiente, y son necesarias otras pruebas experimentales que confirmen las tendencias apuntadas.
- Desde el punto de vista comunicativo, creemos que los errores más significativos son lo que afectan a algunas preposiciones (ciertas confusiones y la ausencia ante objeto directo e indirecto), la estructura de la oración (sobre todo el orden de constituyentes y la omisión de elementos, esencialmente de lexemas como verbos o sustantivos), usos de *ser/estar* con cambio de significado, y determinadas confusiones en la conjugación o las concordancias que dan lugar a malinterpretaciones del referente (masculino por femenino, 1ª por 3ª persona, singular por plural, etc.).

En cuanto a las implicaciones didácticas, se podría justificar un mayor refuerzo de los puntos más espinosos, si bien la existencia de distintas etapas de adquisición hace que los errores se sigan produciendo en algunas estructuras (especialmente, los pronombres clíticos) y lo que se espera es la producción de errores hasta que el hablante haya interiorizado el funcionamiento del sistema. Aún así, lo cierto es que algunos puntos (como el artículo o las preposiciones) siguen originando incorrecciones incluso en el *buen aprendiz* de nivel avanzado (Bustos y Sánchez, coord., 2006), de modo que lo más sensato parece concentrarse en aquellos que podrían generar más ambigüedades en la comprensión del mensaje.

7. Errores de pronunciación

En este apartado hemos recogido 970 errores fonético-fonológicos y prosódicos (más 273 ambiguos). Cabe señalar que nuestro corpus no fue concebido para el estudio de incorrecciones en este nivel, para lo cual hubiera sido necesario un banco de datos y unas condiciones experimentales diferentes. Al analizar las entrevistas fuimos encontrando incorrecciones más o menos graves que no podíamos dejar sin marcar porque impedían la comprensión del mensaje, y finalmente decidimos tratarlas en una sección propia. De esta manera, la metodología cuantitativa es menos rigurosa que en otros apartados, por el hecho de que, para normalizar el número de errores y comparar los resultados, habría que obtener la cifra de fonemas y alófonos producidos en cada grupo. Es cierto que existen transcritores fonológicos para el español (Moreno Sandoval *et al.*, 2006), pero creemos que su uso no es necesario por la ausencia de un diseño específico para el estudio de este aspecto y porque excede los límites de este trabajo. Asimismo, cierto tipo de fenómenos (p. ej., los relacionados con el acento o la ruptura de diptongos) no siempre son claros debido a los fenómenos de coarticulación o a la posición del sonido en el grupo fónico, y un mismo contexto puede ser erróneo para unos profesores, y no serlo para otros. La sistematicidad en el etiquetado de errores está menos alcanzada en este punto, de modo que adoptamos un enfoque descriptivo.

La corrección de errores de pronunciación

Corregir las desviaciones en este nivel puede prestarse a mayor subjetividad, pero parece razonable atender al *grado de perjuicio* que causan y a su *grado de interferencia* (Gil Fernández, 2007: 162). Por una parte, hay errores que impiden o dificultan comprender el mensaje (p. ej., [kompa'nerə], ¿un *compañero* o una *compañera*?); y por otra parte, el acento es la *tarjeta de presentación* de los no nativos, el rasgo que inmediatamente les identifica con cierto origen lingüístico, ya que el nivel fonológico se presta menos a la evitación que, por ejemplo, el nivel sintáctico, como señala Schachter (1974). En la corrección de errores de pronunciación, creemos que tiene mayor utilidad pedagógica el criterio comunicativo de MacCarthy (1978), quien distingue entre:

- Errores que impiden la comunicación (categoría A): distinciones entre un fonema y otro que generan pares mínimos de palabras reales o potenciales; p. ej., ciertos casos de sonorización de oclusivas sordas (o al revés): *van* ['ban] ~ *pan* ['pan].
- Errores que dificultan la comunicación (categoría B): cualquier rasgo que se juzga que causa un fuerte acento extranjero: p. ej., la diptongación de *o* en [ou]: *no* ['nou].
- Errores de categoría C: los que no interrumpen la comunicación y se pueden corregir fácilmente; p. ej. pronunciación de *h-* con sonido [h]: *Holanda* [ho'landa].
- Errores de categoría D: incorrecciones que resultan difíciles de corregir, pero que contribuyen a lograr una pronunciación auténtica o más próxima a la nativa; p. ej. la realización labiodental [v] de la grafía *v* entre italianos, franceses o lusófonos.
- Errores de categoría E: los errores que se asocian con finas distinciones fonéticas necesarias para una pronunciación perfecta; p. ej., la realización oclusiva de /b d g/ (en lugar de aproximante o fricativa [β ð ɣ]) en posición intervocálica: *cada* ['kada].

En este trabajo, el criterio para valorar la gravedad de un error es el hecho de que impida o dificulte la comprensión del mensaje (seguimos a Gil Fernández, 2007: 168)⁶¹.

⁶¹ «Es aconsejable que solo se haga hincapié en los errores *que afecten negativamente a la comunicación*».

Diferenciamos solo los que afectan al nivel segmental (sonidos o consonantes) y los que influyen en el acento de intensidad, sin considerar suprasegmentos como ritmo o entonación (excepto algunos casos), para cuya evaluación hubiéramos precisado una prueba más específica. Los errores corregidos y no corregidos son los siguientes:

- Corregidos: los de la categoría A (MacCarthy, 1978) y algunos de la categoría B:

VOCALES

- Cambios de timbre o tensión que causan gran ambigüedad, que pueden ser debidos a la interferencia o pueden ser incluso errores formales: entre /e/ e /i/ (*vemos* ['βimos]), /o/ y /u/ (*entonces* [en'dunses]), o /a/ y /e/ (*en* [ã]).
- Casos de reducción vocálica que dan lugar a palabras de género ambiguo ([ˈmutʃə], ¿*mucho* o *mucha*?), o en que no es clara la forma de la palabra.
- Fuerte nasalización con pérdida de nasal cuando no es claro si se usa una palabra (*en* [ẽ]) o la persona verbal es ambigua ([ˈpweðẽ], ¿*pueden* o *puede*?).
- Diptongación de vocal *o* en [ou], y *e* en [ei]: *no* ['nou], *deporte* [de'po.ɾteɪ].
- Ciertas adiciones de vocal [ə] que crean ambigüedad ([ˈdosə], ¿*dos* o *doce*?) y casos que originan un grupo fónico erróneo (*hamburguesa* [ambur'ɣwesa]).
- Pérdida de vocales por ritmo (*eso* ['es]) o por causas interlingüísticas (p. ej. *tomate* [to'mat], del francés; o pérdida de *u* en japoneses: *ocupado* [ok'pado]).
- Ciertos casos de simplificación de diptongos: *siempre* ['simporte].

CONSONANTES

- Ciertos casos en que no se distinguen oclusivas sordas y sonoras (entre pares mínimos): *vino* ['bino] y *pino* ['pino].
- Problemas de articulación de /r/ que originan pares mínimos (*quería/querría*) o que resultan forzados (p. ej., al insertar consonante dental: *raro* ['ðraro]).
- Confusión entre /r/ y /l/ (casos que dan lugar a pares mínimos): *cara* ['kala].
- Pronunciación de *ll* como [l] o [lj]: *paella* [pa'ela], *pollo* ['poljo].
- Pronunciación de /ɲ/ como [n] (*piña* ['pina]), o al revés (*junio* ['χuno]), o realización de la grafía *-gn-* como [ɲ]: *magno* ['maɲo].
- Confusión entre /n/ y /l/: *el* [en], *no* [lo].
- Confusión entre /x/ y /g/: *gimnasio* [gim'nasjo], *lechuga* [leˈtʃuxa].
- Fuerte palatalización de oclusiva dental + [j]: *tiempo* [ˈtʃempo], *días* [ˈdʒias].
- Casos de pronunciación [d] oclusiva en posición intervocálica que se perciben como [r] y que podrían causar ambigüedad (pares mínimos): *cada* ['kara].
- Pronunciación de *s* como [θ] (por hipercorrección): *queso* ['keθo].
- Realización aspirada de *f-* inicial (grupo japonés): *fui* ['hwi].
- Pronunciación de *ch-* como postalveolar fricativa [ʃ]: *chino* ['ʃino].
- Interferencia de [ʒ] (grupo lusófono) en casos graves: *imagina* [ima'ʒina].
- Cambio de consonante por vocal: *leer* [le:ɐ], *yo* ['io].
- Pronunciación de [p] en el grupo *ps-*: *psicología* [psikolo'xia].
- Otras sustituciones (por falsa hipótesis): *Santander* [santan'jer], *dulce* ['dulˈtʃe].
- Inserción de consonante: *no* ['non], *a* [βa].
- Contextos de pérdida de consonante que causan ambigüedad: *corto* ['ko:to].
- Metátesis: *estación* [eθa'sjō].

PROSODIA

- Errores de acento de intensidad: *alergia* [aler'xia].
- Errores de entonación: ¿no tienes otra tarjeta como pasaporte? ↓
- No corregidos: los de las categorías C, D y E, junto a algunos de la categoría B:

VOCALES

- Interferencia leve de fonemas vocálicos que no impiden la comunicación (constituyen marcas de acento): [ɛ] (francés, italiano, alemán o polaco), [ɔ] (italiano, inglés, alemán o polaco), [ɑ] (francés y neerlandés), etc.
- Casos de reducción vocálica que no crean ambigüedad formal: *cerca* ['se.ɾkə].
- Pérdida ocasional de vocales átonas que no crean ambigüedad: *fáciles* ['fasits].
- Hiatos innecesarios: *luego* [lu.e.ɣo].
- Oclusión glotal ante cada vocal (cuando son contiguas): *ahora* [ʔa.'ʔo.ra].

CONSONANTES

- Pronunciación aspirada de oclusivas: *pimiento* [p^hi'mjento].
- Ensonorización de oclusivas al final de sílaba: *Madrid* [ma'drit].
- Sonorización de /s/ → [z] intervocálica: *casi* ['kazi].
- Realización de -s al final de sílaba como postalveolar sorda [ʃ]: *esto* ['eʃto].
- Interferencia de [ʒ] (grupo lusófono) en casos no graves: *ya* [ʒa].
- Pronunciación labiodental fricativa sonora [v] de *v*: *vino* ['vino].
- Pronunciación de *h*- con sonido fricativo glotal [h]: *Holanda* [ho'landa].
- Realización aproximante [j] de *ll*: *tortilla* [tor'tija].
- Velarización de *l* → [ɫ] al final de sílaba: *sal* ['saɫ].
- Interferencia de palatal fricativa sorda [ç] (alemán): *lenguaje* [len'gwaçə].
- Pronunciación de *r* con sonido fricativo uvular [ʁ] (carrera [ka'ʁera]) o rótico aproximante [ɹ] (*restaurante* [ɹəsɔ'rante]).
- Geminación o alargamiento de consonante (grupo italiano): *fruta* ['frut:a].
- Pronunciación ligeramente africada de dental ante *i*: *tiempo* ['tʰjempo].
- Pérdidas de consonantes que no dificultan la comunicación (*difícil* [di'fisi]).

PROSODIA

- Alargamiento de vocal tónica (alemanes e italianos): *mundo* ['mu:ndo].

Asimismo, tampoco corregimos fenómenos que también ocurren en el español nativo:

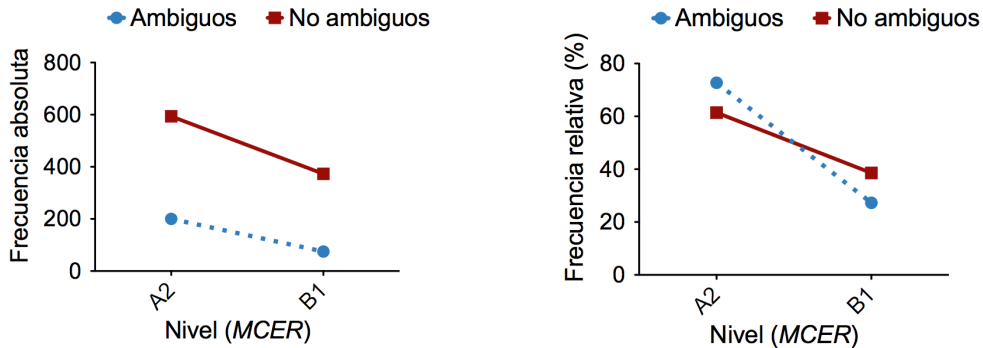
- Propios del habla espontánea:
 - Elisiones: *entonces* ['toθes].
 - Simplificaciones de grupos consonánticos: *sc-* (*piscina* [pi'sina]), *-cc-* *construcción* [konstru'sjon], etc.
 - Monoptongación de diptongos; *restaurante* [resto'rante], *uropeo* [ero'peo]...
 - Pérdida de consonante final (especialmente -d): *verdad* [ber'da]...

- Propios de ciertas variedades del español:
 - Yeísmo.
 - Seseo: *cien* ['sjen].
 - Aspiración de /x/: *gente* ['hente]
 - Aspiración de –s final de sílaba: *español* [ehpa'ɲol].
 - Realización postalveolar fricativa sorda de –ll- : *allá* [a'ja].

Según nuestro criterio, corregimos un total de 594 errores (más 200 ambiguos) en A2, y 376 (más 73 ambiguos) en B1 (tabla 102 y gráficos 123 y 124). Si bien parece razonable el hecho de que el progreso de nivel conlleve una disminución del número de incorrecciones, también es cierto que determinados fenómenos podrían aparecer en aún en niveles más avanzados porque se prestan a la fosilización –tanto los que incluimos en el recuento como los que excluimos–: p. ej., las dificultades con la vibrante múltiple /r/, la realización de *r* uvular [ʁ], la tendencia a disponer el acento léxico en determinada posición (p. ej. en la última sílaba por los francófonos), la reducción vocálica, etc.

Tabla 102 y Figuras 123 y 124. Errores de pronunciación por nivel; valores absolutos y frecuencia en %

| ERRORES (VALORES ABSOLUTOS) | | | | |
|-----------------------------|-------------|-----------|------------|-----------|
| Nivel | No ambiguos | | Ambiguos | |
| | Errores | Frec. (%) | Errores | Frec. (%) |
| A2 | 594 | 61,24% | 200 | 73,26% |
| B1 | 376 | 38,76% | 73 | 26,74% |
| Total | 970 | | 273 | |



En los seguido explicamos los fenómenos registrados y los casos corregidos, que resumimos por cuestión de espacio (remitimos a las transcripciones y las grabaciones para consultar el contexto inmediato). En cada punto, abordamos primero los casos no corregidos, y a continuación los corregidos (que exponemos en tablas). En las transcripciones, tendimos a usar signos fonéticos que representan fonos de cada L1, aunque no siempre es claro el que produce el hablante –ni siquiera usando programas de visualización como Praat–. De hecho, Brière (1966 y 1968; véase González y Algara, 2010) ya constató entre los sujetos de su estudio que al pronunciar en otra lengua sustituían sonidos por otros que no existían en su L1. Para simplificar las correcciones, en los contextos *c + e/i* y *z + a/o/u* solo transcribimos con el signo /θ/, aunque en otras variedades se use /s/; así, cuando corregimos *nació* [nə'sio] como /na'θjo/, también debe suponerse /na'sjo/. Procedemos igual con –ll–, transcribiendo solo /j/ y no /ʎ/. Respecto a la silabificación, solo se marcan casos erróneos (p. ej., [lu.'e.ɣo], /'lweyo/).

SEGMENTOS

7.1. Vocales

El vocalismo español destaca por la claridad en el timbre y la duración invariable, a diferencia de otras lenguas; Navarro Tomás (1996 [1918]: 75) lo sintetiza con lucidez:

«No existen en la pronunciación española vocales anteriores labializadas o mixtas, como la *ü* y la *ö* del francés y del alemán; ni relajadas, como en portugués y en inglés; ni nasalizadas, como en francés y portugués; ni largas y breves, como en alemán. [...] La brevedad, la claridad y la precisión son los rasgos característicos de las vocales españolas».

Así, los errores vocálicos se deben a mecanismos que afectan a sus cualidades propias:

- Cambios de timbre y tensión: p. ej., /e/ → [i], /o/ → [u], reducción vocálica (p. ej. *esto* ['estə]), diptongaciones inexistentes (*sé* ['sei])...
- Nasalizaciones: p. ej., *tienen* ['tjenẽ].
- Inserción o pérdida de vocales: p. ej., *dos* ['dosə], *tomate* [to'mat].
- Casos graves de simplificación de diptongos: *siempre* ['simpre]

Hay que señalar que también se recogen fenómenos como la producción de hiatos innecesarios (*luego* [lu.'e.ɣo]) o la ausencia de sinalefa entre vocales contiguas (*ahora* [ʔa.'ʔo.ra]), pero no creemos necesario incluirlos en el recuento de errores. En lo seguido abordamos cada tipo de incorrección en el orden expuesto.

7.1.1. Timbre y tensión

/i/ y /e/

La confusión de timbres más frecuente (hemos marcado 36 errores y 125 ambiguos) se produce entre las dos vocales anteriores. Abajo desglosamos los contextos que no consideramos ambiguos porque parecen deberse a dificultades perceptivas o articulatorias (hay que señalar que en las entrevistas ocurrieron muchos más fenómenos que los aquí recogidos, pero solamente corregimos estos porque, a nuestro juicio, son los que más ambigüedades podrían causar):

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Portugués | A2: me [mi] (/me/) (21 casos), en [in] (/en/), de [d̃zi] (/de/) B1: me [mi] (/me/), vemos ['βimos] (/βemos/) |
| Inglés | B1: de [di:], tenemos [tʰe'nimos] (3 casos), he [i:] aprendido (2 casos), he [i:] vivido |
| Neerlandés | A2: Indonesia [ɪndə'nizja] (/indo'nesja/) |
| Alemán | A2: ahí [a'e] (/a'i/) |
| Japonés | A2: simpático [sẽ'patiko] (/sim'patiko/) |

Por otra parte, el conjunto mayor de errores en este punto (125 casos) resultan ambiguos porque también pueden considerarse incorrecciones léxicas –formaciones no atestiguadas (p. ej., [li'ones], ¿*liones?), que se abordan en §5.1.6), extranjerismos (p. ej., ['lingwa], ¿*lingua?; §5.1.4) o malapropismos (p. ej., [bi'bir], ¿beber o vivir?; §5.1.1)– así como errores de conjugación (p. ej., [ko'mimos], ¿comemos o comimos?; §6.3). Dado que los tratamos en dichos apartados, remitimos a ellos para no repetirlos.

La mayoría de los errores se producen por selección de *i* en lugar de *e*, aunque también se registran casos a la inversa (en un contexto también existe nasalización por causa del francés: *simpático* [sẽ'patiko]). Aunque no hemos sido exhaustivos en el marcado de errores en este punto, sí se puede asegurar que este fenómeno es recurrente en el grupo portugués, quienes registran el mayor número de casos; pero también es habitual (aunque menos) entre los nativos de lenguas germánicas. Los errores en el grupo portugués se deben a la tendencia de estos hablantes a pronunciar una *e* muy cerrada e incluso [i] (Benedetti, 2002; Andrade Neta, 2008). En el caso del grupo alemán, neerlandés e inglés, la producción de *e* como [ɪ] o [i] se puede explicar por la reducción vocálica (Sacks, 1962; Iruela, 1997: 157), asociada al ritmo isoacentual de estas lenguas (véase §7.5); aunque tampoco se pueden descartar dificultades perceptivas en relación a estos fonemas (Morrison, 2003). Por una parte, la vocal *i* átona puede realizarse con el sonido [ɪ], más breve y abierto que el correspondiente a la *i* española; y otras veces ocurre a la inversa: la *e* átona se pronuncia con un timbre más cerrado cercano al sonido [ɪ]. Asimismo, en los contextos de sílaba tónica los germanófonos tienden a alargar la duración de la vocal *e*, que a los nativos nos parece percibir como [i:] (Mateos, 2000: 35; Corrales Carricajo, 2009: 15). En el grupo chino no queda claro el diagnóstico ni si se trata de una incorrección típica de estos hablantes (únicamente hemos encontrado una referencia: Ortí Mateu, 1996: 331)⁶². Se trata de una confusión que puede ser especialmente grave entre pares mínimos entre ciertos verbos (p. ej., *beber/vivir*).

/o/ y /u/

La confusión entre /o/ y /u/, o la tendencia a cerrar *o* en [u] o [ʊ], es un fenómeno muy frecuente sobre todo entre lusófonos (es una tendencia propiciada por su L1). Los siguientes son algunos casos no corregidos (no creemos que impidan la comunicación):

- *DAN: y → / lo {%pho: [du]} [/] lo {%pho: [lu]} mismo (CHIWB1)
- *NUN: bien /// este **plato** {%pho: ['platu]} me parece un **plato** {%pho: ['platu]} de → paella // **plato** {%pho: ['platu]} típico de → / España ///
- *NUN: no son muy &con [/] **conocidos** {%pho: [kuno'sidos]} ///
- *JUS: yo fui al **médico** {%pho: ['mediku]} (PORWA2_2)
- *JUS: los **amigos** {%pho: [a'miyus]} que he hecho // personas buenisimas ... (PORWA2_2)

Estos casos, no obstante, no son tan habituales como los que se producen por cierre de /e/ → [i], como ya se ha constatado en otros trabajos (Israel Semino, 2005).

La confusión o cierre de /o/ → [u] solamente se corrigió en los siguientes casos:

| L1 | Transcripción |
|---------------|---|
| Alemán | A2: por ciento [p ^h ə'sentʊ] (/por 'θjento/) |
| Chino | A2: hombre ['umble] (/ombre/) (5 casos), entonces [en'dunsɛs] (/en'tonθes/), mejillón [mexi'jūn] (/mexi'jon/) |
| Otros (finés) | A2: *burguesería [porke'serja] (<i>hamburguesería</i> /amburyese'ria/) |

⁶² Se consultó a dos profesionales de la enseñanza de español que trabajan con alumnos chinos acerca de la posibilidad de que fuera un error de pronunciación generalizado, pero su respuesta fue negativa.

| L1 | Ambiguos |
|--------|---|
| Inglés | A2: oeste ['weste] (/o'este/) |
| Otros | A2 (finés): gusta ['gosta] (/gusta/) (3 casos), gustaba [kos'taba] (/gus'taβa/) B1 (coreano): corriente [ku'rjente] (/ko'rjente/), goardamos [koal'tamos] (/gwar'damos/) |

En pocos casos podemos rastrear la influencia de la L1: *oeste* ['weste], quizá por influencia del inglés *west*; o los errores de los chinos, que son frecuentes en este grupo de alumnos (Ortí Mateu, 1996). El resto pueden ser lapsus o estar debidos a la reducción vocálica (*por ciento* [p^hə'sentu]), ya que se producen en sílaba átona. Las incorrecciones que consideramos ambiguas pueden también ser errores léxicos formales.

/a/, /e/ y otros cambios de tensión o timbre vocálico

Comentamos en primer lugar los fenómenos de interferencia que nos han parecido más bien marcas de acento extranjero y decidimos no incluirlos en el recuento:

- La interferencia del sonido [ɛ] del francés, el italiano, el alemán o el polaco:

*FAN: <es un poco // **diferente** {%pho: [dife'rɛ̃nte]}> /// (FREWB1)

*AGA: en mi pueblo {%pho: ['pweblo]} donde vivo /// (ITAMA2)

*DAK: es **responsable** {%pho: [respon'saβle]} (POLMA2_2)

- La interferencia de [ɔ] del italiano, el inglés, el alemán o el polaco:

*THO: **conozco** {%pho: [kɔ'noskɔ]} a una chica (GERMA2)

*FIN: sí **por** {%pho: [pɔ:]} [/] **por** {%pho: [pɔɪ]} un ratito {%pho: [ɹə'tito]} (ENGMB1)

*GIU: **pero** {%pho: [pe'rɔ:]} → puede ser que aquí se usa un poco más de aceite (ITAWA2)

- La interferencia de [ɑ] del francés y el holandés:

*FAN: el arte → **contemporáneo** {%pho: [kontāmpo'raneo]} /// (FREWB1)

*FCH: y por **ejemplo** {%pho: [po e'χamplo]} tengo &u [/] &ah hay un otro (FREMA2)

*STE: ¬ [<] <&ah> / y jugar **al** {%pho: [al]} tenis /// (DUTMA2)

Los cambios de timbre que corregimos son los siguientes (desglosamos por L1):

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Portugués | B1: intentaban [inten'taβõn] (/inten'taβan/) |
| Francés | A2: dificultades [ðifikyl'tades] (/ðifikul'taðes/), solución [soly'sjon] (/solu'tõjon/), agricultura [ayriky.kul'tura] (/ayrikul'tura/) |
| Inglés | B1: yo creo [jʊ 'kru] /jo 'kreo/, de acuerdo [o'k ^h we:ðo] (/a'kwerðo/) |
| Neerlandés | A2: quiere ['kjeœ] /'kjere/, ven ['βen] (/βen/) (2 casos), puré [py'rɛi] /pu're/ B1: xxx intercambios (¿'unos' o 'los'?) |

| | |
|---------|--|
| Alemán | A2: preparado [papa'rədə] (/prepa'raðo/), nueve ['nœβe] (/nweβe/) (2 casos), huevos ['œevos] (/weβos/), típica ['tʰypika] (/tipika/) (2 casos) |
| Chino | A2: en [ɛ̃n] (/en/) (3 casos), en [ã̃n] (/en/) (7 casos) B1: en xxx [enan] (¿'en una' o 'en la?'), restaurante [lastau'lante] (/restau'rante/), hamburguesa [empul'kesa] (/ambur'yesa/) |
| Japonés | A2: tranquila [təron'kira] (/traŋ'kila/) |
| Otros | A2 (finés): puré [py're] (/pu're/) (2 casos) B1 (turco): tortilla [tor'tje] (/tor'tija/) |

| L1 | Ambiguos |
|------------|---|
| Inglés | A2: creo ['kʰrei] (/kreo/) (7 casos), sartén [sar'tan] (/sar'ten/, 2 casos) |
| Neerlandés | A2 en [a:n] (/en/, 10 casos) |
| Polaco | B1: xxx xxx tienda, xxx patatas (2 casos), xxx camping |

Se podrían explicar por interferencia los siguientes fenómenos:

- El sonido [ɛ], del neerlandés y el chino: *ven* ['βɛn], en [ɛ̃n] (/en/). En una alumna china (CHIWA2_1) también observamos otras pronunciaciones con sonido [ɛ] o incluso [a], pero que no nos pareció necesario corregir: *restaurante* [drestau'rante].
- El sonido [œ], del alemán o el neerlandés⁶³ (Iruela, 1997; Casbas Peters, 2006): *quiere* ['kʰjœ], *nueve* ['nœβe].
- El sonido [y] del francés, el alemán, el neerlandés o el finés (8 casos): *dificultades* [ðifikyl'tades], *puré* [py're], *típica* ['tʰypika].
- La coarticulación de ciertos contextos: p. ej., *intentaban* [inten'taβð̃n], del portugués, o *tranquila* [təron'kira] del francés.
- Ciertos errores de reducción vocálica y deformación de segmentos se pueden explicar también por transferencia del ritmo isoacentual de la L1, como sucede entre los germanoparlantes y los anglófonos: p. ej., *yo creo* [ju 'kru].

Los dos casos de error en *ven* ['βɛn] los marcamos porque el sonido vocálico perceptivamente puede dar lugar a ambigüedades (*van/ven*). Asimismo, aparecen 6 errores en los que la pronunciación no permite saber qué forma del artículo usa el hablante (*xxx intercambios*, ¿'unos' o 'los?'; *en xxx* [enan] ¿'en una' o 'en la?'), o que son ambiguos porque la mala vocalización no deja claro si se emplea o no el artículo (*xxx xxx tienda*, *xxx patatas*, *xxx camping*) o ignoramos qué palabra se emplea (*xxx patatas*). También presentan ambigüedad entre el nivel léxico o de la pronunciación los cambios de timbre entre /e/ y /a/ en *sartén* [sar'tan], así como la pronunciación de *en* [a:n] (10 casos) por una alumna neerlandesa de A2 (podría estar influida por la preposición *aan* del neerlandés, aunque tampoco es claro). Asimismo, el error en *creo* ['kʰrei] (7 casos) también puede ser un problema de conjugación. El resto de casos posiblemente sean lapsus o malas vocalizaciones. Hay que apuntar, finalmente, que entre los hablantes de lenguas con armonía vocálica⁶⁴ (finés y turco), no constatamos graves dificultades en la adquisición de las vocales (como afirmó Carcedo sobre el finés, 1998a: 100).

⁶³ Iruela (1997) y Casbas Peters (2006) señalan que las vocales /e/ y /o/ son difíciles de adquirir para los neerlandeses, quienes hacen uso de una *e* abierta ([ɛ]) o media ([œ]), como recogemos en nuestros datos.

⁶⁴ La armonía vocálica consiste en un fenómeno según el cual, en finés, «en una palabra no compuesta sólo pueden aparecer vocales de un determinado tipo [...]: anteriores -/æ, ø, y/- y posteriores: a, e, u. [...] Las vocales /e/-/i/, sin embargo, pueden aparecer en cualquiera de los dos grupos» (Carcedo, 1998: 96).

Reducción vocálica

Recogemos en este apartado los errores por relajamiento de vocal átona, pronunciada con el sonido [ə] (vocal *schwa*). En palabras de Navarro Tomás (1996 [1918]: 46):

«Las vocales españolas no llegan en ningún caso en la pronunciación normal al grado de imprecisión y vaguedad que se manifiesta [...] en las vocales relajadas inglesas, en la *e* muda francesa o en la *e* final del alemán *Zunge*».

No incluimos en el recuento de errores todos los contextos en que ocurre este fenómeno, sino aquellos que creemos que impiden la comunicación. Por ejemplo, no corregimos los casos producidos en posición pretónica que no originan graves deformaciones de palabra (*restaurante* [restə'rante]), dado que también se registran entre nativos (Navarro Tomás, 1996 [1918]: §44), sobre todo en el habla espontánea o menos cuidada (Gil Fernández, 2007: 445). La reducción vocálica es un fenómeno constante en anglófonos, germanos y neerlandeses, aunque también ocurre en alumnos de otras lenguas como portugués, finés o polaco, de manera más leve (véanse algunos ejemplos no corregidos):

*FIN: [...] el {%pho: ['ə]} centro hasta {%pho: ['əsta]} mi casa que / es {%pho: [əs]} cerca
{%pho: ['seɪkə]} de → Atocha (ENGMB1)

*JUS: son muy malas {%pho: ['maləs]} /// (PORWA2_2)

Los errores que consideramos son los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|---------------|--|
| Italiano | A2: xxx ['es:ə] (¿'esa' o 'ese'?) |
| Inglés | A2: la [lə] gente, las [ləs] gente, cerrado [se'raðə] (/θe'raðo/) B1: los [ləs] (2 casos), hora ['ɔ:ɪə] (/ora/) (2 casos), última ['u:tɪmə] (/ultima/), mesas ['mesəs] (/mesas/), otro ['ɒtrə] (/otro/), mucha ['mʊtʃə] (/mʊtʃa/) (2 casos), tortilla [tʰə'tɪjə] (/tor'tija/), muchos ['mʊtʃəs] (/mʊtʃos/), amigos [ə'miɪəʃ] españoles [əspə'njuələs] (/a'miɪəʃ espa'noles/), primera [pʰɪ'meɪə] (/pri'mera/), pollo [pʰɔjə] (/pojo/), dibujo [de'βuxə] (/di'βuxo/) (2 casos), favoritos [fə'βɔ'rɪtəs] (/fə'βo'ritos/), bocadillo [bɔkə'dɪjə] (/bɔkə'dijo/) (2 casos) |
| Neerlandés | A2: la [lə] primera vez, la [lə] restaurante, le [lə] responde, puede ['pweðə] (/pweðe/), pequeñas [pe'keɪəs] (/pe'keɪas/) (2 casos), la mayoría de las [majə'iɪdləs] veces (/majo'ria de laz 'βeθes/), primera [pri'merə] (/pri'mera/), van ['bən] (/ban/), preparados [prepa'raɪəs] (/prepa'raðos/), la [lə] ciudad, puedo ['pweðə] (/pweðo/), otras ['ɒtrəs] (/otras/), los [ləs] intercambios, quizás ['kɪsəs] (/ki'θas/), alta ['altə] (/alta/), puedo ['pweɪə] (/pweðo/), la [lə] primera, Indonesia [ɪndə'nɪzjə] (/indo'nesja/) |
| Alemán | A2: este ['estə] (/este/), quiere ['kɪjərə] (/kjere/), carne ['kʰa:nə] (/karne/) (2 casos), preparado [papa'raðə] (/prepa'raðo/) B1: extranjeros [ekstʁəŋ'xɛɪəs] (/ekstʁəŋ'xeros/) |
| Polaco | A2: nació [nə'sio] (/na'θjo/) |
| Chino | B1: primera [pri'melə] (/pri'mera/) (2 casos), restaurante [drəstə'ʔande] (/restau'rante/), para [βəðə] (/para/) |
| Otros (finés) | A2: creo [kreə], creo ['krə] (/kreo/), pero ['perə] (/pero/) (2 casos), habla ['ablə] (/aβla/), preparado [prepa'radə] (/prepa'raðo/) |

La diferencia entre la fonología del español y lenguas como el inglés, el alemán o el neerlandés es que la vocal átona conserva el timbre vocálico, mientras que en las citadas lenguas las sílabas inacentuadas pierden nitidez y «tienden a sonar igual», en palabras de Nash (1977; Tornero, 2004: 9; Puigvert Ocal, 2001: 25). Se trata de un fenómeno debido al ritmo de las lenguas germánicas (considerado isoacentual; véase §7.5).

Los otros grupos de estudiantes también presentan casos (aunque en menor número) que pueden dificultar la comunicación. Entre los polacos, ignoramos si son debidos a un patrón rítmico diferente al del español; y en los chinos, interfiere la vocal [ə] de su L1.

Los errores ambiguos relacionados con este punto se presentan en la tabla inferior:

| L1 | Ambiguos |
|------------|---|
| Inglés | B1: por la día [p ^h ɔ: lə 'diə] (/por el 'dia/), otros ['otɪəs] personas (¿/'otros/ u /'otras/?), mucho ['mutʃə] más comida (¿/'mutʃo/ o /'mutʃa/?) |
| Neerlandés | A2: las [ləs] montañas (/las/), esta ['estə] carne (/esta/), le [lə] ven (/le/, 2 casos), otra ['otrə] parte (/otra/, 2 casos), la camarera [kama'rerə] (/kama'rera/) |
| Polaco | A2: xxx [ləs] películas (/las/) |
| Chino | B1: sertén [sər'ten] (/sar'ten/) |

La mayoría de incorrecciones ignoramos si atribuir las simplemente a la pronunciación, o a que el alumno no asigna correctamente el género (al pronombre o al modificador del sustantivo: artículos, demostrativos o indefinidos) o no realiza la concordancia de manera adecuada. Algunos casos pueden impedir la comprensión correcta del mensaje, ya que no queda claro si se refiere al sexo masculino o al femenino. Finalmente, el error en *sertén* [sər'ten] puede ser también léxico o formal, mientras que el caso de *la camarera* [kama'rerə] puede ser también un lapsus o un problema discursivo (§8.1.2).

Diptongación de vocales

Agrupamos en este apartado las incorrecciones debidas a una deformación segmental que da lugar a un diptongo inexistente en castellano. Otros errores que dan lugar a diptongos inexistentes por la inserción de semiconsonante [w] o [j] se abordan en 7.1.2.

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Inglés | A2: pensando [pen'sandəʊ] (/pen'sando/), restaurante [ɪəstə'raɪntɛɪ] (/restau'rante/), *comando [k ^h o'mandəʊ] (<i>comiendo</i> /ko'mjendo/), dinero [dɪ'nɛrəʊ] (/di'nero/), sé ['seɪ] (/se/) (2 casos) B1: competitivo [k ^h ompɛtɪ'tɪvəʊ] (/kompɛti'tiβo/), por eso ['esəʊ] (/eso/), sé ['seɪ] (/se/), no ['noʊ] (/no/) (3 casos), deporte [de'pɔ:ɪtɛɪ] (/de'porte/), que [keɪ] (/ke/) (3 casos), es que [keɪ] (/ke/), paella [pa'jeɪə] (/pa'eja/) (2 casos), paella [pa'jeɪə] (/pa'eja/) (2 casos), vino ['bɪnoʊ] (/bino/), peor [pe'jɔ:ɪ] (/pe'or/), este ['esteɪ] (/este/), Rico ['rɪkoʊ] (/riko/), trae [t ^h raeɪ.je] (/trae/), Economía [eɪkono'mɪə] (/ekono'mia/) |
| Neerlandés | A2: quiero ['kjerəʊ] (/kjero/), fue ['fweɪ] (/fwe/), pero ['perəʊ] (/pero/) (2 casos), no ['noʊ] (/no/) (4 casos), sé ['seɪ] (/se/), cosas ['kɔ:zəs] (/kosas/), yo ['jɔʊ] (/jo/), pulpo ['pʊlpəʊ] (/pulpo/), económicas [eɪko'nomɪkəs] (/eko'nomikas/), preguntar [preɪgun'tar] (/preyuntar/), puré [pu'reɪ] (/pu're/) (2 casos) |
| Chino | A2: pollo ['paujo] (/pojo/), no ['noʊ] (/no/) |

Lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos es el alargamiento de la vocal con cierre del punto de articulación, lo cual produce el cambio de /e/ → [eɪ] y de /o/ → [ou] (aunque en muchos contextos es poco perceptivo y no impide la comunicación). Este fenómeno se registra en mayor parte entre los estudiantes anglófonos y neerlandeses (Booij, 1999: 5), por influencia de la lengua materna, ya que la tensión articulatoria de las vocales no es constante como en español. Entre los chinos parece que interfieren sonidos de la L1 (Cortés Moreno, 2009), aunque los casos son esporádicos.

7.1.2. Nasalización

Hemos marcado como erróneos los fenómenos de fuerte nasalización con pérdida de consonante; la mayoría de los casos constituyen pares mínimos en que la presencia o ausencia de nasal podrían crear ambigüedades o impedir la comprensión del mensaje (p. ej., *tiene/tienen*). En cambio, no corregimos los casos de nasalización en los que no llega a desaparecer la consonante, que suelen ser frecuentes entre chinos, polacos, franceses y lusófonos (pese a que se trata de un rasgo fonético que identifica fuertemente su acento). Según este criterio, ascienden a 37 los errores (además de 4 ambiguos), que se reparten entre 27 en A2 y 10 en B1. Por lengua materna, los casos son los siguientes (es necesario consultar las transcripciones y escuchar cada contexto):

| L1 | Transcripción |
|-----------|---|
| Portugués | A2: en [ẽ] (/ẽn/) (11 casos), tienen ['tjenẽ] (/tjenẽn/), entienden [ẽn'tjẽdẽ] (/ẽn'tjẽdẽn/), van a un ['voãũn] (¿/'banã'ũn/?), comen ['komẽ] (/komẽn/) |
| Francés | A2: cocinan [ko'sinã] (/ko'thinãn/) B1: sencillo [sẽ'si'jo] (/sen'ti'jo/) (2 casos) |
| Alemán | B1: lenguas ['lẽgwas] (/lẽngwas/), pan ['pã] (/pan/), un [ũ] (/ũn/) |
| Polaco | A2: prensa ['prẽsa] (/prensa/), conservantes [kõser'βantes] (/konser'βantes/) (2 casos) |
| Chino | A2: en [ẽ] (/en/, 3 casos) B1: en [ẽ] (/en/, 5 casos) |
| Japonés | A2: centro ['sẽtro] (/θentro/), comparar [kõpa'ɾaɾ] (/kompa'rar/), en [ẽ] (3 casos) |

La nasalización con pérdida de consonante es más frecuente –y por tanto, puede dar lugar a mayor número de ambigüedades– en alumnos cuya L1 posee este rasgo fonético: franceses, lusófonos, chinos y polacos (Stone, 1990: 353). Por su parte, los errores del grupo alemán o japonés se deben a que ciertos hablantes dominan la lengua francesa y muestran una fuerte interferencia de la misma al hablar español. La eliminación de *-n* podría dar lugar a confusiones en ciertos contextos, especialmente de la persona verbal (3ª singular o plural: [ko'sinã], ¿cocina o cocinan?) (Planas Morales, 2009: 11).

Otros errores creemos que son ambiguos porque en vez de nasalización podría existir un problema de forma léxica o de conjugación (el alumno no sabría escribir correctamente la palabra), o ignoramos si se elige la preposición correcta (el error del alumno polaco):

| L1 | Transcripción |
|-----------|---|
| Portugués | A2: están [is'tãw], enseñarles [ẽθe'narles] (2 casos) |
| Polaco | B1: xxx [ɛ] casa |

7.1.3. Inserción de vocales

Agrupamos aquí un conjunto de errores debidos a la adición innecesaria de vocal:

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Portugués | A2: observar [biser'var] (/oβser'βar/) |
| Italiano | A2: equivoco [e'kwivoko] (/eki'βoko/) (2 casos), es ['es:ə] (/es/), más ['mas:ə] (/mas/), un [unə] (/un/), sal ['sa:lə] (/sal/) B1: guerra ['ɣwera] (/gera/), equivoco [e'kwivoko] (/eki'βoko/) (2 casos) |
| Francés | A2: francés [fran'sesə] (/fran'θes/) |
| Inglés | A2: tranquilo [tran'kwilo] (/tran'kilo/), guisantes [gwi'santes] (/gi'santes/), popular [pɒpju'lar] (/popu'lar/) |
| Neerlandés | A2: es ['esə] (/es/) |
| Alemán | A2: dos ['tosə] (/dos/), guisantes [gwi'santes] (/gi'santes/), más ['masə] (/mas/), es ['esə] (/es/), Inglaterra [iŋgla'terea] (/iŋgla'tera/) |
| Polaco | A2: hamburguesa [ambur'ɣwesa] (/ambur'ɣesa/) |
| Chino | A2: creo ['kəlo] (/kjero/), cliente [kə'lente] (/kljente/) B1: practicar [palakəti'ka:] (/prakti'kar/), es ['esə] (/es/) (5 casos), del [delə] (/del/), cuatro ['kwatədo] (/kwatro/), corto ['koðəto] (/korto/), más ['masə] (/mas/), significa [sigini'fika] (/siyni'fika/), significar [sigiβi'kal] (/siynifi'kar/) |
| Japonés | A2: dos ['dosə], es ['esə] (2 casos), tranquila [təroŋ'kira], tres [to'les], alga ['aruga] |
| Otros | A2 (finés): es ['esə] (/es/) (4 casos) B1 (coreano): ven ['pean] (/ben/), verduras [perə'duras] (/ber'duras/), ha ['ae] (/ha/) |

Por una parte, la epéntesis de vocal entre dos consonantes contiguas (p. ej., *significa* [sigini'fika]) o grupos consonánticos complejos (*tranquila* [təroŋ'kira]) la registramos sobre todo en alumnos chinos y japoneses (también aparecen dos casos puntuales en una alumna portuguesa y una coreana). Este tipo de incorrecciones se pueden explicar por causas interlingüísticas. Tanto el chino, el japonés como el coreano son lenguas que tienden a una estructura silábica abierta (consonante + vocal), no existen o hay muy pocos contextos fonéticos de sílaba trabada (Ortí Mateu, 1996: 330; Gil Fernández, 2007: 272). De modo que la pronunciación de estos grupos resulta una dificultad que estos alumnos resuelven insertando una vocal de timbre impreciso entre consonantes (generalmente [ə], pero también [ʊ] o [i], el elemento esvarabático según lo denomina Quilis, 1993). Así, es frecuente entre japoneses la pronunciación *alga* ['aruga] (que se podría entender *arruga*). El error de la alumna brasileña también sería interlingüístico, (Benedetti, 2002: 150), pues en su L1 se añade [i] entre oclusiva y consonante sorda.

Los casos de paragoge o adición de sonido vocálico (generalmente, una vocal neutra [ə]) junto a la consonante al final de sílaba (p. ej., *dos* ['dosə]), son igualmente habituales entre chinos y japoneses (probablemente por las razones antes apuntadas), pero también entre italianos (Bini y Guil, 2002: 71) y germanófonos (Mateos, 2000: 40). De hecho, se trata de un fenómeno más generalizado, pues se registraron casos en estudiantes de casi todos los grupos; en ocasiones diríamos que ciertos estilos de habla personales tienen ese hábito de añadir una vocal paragógica. Incluso, puede tratarse de un fenómeno oral esporádico de vacilación en el mensaje. Sea como fuere, este fenómeno puede producir confusiones entre palabras (ej. *dos* ['dos] y *doce* ['dosə]).

De cualquiera de estos tipos de error existen algunos casos más que los recogidos en la tabla, pero no nos pareció necesario incluirlos en el recuento porque no impiden la comunicación; así, corregimos los que nos parecen más problemáticos porque dan lugar a pares mínimos, o ambigüedades de género (p. ej. *francés/francesa*):

dos/doce *es/ese o esa* *más/masa* *sal/sale o sala* *un/una*

Por otra parte, algunas inserciones de semiconsonante [w] y [j] junto a vocal se explican por causas interlingüísticas. Así, constituye una incorrección propia de los alumnos angloparlantes, por interferencia de su L1 (Sacks, 1962), la pronunciación de *u* como diptongo [ju] en *popular* [pɔpju'laɪ] y en el grupo *qu-* (*tranquilo* [traŋ'kwilo]). También en el grupo italiano pronunciaciones como *guerra* ['ɣwera] o *equivoco* [e'kwiboko] son transferencia de su L1. Asimismo, un error ambiguo (formal o de pronunciación) cometido por un francés de A2 podría deberse a la interferencia del inglés (*west*):

*FCH: en el &ah / **suroeste** {%pho: ['sur.o'weste]; %com: syllabification} (FREMA2)

En cambio, los errores en los contextos con *gu-* (*guisantes* [gwi'santes]), que aparecen en el grupo anglófono, germano y polaco, parecen deberse a hipercorrección inducida por la combinación *güe/güi*.

Finalmente, en 3 errores se inserta una vocal media anterior junto a (*ven* ['pean], *ha* ['ae], *Inglaterra* [iŋgla'terea]) aunque creemos que pueden explicarse por lapsus.

7.1.4. Pérdida de vocales

Los errores que hemos corregido en este punto son los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|---------------|---|
| Portugués | B1: creo ['kre] (/ˈkreo/) |
| Francés | B1: tomate [to'mat] (/to'mate/) |
| Inglés | A2: tomate [tʰo'matʰ] (/to'mate/), tengo que [kʰ] comer (/ke/) B1: da igual [gwaɪ] (/i'ɣwal/) |
| Neerlandés | A2: normalmente [no:'mente] (/nor,mal'mente/), la mayoría de las [majə'iidləs] veces (/majo'ria de laz 'βeθes/), mayonesa [mai'neza] (/majo'nesa/) |
| Alemán | A2: Universidad [es'tat] (/uniβersi'dað/), equipo ['kipo] (/e'kipo/), una [na] (/una/), idiomas ['djomas] (/i'djomas/), no sé [n'se] (5 casos), no sé ['se] (/no 'se/) B1: españoles [es'pres] (/espa'noles/), universidad [unəsr'da:] (/uniβersi'dað/), eso ['es] (/eso/) |
| Polaco | A2: universidad [ni'ʔəsə.ʔat] (/uniβersi'dað/), naturales [tu'raləs] (/natu'rales/) |
| Chino | A2: creo ['kəlo] (/ˈkreo/), Complutense [komb'dense] (/komplu'tense/) B1: San Sebastián [sāmbas'tjā] (/ˈsan seβas'tjan/), se llama en [n] español (/en/), para ['pan] (/para/) |
| Japonés | A2: ocupado [ok'pado] (/oku'paðo/) B1: por supuesto [s'pesto] (/su'pwesto/), recuerdos [r'kerðos] (/re'kwerðos/) |
| Otros (finés) | A2: creo ['krə] (/ˈkreo/) |

La pérdida de vocales –así como de consonantes– es un fenómeno asociado al ritmo del habla de los neerlandeses, germanoparlantes y anglófonos, quienes transfieren el ritmo isoacentual de su L1 (véase §7.5), o articulan las vocales átonas de manera relajada. También parecen interlingüísticos los dos errores en *tomate* [to'mat], por influencia de la pronunciación francesa (en que la *e* final es muda); y la pérdida de [u] en el grupo japonés (*ocupado* [ok'pado]), ya que la realización de este sonido es más débil que en español y puede dejar de percibirse entre dos consonantes sordas (Hara, 1990: 372), lo cual provocaría confusiones en ciertos contextos (ej. *los pongo/lo supongo*; Martínez Martínez, 2002: 49). En casos concretos (como un alumno polaco de A2 y otro chino de B1) también se pueden deber a la vocalización deficiente o a problemas de articulación.

7.1.5. Diptongos e hiatos

Simplificación de diptongos

La simplificación de grupos vocálicos se registra en casi todos los grupos de alumnos:

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Portugués | A2: siempre ['sɪmpɾe] (/ˈsjɛmpɾe/) |
| Inglés | B1: cuatro [kʰatɾo] (/ˈkwatɾo/) |
| Neerlandés | A2: intervención [ɪntɛrβɛnˈθon] (/ɪntɛrβɛnˈθjon/), social [θoˈsal] (/soˈθjal/) (2 casos) |
| Alemán | A2: nuestro [ˈnʊstɔ] (/ˈnwestro/), ingeniería [ɪnfɛnɔˈɾia] (/ɪŋxenjeˈɾia/), por ciento [pʰəˈsɛntʊ] (/por ˈθjɛnto/), siempre [ˈsiːmpɾe] (/ˈsjɛmpɾe/) (7 casos) B1: siempre [ˈsiːmpɾe] (/ˈsjɛmpɾe/), escuela [ɛsˈkɛla] (/ɛsˈkwɛla/), quieres [ˈkiːɾɛs] (/ˈkɛɾɛs/) |
| Chino | A2: cliente [kəˈlɛntɛ] (/ˈkljɛntɛ/) B1: quieres [ˈkɾɛs] (/ˈkɛɾɛs/) |
| Japonés | B1: por supuesto [sˈpɛstɔ] (/suˈpwesto/), después [dɛsˈpɛs] (/dɛsˈpɛs/) (2 casos), suerte [ˈsɛrtɛ] (/swɛrtɛ/), recuerdos [rˈkɛrðos] (/reˈkɛrðos/) |
| L1 | Ambiguos |
| Portugués | A2: aceite [aˈsɛtɛ] (/aˈθɛitɛ/), estoy [isˈto] (/ɛsˈtoi/) (6 casos), soy [ˈso] (/ˈsoi/) (2 casos), seis [ˈsɛs] (/ˈsɛis/) (2 casos), voy [ˈvo] (/ˈboi/) |
| Neerlandés | A2: veintiséis [βɛntiˈsɛis] (/βɛintiˈsɛis/) |
| Alemán | A2: aceite [aˈsɛtɛ] (/aˈθɛitɛ/) (2 casos) |
| Polaco | A2: veinte [ˈβɛntɛ] (/ˈβɛintɛ/) |
| Chino | A2: ciudad [suˈdaθ] (/θjuˈðað/) B1: quiero [ˈkilo] (/ˈkɛɾo/) |

Los casos que consideramos ambiguos creemos que pueden ser también errores formales (p. ej., *ciudad* [suˈdaθ]) o de conjugación (p. ej., *estoy* [isˈto] o *soy* [so], quizá inducidos por los verbos en portugués *estou* o *sou*).

Del resto de errores, pocos se pueden atribuir a la interferencia. Entre los germanoparlantes, el diptongo español *ie* puede originar errores de pronunciación debido a que en su L1 dicho grupo vocálico se pronuncia [i:], lo cual puede presentar dificultades en la comprensión del mensaje (*siempre/simple*). Los casos de pérdida de *u* del grupo japonés (*suerte* [ˈsɛrtɛ]) también se explican por la pronunciación más débil

de dicha vocal en la L1 (Hara, 1990: 372). El resto de casos se pueden deber a la mala vocalización habitual en la oralidad –los propios nativos también simplifican los diptongos (Gil Fernández, 2007: 450)– o a dificultades articulatorias de ciertos hablantes (p. ej. *quieres* ['kres], CHIWB1).

Hiatos innecesarios

Dado que no impiden la comunicación ni creemos que resulten irritantes (Vázquez, 1999), no incluimos en el recuento de errores las rupturas de diptongos, aunque sí creemos conveniente comentar que ciertos alumnos los producen. Véanse los ejemplos a continuación (no recogemos los hiatos innecesarios debidos al desplazamiento acentual de una sílaba a otra, o de una vocal a otra contigua; p. ej., *nació* [nə.'si.o]):

- *LIU: y → / **luego** {%pho: [lu.'e.ko]} → [ʔ] **luego** {%pho: [lu.'e.ko]} estudié (CHIWA2_1)
- *AIS: quiero usarlo / **luego** {%pho: [lu.'e.ɣo]} en mi <trabajo> /// (ENGWA2)
- *DAK: puedes ponerlo **luego** {%pho: [lu.'e.go]} / con <la sopa sí> /// (POLMA2_2)
- *YTO: ¬ &eh estudio {%pho: [es.'tu.ri.o]} / &eh Filología clásica /// (JAPWB1_3)
- *JAS: no soy &eh / **buena** {%pho: [bu.'e.na]} / para cocinar (FINWA2)
- *JAS: [<] < sí &eh / &ah / **sueco** {%pho: [su.'e.ko]} > / y / finés (FINWA2)

Los diptongos que se realizan como hiatos se pueden explicar por las dificultades fonotácticas que las vocales contiguas (o ciertas combinaciones) plantean a ciertos grupos de alumnos como los japoneses, los chinos y los finlandeses (quienes tienen especiales problemas con el diptongo *ue*, inexistente en finés; Carcedo, 1998a: 100; p. ej., *buena* [bu.'e.na]). En estos casos parecen subyacer causas interlingüísticas.

7.1.6. Fonotáctica

A pesar de que no los marcamos como errores, ya que no impiden la comunicación, no podemos dejar de comentar los fenómenos que afectan a la juntura silábica y la sinalefa. El modo característico de unir los sonidos vocálicos en la cadena hablada no es siempre logrado por los estudiantes, pues los contextos de dos vocales contiguas a veces no se articulan en un mismo golpe de voz. En español, juntamos las palabras en el habla realizando la sinalefa (Serradilla Castaño, 1999: 657), pero en otras lenguas como el inglés, el alemán, el neerlandés o el chino cada vocal recibe un golpe de voz (Quilis y Fernández, 1992; Cortés Moreno, 2009), que hemos transcrito como [ʔ]:

- *JAN: pero / **ahora** {%pho: [ʔa.'ʔo.ra]} / solo / los / dos /// (ENGWB1_1)
- *KRI: y es {%pho: [ʔi.'ʔes]} el {%pho: [ʔe:]} / único comida que es barato (GERWA2)
- *EVE: podría ser fácil / para → [ʔ] o **útil** {%pho: [ʔo.'ʔu.til]} (DUTWB1)
- *LIU: **he estado** {%pho: [ʔe.'ʔes.'ta.to]} en Madrid /// (CHIWA2_1)

El resultado de dicha oclusión glotal o ataque duro de vocal es una pronunciación entrecortada y poco ágil.

7.2. Consonantes

A grandes rasgos, los errores que afectan a las consonantes son los siguientes:

- Cambios en el punto o el modo de articulación: p. ej., *vino* ['bino].
- Pérdida de consonantes: p. ej., *corto* ['ko:to].
- Inserción de consonantes: p. ej., *no* ['non].

En el grupo italiano, además, es frecuente el fenómeno de geminación o alargamiento de la consonante por efecto de la lengua materna; sin embargo, constituye una marca de acento sin importancia que no incluimos en el recuento de errores (véanse ejemplos):

*GIU: hamburguesa y patatas **fritas** {%pho: ['frit:as]} ... (ITAWA2)

*GIU: las misma → [/] mismo **fruta** {%pho: ['frut:a]} y → verduras (ITAWA2)

7.2.1. Cambios en el punto o modo de articulación

Oclusivas

Las desviaciones más comunes en las consonantes oclusivas son las siguientes:

- No distinción entre oclusivas sonoras y sordas: *visado* [pi'saðo].
- Palatalizaciones en contextos de semiconsonante [j]: *tiempo* [tʰjempo].

También aparecen otros errores puntuales (p. ej. sustituciones por interferencia o lapsus: *Santander* [santan'jer]) o incorrecciones restringidas a grupos de hablantes; es el caso de los que afectan a la combinación *ps-*, que los lusófonos y neerlandeses pronuncian con la consonante [p] por influencia de su L1 (Benedetti, 2002; Buyse, 2006):

*JUS: en → mi curso de **Psicología** {%pho: [psikolo'hie]} /// (PORWA2_2)

*LAY: [<] <aquí estudio> &mm / **Psicología** {%pho: [psikɔlə'gia]} / social (DUTWA2_1)

Otros fenómenos frecuentes y que no hemos incluido en el recuento de errores son la realización no aproximante o fricativa en posición intervocálica (*cada* ['kada]) y la aspiración de oclusiva, especialmente en posición inicial (*pimiento* [p^hi'mjento]).

Oposición entre oclusivas sordas y sonoras

En primer lugar, hay que comentar que no incluimos en el cómputo de errores el ensordecimiento de las oclusivas sonoras en posición final de sílaba y de palabra, y que más bien constituye una marca leve de acento de neerlandeses (Booij, 1999: 55-56), germanófonos, polacos (Stone, 1990: 353-354) y turcos (Kornfilt, 1990: 626):

*MAR: en &ah / **Madrid** {%pho: [ma'drit]} (DUTWA2_2)

*ADC: una **ciudad** {%pho: [sju'dat]} alemana (POLMB1)

*FRA: en [/] en mi **universidad** {%pho: [unive:zi'dat]} / hay cursos (GERWB1_1)

*EME: en **Madrid** {%pho: [ma'ðrit]} / es → / muy caro (TURWB1)

Los errores que hemos corregido son solo aquellos que creemos que más impiden la comunicación; se trata de los siguientes (desglosamos por grupos de L1):

| Errores | |
|------------|---|
| FRANCÉS | |
| A2: | ciudad [sju'tad] (/θju'dað/) (2 casos), universidad [uniβersi'tad] (/uniβersi'dað/) |
| ALEMÁN | |
| A2: | graso ['kraso] (/graso/), dos ['tos] (/dos/), vez ['pes] (/beθ/), van ['pan] (/ban/), vino ['pino] ('bino) (2 casos), de [te] (/de/) |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | dos ['tos] (/dos/) |
| POLACO | |
| A2: | cortos ['gordos] (/gorðos/) |
| CHINO | |
| A2: | modo ['moto] (/moðo/), toda ['doða] (/toða/), sopa ['soβa] (/sopa/), tarde ['talte] (/tarðe/), cuánto ['kwando] (/kwanto/), cuando ['kwanto] (/kwando/) (2 casos), bar ['paɪ] (/bar/), siempre ['sjembre] (/sjempre/) (3 casos), antes ['andes] (/antes/) (2 casos), ti ['di] (/ti/), diez ['ties] (/djeθ/) (2 casos), para ['baɪa] (/para/), entonces [en'dunses] (/en'tonθes/), Complutense [komb'dense] (/komplu'tense/), bebió [pi'bjɔ] (/beβjo/), dulce ['turse] (/dulθe/), pulpo ['pulpo] (/pulpo/) (2 casos), pide ['pite] ('piðe) (4 casos), dos ['tos] (/dos/) (8 casos), de [te] (/de/) (7 casos), pimienta ['pimjendo] (3 casos), pimienta [mĩ'mjẽndo] (/pi'mjento/), pepino [βe'βino] (/pe'pino/), pimienta [βi'βjendo] (/pi'mjento/) |
| B1: | de [te] (/de/) (8 casos), del [ten] (/del /), doce ['tose] (/doθe/), van ['pan] /ban/, dos ['tos] (/dos/) (2 casos), vivir [pi'bi:] (/bi'βir/), vino ['pino] (/bino/) (4 casos), nada ['nata] (/naða/), pedir [pe'ti:] (/pe'dir/), cuando ['kwanto] (/kwando/) (2 casos), visado [pi'sado] (/bi'saðo/), poco ['bogo] (/poko/), burger [purke] (/burɣer/), recomendación [treŋko'mẽnta] (/reko'mjenda/), restaurante [drəsə'lande] (/restau'rante/), fritas ['flidas] (/fritas/), para [βəðə] (/para/), pero ['belo] (/pero/), otro ['odlo] (/otro/) |
| OTROS | |
| A2: | (FINÉS) también [ðam'bjen] (/tam'bjen/), gustaba [kos'taba] (/gus'taβa/), puré [βy're] (/pu're/), *burguesería [porke'serja] (<i>hamburguesería</i> /amburyese'ria/) |
| B1: | (COREANO) desde ['teste] (/dezðe/), de [te] (/de/) (3 casos), dos ['tos] (/dos/), vive ['pibe] (/biβe/), varias ['parjas] (/barjas/), Valencia [pa'lensja] (/ba'lenθja/), dejo ['teho] (/dexo/), vino ['pino] (/bino/), ven ['pean] (/ben/), van ['pan] (/ban/), goardamos [koal'tamos] (/gwar'damos/), verduras [perə'duras] (/ber'duras/), nada ['nata] (/naða/) |

Junto a estos, recogemos dos casos ambiguos (podrían ser errores léxicos formales):

- *FAN: fue → / &ah **guía** {%pho: ['kia]} / de turismo (CHIWA2_2)
- *FAN: para / agía@n [/]
- *ENT: <muy bien>
- *FAN: ¬ [<] <**guía** {%pho: ['xia]} de> turismo // sí /// (CHIWA2_2)

Al examinar los errores salta a la vista la profusión de ellos en el grupo chino, finés y coreano. En todos estos alumnos, la falta de distinción entre oclusivas sordas y sonoras

está motivada por la L1 (Carcedo, 1998a: 105; Cortés Moreno, 2009; Kim, 1990: 887). Entre los estudiantes germanoparlantes también se registra con frecuencia un ensordecimiento de /b d g/, producto de una mayor tensión articulatoria que en español (Mateos, 2000: 36), lo que da lugar la percepción de un acento *duro*. Asimismo, en algún contexto también hemos registrado la articulación inadecuada (sonora en lugar de sorda), pero no lo corregimos porque no obstaculiza la comprensión del mensaje:

*THO: [<] <si tú puedes / sí sí / sí si> solo vas a las clases &ah / **puedes** {%pho: ['bwedəs]}
entender español bien pero no realmente → puedes hablar (GERMA2)

En el resto de alumnos, los casos son más esporádicos y se explicarían por lapsus. Con todo, se trata de errores que en gran medida llegan a dificultar –cuando no bloquear– la interpretación del enunciado, especialmente entre pares mínimos como los siguientes:

cuándo/cuánto visado/pisado pita/pida de/te sopa/soba
pino/vino nada/nata pez/vez dos/tos antes/andes

Palatalizaciones

En los grupos lusófono, anglófono, francés o neerlandés se recogen con frecuencia pronunciaciones ligeramente africadas en contextos de oclusiva dental ante *i* o semiconsonante [j] (véanse ejemplos); no obstante, no corregimos estos casos por el hecho de que los juzgamos como marcas de acento sin efecto comunicativo:

*FAN: es que / no tenemos el / **tiempo** {%pho: ['tʰjẽmpo]} / para cocinar (FREWB1)

*KRI: el restaurante no **tiene** {%pho: ['tʰjene]} ¿plazos {%pho: ['plasos]}? (GERWA2)

*FCH: creo que es &eh un [/] una cuestión de **tiempo** {%pho: ['tʰjẽmpo]} /// (FREMA2)

*AIS: [<] <típico {%pho: ['tʰipiko]} de> // no sé // McDonald's (ENGWA2)

Los casos que incluimos en el recuento de errores son los que acusan una palatalización más grave o completa: la consonante *t* ante *i* o [j] da como resultado la pronunciación de dicho grupo con un sonido postalveolar africado sordo ([tʰj]); y la *d* puede pronunciarse con su correspondiente sonoro ([dʒ]). Se trata de una tendencia propia de determinados grupos de hablantes (especialmente lusófonos y neerlandeses) por influencia de la L1 (Benedetti, 2002; Booij, 1999: 151). Lo hemos corregido en los siguientes casos que creemos que impiden la comunicación o resultan *irritantes* (Vázquez, 1999):

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Portugués | A2: aprendí [aprẽ'dʒi] (/apren'di/), prácticamente [prãtʃika'mẽte] (/prãktika'mente/), de [dʒi] (/di/), ti [tʃi] (/ti/), diarrea [ʒja'ɾea] (/dja'rea/), días [dʒias] (/dias/) (2 casos), imperativa [ĩpera'tʃiva] (/impera'tiβa/), Latina [la'tʃina] (/la'tina/), tinto [tʃinto] (/tinto/), tipo [tʃipo] (/tipo/), típico [tʃipiko] (/tipiko/), continuar [kõntʃi'nwar] (/konti'nwar/), entienden [ẽtʃẽnden] (/en'tjenden/), entender [ẽntʃẽn'jer] (/enten'der/) |
| Francés | A2: entiendo [en'tʃendo] (/en'tjendo/) (2 casos), entienden [en'tʃenden] (/en'tjenden/), tiempo [tʃẽmpo] (/tjẽmpo/), tiene [tʃene] (/tjene/) |
| Neerlandés | A2: entiendo [en'tʃendo] (/en'tjendo/) (4 casos), tienda [tʃenda] (/tjenda/) (3 casos), tiempo [tʃẽmpo] (/tjẽmpo/) (2 casos), tiene [tʃene] (/tjene/) (2 casos), tienen [tʃenen] (/tjenen/) (2 casos), tienes [tʃenes] (/tjenes/) (2 casos) |

Este fenómeno solo apareció en A2, y no parece persistente ni difícil de superar. Los casos del grupo francés fueron cometidos por un mismo alumno, pero ignoramos si por causas interlingüísticas. Los contextos, como se observa, se concentran en palabras de uso habitual, como ciertas formas de *entender* o *tener*, o los sustantivos *tienda* o *tiempo*.

[β ð γ] en posición intervocálica

Si bien no los abarcamos en el cómputo de errores, sí parece oportuno comentar que muchos alumnos pronuncian las consonantes sonoras en posición intervocálica con una realización oclusiva (y no con los alófonos aproximantes o fricativos [β y ð]):

*SOR: *vivió* {%pho: [bi'bio]} [ʃ] &vi [ʃ] *vivía* {%pho: [bi'bia]} (ENGWB1_2)

*GIU: un poco de *cebolla* {%pho: [se'boja]} un poco de lechuga ... (ITAWA2)

*LAU: no puedes comprar / *nada* {%pho: [ˈnada]} (HUNWA2)

En algunos casos, la pronunciación de *-d-* suplanta al alófono [ð] del español, lo que generalmente se percibe como un sonido alveolar [r] (véase un ejemplo no marcado):

*JAN: en *Estados* {%pho: [es'taros]} Unidos (ENGWB1_1)

De este tipo de casos, corregimos solo los que podrían producir confusión fonológica y de significado porque aparecen en palabras que constituyen pares mínimos (*todo/toro*, *cada/cara*) (Valero Garcés, 2001). A continuación los desglosamos por lengua materna.

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Inglés | B1: <i>todo</i> [ˈtʰoro] (6 casos) (/ˈtoðo/) |
| Neerlandés | A2: <i>cada</i> [ˈkara] (/ˈkaða/) |
| Alemán | A2: <i>todo</i> [ˈtoro] (/ˈtoðo/) |

Estas pronunciaciones son típicas de anglófonos, germanoparlantes o neerlandeses, ya que en su L1 la *d* posee un punto de articulación alveolar (y no dental como en español; Valenzuela, 2002: 31), con lo cual, en el habla poco cuidada es fácil percibir [r].

Aspiración de oclusivas iniciales

Pese a que no creemos necesario incluir estos fenómenos en el recuento de errores, porque no bloquean la comunicación, sí parece necesario señalar que entre anglófonos y germanoparlantes se registra la aspiración de oclusiva inicial por interferencia de su lengua materna (véanse algunos ejemplos no corregidos):

*AIS: *carne* {%pho: [ˈkʰa:ne]} → / *pan* {%pho: [ˈpʰan]} / *lechuga* / *cebolla* / *mayonesa* / *tomate* {%pho: [ˈtʰoˈmatʰ]} / *queso* {%pho: [ˈkʰε:θo]} ... (ENGWA2)

*THO: parece *como* {%pho: [ˈkʰomo]} &ah / <*pimiento* {%pho: [pʰiˈmjento]}> (GERMA2)

Fricativas

/s/ y /θ/

Abordamos en primer lugar las desviaciones que afectan a estos fonemas pero que no incluimos en el recuento de errores.

Entre los alumnos italianos, lusófonos, franceses, anglófonos y polacos son habituales los fenómenos de sonorización de /s/ → [z] en posición intervocálica (que en español constituye un alófono sin valor fonológico), y que colorean particularmente su acento:

- *ALE: y pongo → **guisantes** {%pho: [gi'zantes]} ... (ITAMA2)
- *NUN: tengo **casi** {%pho: ['kazi]} / siempre / tiempo para / comer (PORMA2)
- *REM: ¡ah! la carne **se** {%pho: [ze]} llama hamburguesa <¡ah! vale> /// (FREMB1)
- *ADC: era en agosto **entonces** {%pho: [en'tonzes]} el tiempo no era mejor (POLMB1)
- *FIN: no me gusta hacer / deporte / competitivo / <muy serio {%err: serio}>
- *ENT: [<] <¡ajá!>
- *FIN: ¬ **entonces** {%pho: [en'tonzes]} ... (ENGMB1)

Tampoco corregimos la realización de -s al final de sílaba como postalveolar sorda ([ʃ]) entre los lusófonos (sería un error *estigmatizante* en términos de Vázquez, 1999):

- *JUS: ¬ y entonces **estaba** {%pho: [iʃ'taβa]} muy / indecisa (PORWA2_2)

Finalmente, tampoco incluimos en el recuento de errores los fenómenos de seseo, que aparece en la mayoría de alumnos extranjeros, debido en muchos casos a que en su L1 no existe el fonema /θ/, o les resulta más fácil articular el sonido [s] (véanse ejemplos):

- *FIN: [...] **mezcla** {%pho: ['mesklə]} de → [l] de cursos (ENGMB1)
- *FCH: en el **centro** {%pho: ['sentro]} **ciudad** {%pho: [sju'tad]} hay muchos (FREMA2)
- *FRA: [<] <¡ah! ¿ tenía> que **decir** {%pho: [dr'si:]} los frases que ellos **dicen** {%pho: ['disen]} ? (GERWB1_1)

Aunque los fenómenos de seseo no se han corregido, es posible que algunos reflejen una confusión del hablante entre las grafías s/c/z, lo cual solamente se podría confirmar mediante pruebas complementarias. Al igual que sucede con otras confusiones entre /s/ y /θ/, no siempre estamos seguros de si se trata de un error fonético-fonológico o léxico formal, ya que tanto los fonemas como las grafías correspondientes pueden no ser distinguidas por los alumnos (Alba Quiñones, 2009a: 30).

A continuación exponemos los errores por confusión entre /θ/ y /s/ que sí marcamos:

| L1 | No ambiguos |
|------------|--|
| Neerlandés | A2: social [θo'sal] (/so'θjal/), hasta ['aθa] ('asta/), cosas ['koθas] ('kosas/) |

| L1 | Ambiguos |
|------------|---|
| Italiano | B1: así [a'θi] que (/as'i/), necesario [neθe'θarjo] (/neθe'sarjo/) (2 casos), queso ['keθo] (/keso/) |
| Inglés | A2: queso ['kʰɛ:θo] (/keso/), Empresariales [empreθa'rjales] (/empresa'rjales/), universidad [uniβe.θi'ðad] (/uniβersi'ðað/) B1: Empresariales [empreθa'rjales] (/empresa'rjales/) |
| Neerlandés | A2: dos ['doθ] (/dos/), eso ['eθo] (/eso/), cosas ['koθas] (/kosas/) |
| Chino | B1: San Sembastían [san θembas'tjã] (/san seβas'tjan/) (2 casos), meses ['meθes] (/meses/) |
| Japonés | B1: meses ['meθes] (/meses/), países [pa'íθes] (/pa'ises/), semilla [θe'mija] (/se'mija/), aconsejaron [akonθe'xaron] (/akonse'xaron/), cosas ['koθas] (/kosas/), sé ['θe] (/se/) |

La metátesis de segmentos en *social* [θo'sal] lo atribuimos a un lapsus propio de la oralidad (suponemos que no es un error formal porque en la L1 del hablante, el neerlandés, el término equivalente presenta una forma similar); y el error en *hasta* ['aθa] parece un tipo de simplificación. El resto de confusiones (20 casos) nos parecen ambiguas (ignoramos si se relacionan con la forma o la discriminación de fonemas), pero en muchos casos se explicarían por hipercorrección.

Añadimos aquí otros errores esporádicos relacionados solamente con el fonema /θ/:

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Francés | A2: Ibiza [i'βiðza] (/i'βiθa/) |
| Inglés | A2: organizado [o.ɔɾgani'ðaðo] (/organi'θaðo/) B1: pizzería [piθe'ria] (3 casos) |
| Neerlandés | A2: dulce ['dulʃɛ] (/dulθe/) (2 casos), cocinar [ko'dʒinar] (/koθi'nar/) |
| Alemán | B1: cinco [ˈtʃiŋko] |
| Polaco | A2: pizzería [piθe'ria] |

Tres errores puntuales afectan a la pronunciación de *z* (quizá por influencia de la grafía) y de la combinación *-zz-* procedente del italiano, que los alumnos no saben cómo pronunciar. Otros errores (tres producidos por una misma alumna neerlandesa) suplantaron el fonema /θ/ por otro palatalizado (este fenómeno no es claro si se debe a la influencia de la L1; Booij, 1999: 151). El error en *organizado* puede explicarse por la falta de correspondencia entre el fonema /θ/ y la grafía *-z-* en la L1 de la estudiante.

/ʃ/y /tʃ/

Se han registrado 4 casos de pronunciación del grupo *ch-* con un sonido prepalatal fricativo sordo ([ʃ]) que se deben a la influencia del modo de pronunciar dicha grafía en otras lenguas (como el francés o el neerlandés; Buyse: 2006):

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Italiano | A2: chino ['ʃino] (/ˈtʃino /) |
| Francés | B1: Pachá ['paʃa] (/pa'tʃa/) |
| Neerlandés | A2: *champions [ʃam'pjones] (/tʃampi'piones/) |
| Polaco | A2: mucho ['muʃo] (/ˈmutʃo/) |

Se trata de un fenómeno que no impide la comunicación; de hecho, en español existen variedades de habla donde dicha pronunciación también es válida, y no constituiría error (p. ej., Chile; Moreno Fernández, 2010); sin embargo, preferimos marcarlo porque creemos que los hablantes realizan este sonido no por causa de haber tenido exposición a dichas variedades, sino por otros procesos interlingüísticos.

/h/

No contamos como error la pronunciación de *h*- inicial con un sonido fricativo glotal [h] ajeno al español (Puigvert, 2001: 24; Mateos, 2002: 35; Moreno Muñoz, 2002: 125), por entender que es más bien una marca de acento sin repercusiones comunicativas:

- *MAN: es / **hamburguesa** {%pho: [hambur'yesa]} /// (JAPWB1_1)
- *EME: prefiero → / **hamburguesa** {%pho: [hambur'yesa]} (TURWB1)
- *AIS: es de **Holanda** {%pho: [ho'landa]} /// (ENGWA2)
- *KRI: &eh / **hablo** {%pho: ['hablo]} / dos y media lengua (GERWA2)

Este fenómeno se registró entre anglófonos, germanos, japoneses y turcos, por influencia de la L1 así como del inglés.

/f/

Los errores asociados con el fonema /f/ son escasos (6):

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Neerlandés | A2: por favor [po:ɪ βə'βo:ɪ] (/por fa'βor/) |
| Japonés | B1: fui ['hwi] (/fwi/, 2 casos), fuimos ['hwimos] (/fuimos/), futuro [ɸu'turo] (/fu'turo/) |
| Chino | B1: significar [sigiβi'kal] (/siynifi'kar/) |

A excepción de los errores de los estudiantes neerlandés y chino (que posiblemente sean lapsus), los casos se restringen a los japoneses, quienes transfieren de su L1 el sonido [h] o su alófono [ɸ] (sonido bilabial fricativo sordo) en los contextos de *f*- ante vocal *u*.

/x/

Pese a que no lo contamos como error, puesto que se trata de un fenómeno fonético muy extendido en otras variedades de español, hemos de comentar aquí la realización aspirada de /x/ → [h], que está generalizada en estudiantes de todos los grupos porque en sus lenguas maternas no suele existir dicho fonema:

- *FIN: la mitad de los **jugadores** {%pho: [huga'ðores]} / en el equipo de Madrid (ENGMB1)
- *FCH: necesitamos / &ah hablar con la **gente** {%pho: ['hente]} /// (FREMA2)
- *ALE: y luego lo pongo / **ajo** {%pho: ['aho]} / y ... (ITAMA2)
- *JAS: [<] <y> / me gusta> más &eh / versión **originales** {%pho: [orihi'nales]} (FINWA2)
- *JIY: creo que ahora es **mejor** {%pho: [me'hor]} (KORWA2)

*LAU: las **mujeres** {%pho: [mu'heres]} **trabajan** {%pho: [tra'bahan]} (HUNWA2)

Los germanoparlantes, además, emplean el sonido palatal fricativo sordo [ç], que constituye un alófono propio del alemán (no incluimos tampoco estos fenómenos en el recuento por considerarlo únicamente una marca de acento sin transcendencia):

*THO: **mejor** {%pho: [me'ço:ʁ]} hacer un curso a una → escuela / de / idiomas ... (GERMA2)

En cuanto a las incorrecciones, en este punto son pocas:

| L1 | Transcripción |
|---------|--|
| Alemán | A2: ingeniería [infənə'ria] (/iŋxenje'ria/) |
| Japonés | B1: conjunto [kon'funtɔ] (/kon'χunto/), juntas ['funtas] (/χuntas/, 2 casos) |

El error del alumno alemán se puede explicar por la mala articulación asociada al diferente ritmo de habla de la lengua alemana, que causa también supresión de vocales o consonantes (véase §7.5). Los casos recogidos entre los japoneses se deberían a la interferencia de la L1, como indica Blanco (1998: 43), pues el grupo *ju-* puede pronunciarse erróneamente con sonido labiodental fricativo sordo ([fʷ]).

Laterales y vibrantes

/l/ y /j/ ~ /ʎ/

Antes de comentar los errores marcados, hemos de señalar que no incluimos en el recuento los casos de pronunciación aproximante (/j/ ~ /ʎ/ → [j]) (véanse ejemplos):

- *FIN: **mejillón** {%pho: [mexi'jon]} ... (ENGMB1)
- *REM: <y> &mm **cebolla** {%pho: [se'βoja]} quizás ... (FREMB1)
- *FAN: &ah / hoy / el / **pollo** {%pho: ['pojo]} → [...] (CHIWA2_2)
- *ROS: y con bocadillo / con **tortilla** {%pho: [tɔ:'tija]} (GERWB1_2)

Este fenómeno está extendido entre alumnos de todas las procedencias lingüísticas, ya sea porque en su L1 sí existen dichos fonemas, pero con otra grafía, de modo que el estudiante no establece la correspondencia entre ambos –el caso del italiano o el portugués–, ya sea porque su lengua materna no posee tales fonemas –el caso de germanoparlantes, anglófonos, neerlandeses, polacos, chinos y japoneses–.

Asimismo, dado que solo constituyen una marca leve de acento, tampoco contamos como error la articulación velar de *l* ([ʎ]) en posición final de sílaba o palabra, que es frecuente entre alumnos anglófonos, neerlandeses o lusófonos:

- *FIN: con → leche / y un poco **sal** {%pho: [saʎ]} /// (ENGMB1)
- *MAR: muy muy &ah / &ah **mal** {%pho: ['maʎ]} para → / la salud (DUTWA2_2)
- *NUN: pongo un poco de / **sal** {%pho: ['saʎ]} (PORMA2)

De esta manera, recogemos un total de 19 errores (más 14 ambiguos) debidos a la pronunciación errónea de la grafía *ll-* (desglosamos por grupos de L1):

| L1 | Transcripción |
|---------------|---|
| Portugués | A2: llegan ['legan] (/ˈjeɣan/) |
| Italiano | A2: cebolla [se'βol:a] (/θe'βoja/) |
| Francés | A2: paella [pa'ela] (/pa'eja/) (3 casos) |
| Inglés | A2: paella [pa'ela] (/pa'eja/) (2 casos) B1: paella [pa'jela] (/pa'eja/), cebollas [θe'βolas] (/θe'βojas/), llevar [le'βar] (/je'βar/) |
| Neerlandés | A2: paella [pa'elja] (/pa'eja/) (3 casos), amarillo [ama'ri:ɔ] (/ama'rijo/) |
| Alemán | B1: pollo ['poljo] (/ˈpojo/) |
| Chino | A2: llena [ˈtʃena] (/ˈjena/) |
| Japonés | A2: paella [pa'ela] (/pa'eja/) (2 casos) |
| Otros (turco) | B1: tortilla [tor'tje] (/tor'tija/) |

La tendencia mayoritaria es sustituir el fonema correspondiente (/j/ o /ʎ/) por [l] –en algunos casos debido a la influencia de la L1, como el portugués o el italiano, o como la pronunciación anglosajona para *paella*⁶⁵–. Aunque en ocasiones también se inserta otro segmento vocálico o consonántico, desdoblado el fonema en dos sonidos (p. ej, *pollo* ['poljo]); y en otro caso, al contrario, *ll-* se pronuncia con un sonido africado (*llena* [ˈtʃena]) que no es propio de la variedad peninsular. En dos errores (*tortilla* [tor'tje], *amarillo* [ama'ri:ɔ]) la frecuente pronunciación aproximante [j] llega a perderse.

Los 14 casos ambiguos se recogen en un mismo hablante portugués y afectan a solamente a una palabra, que ignoramos si el hablante utiliza como extranjerismo (**bacalhau*; en este caso no sería capaz de escribir la forma correcta) o si se trata de un uso innecesario del fonema /ʎ/ (obsérvese un fragmento con varios ejemplos):

[Explica unas recetas de su país]

*NUN: bueno / há@por &valio [l] varios tipos / puede → ser **bacalao** {%pho: [baka'ʎao]} [///] se llama **bacalao** {%pho: [baka'ʎao]} à brás / **bacalao** {%pho: [baka'ʎao]} al Gomes de sal / **bacalao** {%pho: [baka'ʎao]} / asado / **bacalao** {%pho: [baka'ʎao]} con natas ... (PORMA2)

En resumen, los errores se concentran en palabras reducidas (*paella*, *cebolla*), y la mayoría de ellos no son problemáticos –solo diríamos que dificultan la comunicación–, salvo en casos que constituyen pares mínimos (*llegar/legar*, *llevar/levar*, *pollo/polio*).

⁶⁵ /pa'elə/, según el diccionario Collins Cobuild (1995) y el MacMillian Dictionary (2010).

/r/ y /r/

Exponemos en primer lugar las desviaciones que no corregimos ni incluimos en el recuento por considerarlas marcas de acento o errores *irritantes* (Vázquez, 1999). El sonido [ɾ] tiende a interferir y suplantar tanto a /r/ como a /r/ (véanse los ejemplos):

*ROS: [<] <un **hombre** {%pho: ['ombɾe]}> muy **raro** {%pho: ['ɾaɾo]} (GERWB1_2)

*KRI: el **restaurante** {%pho: [ɾesto'ɾantə]} no tiene ¿ plazos ? (GERWA2)

*JUL: hice mi **carrera** {%pho: [ka'ɾera]} en Biología / (PORWA2_1)

*FCH: ahora / **trabajo** {%pho: [tɾa'βaho]} en &ah Madrid (FREMA2)

Igualmente, entre los anglófonos y los chinos (y también en otros grupos, por el inglés) aparecen otras pronunciaciones de *r* con un sonido rótico o aproximante [ɹ] de la L1:

*SOR: **restaurantes** {%pho: [ɹəsə'ɹantes]} de comida rápida /// (ENGWB1_2)

*DAN: me gusta → **viajar** {%pho: [bjɑ'hɑɹ]} / mucho /// (CHIWB1)

*AYA: **comparar** {%pho: [kōpa'ɹɑɹ]} xxx ... (JAPWA2)

*LAY: en los **restaurantes** {%pho: [ɹesə'ɹantes]} (DUTWA2_1)

En la pronunciación española, es cierto que también puede aparecer una realización aproximante o fricativa en posición final de sílaba (Navarro Tomás, 1996 [1918]: 118; Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007: 152). No obstante, como parece ser predominante la realización alveolar vibrante simple (Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007: 152), seguimos el criterio de Navarro Tomás (1996 [1918]), según el cual «debe recomendarse preferentemente a los extranjeros el empleo de la forma vibrante».

Finalmente, en dos estudiantes (uno italiano de A2 y otro chino de B1) constatamos una dificultad articulatoria con el fonema vibrante múltiple y simple, que realizaban con un sonido semejante a una consonante dental sonora (y que transcribimos [ð] o [d]):

*AGA: **arroz** {%pho: [a'ðosə]} es el ingrediente &princi [/] principal (ITAMA2)

*AGA: luego → los pongo → a **hervir** {%pho: [eð'við]} una [/] una hora ... (ITAMA2)

*LUQ: **para** {%pho: ['pada]} pedir {%pho: [pe'di:]} la comida /// (CHIMB1)

*LUQ: salen del {%pho: [den]} **restaurante** {%pho: [destau'lante]} y → // (CHIMB1)

No nos pareció conveniente corregir estos contextos porque no se relacionan con la adquisición del español, aunque evidentemente dificultan la comprensión del mensaje.

Los errores que corregimos afectan sobre todo al fonema /r/, y en menor medida a /r/ (los abordamos por este orden). Las incorrecciones en la pronunciación de la vibrante múltiple /r/ se registran en alumnos de todas las procedencias, y se asocian a la dificultad para articular un sonido que no existe en la mayoría de sus lenguas maternas –excepto en italiano, aunque en dicho idioma presenta una diferente distribución (Carrascón, 2003: 14)–. Los casos corregidos son solo los que dan lugar a pares

mínimos o los que aparecen con otras incorrecciones y afectan en mayor grado a la comprensión de la palabra (en realidad aparecen otros más); se trata de los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|-----------------|--|
| Italiano | B1: barrio ['barjo] (/barjo/) |
| Francés | A2: era ['era] (/era/) (2 casos), pero ['pero] (/pero/) (11 casos), quería [ke'ria] (/ke'ria/), para ['para] (/para/) (3 casos), barrios ['barjos] (/barjos/), bares ['bares] (/bares/), caro ['karo] (/karo/) B1: carrera [ka'rera] (/ka'rera/) |
| Inglés | B1: barrio ['barjo] (/barjo/), carrera [ka'rera] (/ka'rera/) |
| Neerlandés | A2: restaurante [ðestə'riante] (/restau'rante/) B1: cerrado [se'ðaðo] (/θe'raðo/) |
| Alemán | A2: carrera [ka'rera] (/ka'rera/), rojo ['ʁoxo] (/roxoxo/) |
| Polaco | B1: carrera [ka'rera] (/ka'rera/) |
| Chino | A2: carrera [ka'drela], carrera [ka'rera] (2 casos) (/ka'rera/), restaurante [drəstau'riande] (/restau'rante/) (4 casos), arroz [a'ðros] (/a'roθ/), cerrado [se'ðraðo] (/θe'raðo/), rojo ['ðroxoxo] (/roxoxo/) (5 casos) B1: recomendación [tʁeŋko'mēnta] (/reko'mjenda/), restaurante [drəsə'lānde] (/restau'rante/) (2 casos), arroz [a'dros] (/a'roθ/), cerrado [se'ðraðo] (/θe'raðo/) (2 casos), raro ['ðraro] (/raro/) |
| Japonés | A2: restaurante [ʔestau'rante] (/restau'rante/) B1: Perry ['peri] (/peri/), restaurante [oestau'rante] (/restau'rante/) (2 casos) |
| Otros (coreano) | B1: carrera [ka'rera] (/ka'rera/) |

Se puede observar que en el nivel B1 persisten los problemas con la vibrante múltiple [r] (que resulta más difícil de adquirir que la vibrante simple). Los errores se pueden producir por el uso del sonido vibrante simple [r] en lugar del múltiple [r] (11 casos). Asimismo, los alumnos suelen articular [r] apoyándose en un sonido dental [t], [d] o [ð], incluso sustituyéndolo por el mismo (19 casos) (una alumna también utilizó una vocal ([oestau'rante]). Los 19 usos de [r] por /r/ son hipercorrecciones y se recogieron en una misma alumna francesa de A2. El error en *rojo* ['ʁoxoxo] de la alumna alemana lo marcamos porque estos contextos de *r* y consonante velar /x/ suelen representar problemas de pronunciación a los germanoparlantes, lusófonos o franceses.

Respecto al fonema /r/, los errores reflejan gran interferencia de sonidos de cada L1: los franceses, germanófonos y lusófonos tienden a emplear el sonido uvular fricativo [ʁ]; los anglófonos y los chinos, la consonante aproximante [ɹ]; y los japoneses y chinos no discriminan /l/ de /r/ (véase el apartado siguiente). Los casos que corregimos son estos:

| L1 | Transcripción |
|--------|--------------------------|
| Inglés | B1: hora ['ɔ:ɹə] (/ora/) |
| Chino | B1: para [βəðə] (/para/) |

Como resumen, los problemas con /r/ persisten en B1 –principalmente por dificultades articulatorias, pero también por la interferencia de la L1–, y resultan más problemáticos los que dan lugar a pares mínimos (*quería/querría*).

/l/ y /r/

Las confusiones corregidas entre /l/ y /r/ (y en ocasiones, /r/) son las siguientes:

| L1 | Transcripción |
|-----------------|---|
| Francés | A2: elección [erek'sjon] (/elek'θjon/) (2 casos), ele [ere] (/ele/) (2 casos) |
| Alemán | A2: siempre ['si:mple] (/sjempre/) |
| Chino | A2: para ['pala] (/para/) (3 casos), pero ['pelo] (/pero/), hombre ['umble] (/ombre/) (3 casos), tarde ['talte] (/tarde/), árboles [ar'bores] (/arboles/) (3 casos), dulce ['turse] (/dulθe/), carrera [ka'drela], carrera [ka'lela] (/ka'rera/) B1: para ['pala] (/para/) (14 casos), pero ['pelo] (/pero/) (6 casos), quiero ['kilo] (/kjero/), practicar [palakəti'ka:] (/prakti'kar/), fritas ['flidas] (/fritas/), grande ['glande] (/grande/), carrera [ka'lela] (/ka'rera/) |
| Japonés | A2: tres [to'les] (/tres/), hablo ['abro] (/ablo/) (2 casos) B1: cara ['kala] (/kara/), alto ['arto] (/alto/), para ['pala] (/para/) |
| Otros (coreano) | B1: rápida ['lapiða] (/rapiða/) |

Las palabras en que marcamos más errores realmente no impiden la comprensión del mensaje, por tratarse de términos sin carga léxica (*para* ['pala], *pero* ['pelo]). No obstante, en los casos en que confluyen varios errores de pronunciación la palabra se puede volver irreconocible (p. ej., *hombre* ['umble]). Las incorrecciones se concentran en el grupo chino, japonés y coreano por causas interlingüísticas, ya que en la L1 de estos alumnos /l/ y /r/ son alófonos de un mismo fonema (Cortés Moreno, 2009; Martínez Martínez, 2002: 52; Kim, 1990: 887). En el resto de alumnos se pueden deber a lapsus o a dificultades articulatorias personales (como en el alumno francés de A2).

Nasales**/n/ y /ɲ/**

Recogemos 8 errores de confusión entre los fonemas /n/ y /ɲ/:

| L1 | Transcripción |
|---------------|--|
| Francés | A2: junio [χunjo] (/χunjo/) B1: junio [χu'ɲo] (/χunjo/) |
| Inglés | A2: montañas [mon'tanas] (/mon'tapas/) |
| Neerlandés | A2: piña ['pina] (/piɲa/) (2 casos) |
| Alemán | B1: años ['anjos] (/apos/), español [espa.'ɲol] (/espa'ɲol/) |
| Otros (finés) | A2: pequeña [pe'kenja] (/pe'keɲa/) |

De entre ellos, 6 incorrecciones se producen por uso del sonido nasal alveolar [n] en sustitución del nasal palatal [ɲ] (en tres casos, con desdoblamiento en dos segmentos [ɲj]: *años* ['anjos]); estos casos se explican por el hecho de que en la L1 de los hablantes no existe como fonema —el caso de anglófonos, germanoparlantes o neerlandeses—, o sí

existe, pero se corresponde con otra grafía. A la inversa, en 2 errores registrados entre los franceses se usa el sonido [ɲ] para la combinación *-ni-*, aunque posiblemente se explique por razones articulatorias relacionadas con la oralidad espontánea.

Relacionados con el sonido [ɲ] aparecieron 3 errores debidos a la grafía *gn-*, que tiende a pronunciarse de esta manera por influencia de la L1 entre alumnos italianos o franceses (u otros estudiantes que conozcan estas lenguas):

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Italiano | A2: Magno ['maɲno] (/ˈmaɲno/) |
| Francés | B1: asignaturas [asiɲə'turas] (/asiɲna'turas/) |
| Neerlandés | A2: signifinga [siɲi'fiŋga] (/siɲni'fika/) |

Si bien estos casos no impiden la comprensión del mensaje, pueden resultar irritantes o causar ambigüedades (especialmente en casos de pares mínimos: *cana/caña*).

Otros cambios de punto o modo de articulación

/g/ y /x/

Aparecieron 10 confusiones entre los fonemas /g/ y /x/:

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Italiano | A2: coger [ko'ɣer] (/ko'xer/) |
| Neerlandés | A2: gimnasio [ɡim'naʃo] (/xim'naʃo/), Antropología [antrəpɔlo'ɡia] (/antropolo'xia/), Psicología [psikɔlə'ɡia] (/sikolo'xia/) (2 casos), guisante [xi'sante] (/gi'sante/), elegir [ele'ɡir] (/ele'xir/), elegido [ele'ɡido] (/ele'xiðo/) (2 casos) B1: lechuga [le'tʃuxa] (/le'tʃuɣa/) |

Los errores en este punto se concentran en el grupo neerlandés (9 casos). En su mayoría se deben al uso de [g] en contextos de *g-* ante *i* (no aparecen incorrecciones de *g-* ante *e*), y se trata de una hipercorrección, ya que en neerlandés el fonema [g] es de reducido uso y en contextos de *g-* se pronuncia [x] o [χ] (Gussenhoven, 1999); los alumnos, por tanto, tenderían a pronunciar [g] en cualquier contexto con *g-*. A la inversa, la interferencia explicaría los errores de [x] en la combinación *-gui-* o *-ga-* (*lechuga* [le'tʃuxa], *guisante* [xi'sante]; aunque este caso también puede ser una ultracorrección). La incorrección del estudiante italiano puede ser un lapsus o hipercorrección.

/l/ y /n/

Aparecieron los siguientes errores por confusión entre /l/ y /n/:

| L1 | Transcripción |
|---------------|---|
| Chino | A2: el [en] (/el/), al [an] (/al/) B1: no [ˈlo] (2 casos) (/ˈno/), al [an] (/al/), lo [no] (/lo/), la [na] (/la/) (2 casos), el [en] (/el/) (9 casos), del [ten] (/del/) (2 casos), una [ˈula] (/ˈuna/) (7 casos), bueno [ˈpwelo] (/ˈbweno/) |
| Otros (turco) | B1: no [ˈlo] (lapsus o mala articulación) |

Realmente, los errores son lapsus excepto en el caso del alumno chino de la entrevista CHIMB1, hablante de un dialecto del S de China en el que existe confusión entre /n/ y /l/⁶⁶, y quien produjo 25 incorrecciones. Este alumno, además, cometió otro error ambiguo que se puede entender también como un cambio de preposición por artículo:

*LUQ: **en** año que viene / puedo [/]

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*LUQ: ¬ &eh / puedo conseguir estudiando / &eh / una carrera ('el año que viene')

Junto a estos errores, aparecieron en el grupo chino otros 3 esporádicos por confusión entre /n/ y /r/, que creemos lapsus excepto en los del alumno de CHIMB1 (sospechamos que este hablante puede tener problemas articulatorios):

| L1 | Transcripción |
|-------|--|
| Chino | B1: camarero [kama'nero] (/kama'rero/), una ['ura], para ['pan] (/para/) |

[v]

La realización de /b/ como fricativa labiodental sonora [v] se debe a la interferencia de la pronunciación de la grafía *v* entre lusófonos, franceses, italianos, anglófonos, neerlandeses, germanófonos, polacos, finlandeses y húngaros. Dicho fenómeno no lo incluimos en el recuento de incorrecciones por considerarlo solamente una marca de acento poco perceptible (véanse algunos contextos abajo):

*JUS: estaba muy / indecisa si **venía** {%pho: [vi'nia]} o no ///

(PORWA2_2)

*ALE: no sé si podía **vivir** {%pho: [vi'vir]} aquí toda → [/] toda mi **vida** {%pho: [viða]} ///

(ITAMA2)

*FCH: y → [/] y con &ah **vino** {%pho: [vino]} blanco //

(FREMA2)

*FIN: [...] he **vivido** {%pho: [vi'vido]} / con mucho [/] muchos **jóvenes** {%pho: [hovenæs]}

(ENGMB1)

*MAR: los / &navi [/] **nativos** {%pho: [na'tivos]}

(DUTWA2_2)

*THO: al primero **vivir** {%pho: [vi'vi:r]} con → &eh &hi [/] ¿ hispanohablantes ? (GERMA2)

*ADZ: quiere tomar un botella de **vino** {%pho: [vino]} ///

(POLMA2_1)

*JAS: he intentado / muchas **veces** {%pho: [veses]}

(FINWA2)

*LAU: y **vive** {%pho: [vive]} muy muy [/] muy muy lejos

(HUNWA2)

Vocal por consonante

Los 29 errores producidos en este punto son los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|------------|---------------------------------------|
| Portugués | A2: yo ['io] (/jio/) |
| Neerlandés | A2: mayonesa [mai'neza] (/majo'nesa/) |

⁶⁶ En las variedades lingüísticas de la provincia de Sichuán o Hunán.

- Alemán A2: importante [impo:'tante] (/impor'tante /), leer ['le:ɐ] (/le'er/), ir ['i:ɐ] (/ir/) (3 casos), hacer [a'se:ɐ] (/a'θer/) (2 casos), mejor [me'ço:ɐ] (/me'xor/) (5 casos), ayer [a'je:ɐ] (/a'jer/), entender [enden'de:ɐ] (/enten'der/), por favor [fa'βo:ɐ] (/fa'βor/) (2 casos), comer [k^ho'me:ɐ] (/ko'mer/) (3 casos), traer [tʁa'e:ɐ] (/tra'er/), verde ['be:ɐde] (/berde/) (2 casos)
 B1: hacer [a'se:ɐ] (/a'θer/), leer ['le:ɐ] (/le'er/), aprender [apren'de:ɐ] (/apren'der/), comer [ko'me:ɐ] (/ko'mer/) (2 casos)

El mayor número de errores se registra entre germanoparlantes por cambio de *-r* final de sílaba a [ɐ] (con cierto alargamiento de la vocal precedente), que se transfiere de ciertas variedades de alemán y puede dificultar la comunicación por la confusión entre palabras morfológicamente próximas (Mateos, 2000: 36). El error en *mayonesa* [mai'neza] se explica por la tendencia generalizada a pronunciar *y* con la semiconsonante [j], que en este caso se vocaliza y absorbe a la vocal posterior; y el error del alumno portugués (*yo* ['io]) parece deberse a la influencia del pronombre formal del pronombre personal 'eu'.

Otras confusiones

Recogemos aquí otras sustituciones fonéticas de naturaleza heterogénea. Los casos que no corregimos creemos que no parecen tan graves o acusados (véanse contextos):

*JUS: entonces **yo** {%pho: ['3o]} quero@por aprender /// (PORWA2_2)

*JUS: **ya** {%pho: ['3a]} tine@c {%pho: [t̃ine]} dificultad@por (PORWA2_2)

En cambio, los casos que incluimos en el recuento de errores creemos que deforman en mayor medida el grupo fónico y vuelven la palabra irreconocible, o cuando menos, un nativo nunca los cometería. Los contextos corregidos son los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Portugués | A2: entender [int'en'jer] (/enten'der/) (2 casos), imagina [ima'zina] (/ima'xina/) B1: Santander [santan'jer] (/santan'der/) |
| Italiano | A2: albahaca [alba'at̃a] (/alba'aka/), ejemplo [e'd̃zemplo] (/e'xemplo/) |
| Francés | A2: además [aze'mas] (/aðe'mas/) |
| Neerlandés | A2: pizzería [pit̃'e'ria] B1: xxx [fəɪa] |
| Alemán | A2: ingeniería [infənə'ria] (/iŋxenje'ria/), consejo [kon'seʃo], sin [sim] (/sin/) |
| Chino | A2: mí ['βi] (/mi/) B1: Madrid [ma'dris] (/ma'ðrið/), me [be] (/me/), camarero [kaβa'lelo] (/kama'rero/) |

Se podrían asociar a causas interlingüísticas los errores en *albahaca* [alba'at̃a] (posiblemente porque *c + e/i* se pronuncia /t̃/ en italiano) y *ejemplo* [e'd̃zemplo] (quizá interfiere el sonido [d̃z] del italiano). También es interferencia del portugués el sonido [ʒ] en *imagina* [ima'zina]. El resto de los casos pueden ser falsas hipótesis (por ejemplo, en el grupo *-zz-* del italiano: *pizzería* [pit̃'e'ria]), lapsus esporádicos o fallos de articulación que no impiden la comprensión del mensaje, si bien en un contexto (xxx [fəɪa]) nos fue imposible transcribir la palabra. A estos errores hay que añadir uno ambiguo que no es claro si es mala pronunciación u omisión del pronombre personal:

*EVE: [<] <sí / pero> ahora / xxx gusta /// (DUTWB1)

7.2.2. Inserción de consonantes

Aunque abordamos las pronunciaciones de *r-* inicial apoyándose con un sonido dental en el apartado de errores de /r/ y /r/, las incorrecciones en este punto son escasas:

| L1 | Transcripción |
|--------|---|
| Alemán | A2: no ['non] (/no/) (2 casos) |
| Chino | A2: universidad [buniβəsə'dað] (/uniβersi'dað/), a [βa] (/a/) B1: o [ɔn] seis (/o/), comer o [ɔn] cenar (/o/), o [ɔn] quesos (/o/) |

Los errores de una alumna china que insertaba [β] no sabemos si se explican por una articulación deficiente o por problemas relacionados con la estructura silábica del chino (en que no es frecuente sílaba con vocal inicial). Igualmente, ignoramos las razones de adición de *-n* al final de sílaba por parte de otros alumnos (descartamos que *no* ['non] se trate de influencia del francés porque el hablante no dominaba esta lengua).

7.2.3. Pérdida de consonantes

Antes de explicar los errores, hay que señalar que no incluimos en el recuento las simplificaciones de grupos consonánticos en las que se pierde la consonante en posición implosiva (*-ct-*, *-cc-*), pues en el habla espontánea es frecuente incluso entre los nativos:

*LAY: a veces / &eh / tenemos &e [ʎ] **espectáculos** {%pho: [espe'takulos]} /// (DUTWA2_1)

AMA: creo que las **construcciones** {%pho: [konstru'sjones]} son muy similares (PORWB1)

*EVE: una **asignatura** {%pho: [asina'tura]} / oficial /// (DUTWB1)

Tampoco corregimos todos los casos que aparecieron de sustitución o pérdida de consonante final (p. ejemplo, la frecuente ausencia de *-d*), sino solamente los que podrían dificultar o impedir la comunicación; por ejemplo, los causantes de pares mínimos (véanse algunos contextos no etiquetados):

*FAN: y / todos / &eh / prectus@n / **con** {%pho: [ko:]} [ʎ] lácteo (CHIWA2_2)

*FRA: ahora está un poco **difícil** {%pho: [di'fisi]} (GERWB1_1)

*FAN: **Valladolid** {%pho: [bajado'li]} (CHIWA2_2)

*FAN: he estado / en → **Madrid** {%pho: [ma'dris]} (CHIWA2_2)

*DAN: y → / **Bilbao** {%pho: [bid'bao]} /// (CHIWB1)

A continuación exponemos los casos que corregimos según dichos criterios.

| L1 | Transcripción |
|-----------|--|
| Portugués | A2: yo ['o] (/jo/) |
| Francés | A2: esfuerzo [e'fwerso] (/es'fwerθo/), verdadera [bera'dera] (/berða'dera/) B1: arroz [a'ro] (/a'roθ/) |
| Inglés | A2: mejor [me'or] (/me'xor/) B1: tortilla [tʰə'tʰijə] (/tor'tija/), restaurante [ɹesto:'ante] (/restau'rante/) (2 casos), largo ['la:go] (/laryo/), hora ['ɔ:ə] (/ora/), gente ['ente] (/xente/) |

| | |
|-----------------|--|
| Neerlandés | A2: quiere ['kjeœ] (/kjere/), hasta ['aθa] (/asta/), repetir [repe'ti:] (/repe'tir/) (2 casos), normalmente [no:'mente] (/nor,mal'mente/) |
| Alemán | A2: Universidad [esr'tat] (/uniβersi'dað/), la vida ['ida] (/βiða/), de [e] (/ðe/), ir ['i:] (/ir/), nuestro ['nusto] (/nwestro/), no [ɔ] sé, no sé ['se] (/no 'se/), repetir [repe'ti:] (/repe'tir/), por ciento [p'hə'sentʊ] (/por 'θjento/), preparado [papa'rədə] (/prepa'raðo/), carne ['k'h:a:nə] (/karne/) (2 casos) B1: ir [i:] (/ir/) (3 casos), cuatro ['kwato] (/kwatro/), francés [fān'ses] (/fran'θes/), salir [sa'li:] (/sa'lir/), algo ['a:go] (/alɣo/), él [e:] (/el/) (2 casos), corto ['ko:to] (/korto/), españoles [es'pres] (/espa'ɲoles/), universidad [unəsi'da:] (/uniβersi'dað/), describir [deskri'βi:] (/deskri'βir/), escribir [eskri'βi:] (/eskri'βir/) |
| Polaco | A2: universidad [ni?əsə.ʔat] (/uniβersi'dað/), naturales [tu'raləs] (/natu'rales/) |
| Chino | A2: cerca [se:ka] (/θerka/), estación [eθa'sjō] (/esta'θjon/), Complutense [komb'dense] (/komplu'tense/) B1: conseguir [konse'yi:] (/konse'yir/), entender [enten'te:] (/enten'der/), pedir [pe'di:] (/pe'dir/) (4 casos), restaurante [estau'lante] (/restau'rante/), Santander [sanand'e:] (/santan'der/), San Sebastián [sāmbas'tjā] (/san seβas'tjan), mayoría [mao'lia] (/majo'ria/), el [e] camarero, el [e] tiempo (/el/), viernes ['bjenes] (/βjernes/), compañeros [komā'ɲeros] (/kompa'ɲeros/) |
| Japonés | A2: restaurante [ʔestau'rate] (/restau'rante/) B1: salir [sa'li] (/sa'lir/), pedir [pe'di] (/pe'dir/), decidir [desi'di] (/deθi'dir/), hacerlo [a'sero] (/a'θerlo/), morir [mo'ri:] (/mo'rir/), el [e] animal, el [e] sushi (/el/) |
| Otros (coreano) | B1: restaurante [lestau'rate] (/restau'rante/) (2 casos) |

| L1 | Ambiguos |
|------------|---|
| Inglés | A2: verduras [be'ðuras] (/ber'ðuras/) (6 casos) B1: verduras [βe:'ðuras] (/ber'ðuras/) (6 casos), ternera [t'hene:ra] (/ter'nera/) (2 casos), mejillón [mexi'jo] (/mexi'jon/) |
| Neerlandés | A2: ternera [te'nera] (/ter'nera/), verduras [βe'ðuras] (/ber'ðuras/) (3 casos), cultura [ku'tura] (/kul'tura/), martes ['ma:tes] (/martes/) B1: consejo [ko'sexo] (/kon'sexo/) (2 casos), *consejero [kosexe'ro], aconsejó [əkose'xo] (/akonse'xo/) |
| Alemán | A2: verduras [ve:'duras] (/ber'ðuras/) B1: verdura [ve'ðura] (/ber'ðura/) (2 casos) |

Se puede observar la tendencia generalizada en casi todos los grupos a la pérdida de -r en posición final de sílaba (lo cual se puede acompañar, en sílaba tónica, de alargamiento de la vocal precedente; Corrales Carricajo, 2009: 16): *largo* ['la:go], *corto* ['ko:to], *pedir* [pe'di:]. Los casos que marcamos ambiguos no son evidentes respecto a si son errores formales (p. ej. *verduras* [βe:'ðuras]). En el mismo tipo de contexto, también suelen perderse –aunque con menos frecuencia– otros sonidos consonánticos (especialmente [l] y [n]): p. ej., *algo* ['a:go], *el* [e] *sushi*, *restaurante* [lestau'rate], *esfuerzo* [e'fwerso], *arroz* [a'ro]. Las causas de este fenómeno no nos resultan del todo conocidas. Entre los chinos y japoneses (y quizá también en la alumna coreana), podría explicarse por la estructura silábica de su L1 (consonante + vocal), en que no son frecuentes dos consonantes contiguas –esta es la explicación que aporta Tarone (1980b) en su estudio sobre la adquisición de la fonología del inglés por parte de aprendices

cantoneses y coreanos; véase Odlin (1989)–. Los numerosos casos en el grupo alemán, inglés o neerlandés se podrían relacionar con las dificultades para articular [r], pero tampoco es una explicación convincente y sería interesante realizar más pruebas para profundizar en este fenómeno. Los errores por pérdida de *-n* en *restaurante* [ʔestau'iate] (JAPWA2) y en *consejo* [ko'sexo] (DUTWB1) no son claros respecto a si existe nasalización debido al francés (lengua que dominaban estas alumnas). Podrían ser lapsus, pero también fenómenos de simplificación, las pérdidas y asimilaciones con otra consonante (o cambios del modo de articulación) en algunas palabras: *hasta* ['aθa], *verdadera* [bera'dera]; en cambio, sí es atribuible a razones interlingüísticas la dificultad con la combinación *-rl-* en el grupo japonés (*hacerlo* [a'sero]).

También se produce la pérdida de *r* en otros contextos, aunque en menor número. La ausencia de *r-* inicial (*restaurante* [estau'lante]) se relacionaría con la dificultad para articular el sonido vibrante múltiple –hay que señalar también que un hablante polaco (POLMB1) pronunció en varias ocasiones la palabra *restaurante* de modo que parecía suprimir *r-*, pero no corregimos estos casos porque nos parece que más bien se deben a mala vocalización o a otros efectos de coarticulación–. La supresión de *-r-* intervocálica (*restaurante* [ɛsto:'ante], *quiere* ['kjeœ]) se debería a una pronunciación aproximante [ɹ] que en ocasiones no se percibe y parece perderse; esto sucede cuando los alumnos, especialmente neerlandeses y anglófonos, aceleran el ritmo de habla por efecto de la L1 (§7.5). De hecho, esta es una explicación que hay que considerar respecto a la pérdida de consonantes por los germanoparlantes (ej. *Universidad* [esi'tat], *españoles* [es'pres]).

Finalmente, la tendencia a pronunciar /x/ → [h], y /j/ → [j], además del debilitamiento de estos sonidos, puede explicar la pérdida de consonante en tres errores (*gente* ['ente], *mejor* [me'oɪ], *yo* ['o]). Otros casos no descartamos que se deban a la mala vocalización (*San Sebastián* [sãmbas'tjã]) o incluso a problemas articulatorios del propio hablante.

7.2.4. Metátesis

Las incorrecciones por cambio en la posición de los segmentos son las siguientes:

| L1 | Transcripción |
|-------|---|
| Chino | A2: por [plo] (/por/), estación [eθa'sjō] (/esta'θjon/) |

Hay que añadir, además, otro caso ambiguo (puede ser error léxico de forma):

*LIU: hhh {%act: assent} sí / mucho **ursos** {%pho: ['klusos]} /// (CHIWA2_1)

SUPRASEGMENTOS

7.3. Acento

Recogemos aquí un conjunto de incorrecciones debidas a la acentuación errónea de la palabra. Como explicábamos al principio, algunos de los contextos son dudosos porque la percepción del acento de intensidad depende de factores diversos (p. ej., la posición de la sílaba tónica en el grupo fónico o el ascenso del tono de frase en determinadas partes del enunciado). Por ejemplo, casos como los siguientes no quedan claros porque la sílaba posiblemente errónea está al final de un grupo fónico en el que el tono sube:

*JHA: &ah / **contesta** {%pho: [kontes'ta]} ↑ / que el / pollo (/kon'testa/) (FREWA2)

Igualmente, en grupos de hablantes cuya L1 posee un ritmo diferente al del español (como los anglófonos o germanoparlantes; véase el apdo. 7.5), se tiende a desplazar el acento de la palabra a favor del acento del grupo fónico, de manera que ciertas palabras quedan inacentuadas o las vocales no son claras. En consecuencia, no es claro el tipo de fenómeno (acento o ritmo) causante de que *suenen raro* ciertos enunciados:

- *THO: [<] <mi> decisión para → / España → **fue** {%pho: ['fue]} → &mm / porque me gusta (GERMA2) (/fwe/)
- *THO: ella se **fue** {%pho: ['fue]} para → [/] para una semana (/fwe/) (GERMA2)
- *THO: pero → / **está** {%pho: ['esta]} cerrado /// (/es'ta/) (GERMA2)
- *THO: &ah / también **tenemos** {%pho: ['tenəməs]} una limón /// (/te'nemos/) (GERMA2)
- *THO: en derecho **tenemos** {%pho: ['tənəmos]} patatas fritas (/te'nemos/) (GERMA2)
- *KRI: la → pizzería es / &eh [/] **está** {%pho: ['esta]} → <cerrado> /// (/es'ta/) (GERWA2)

En el resto de alumnos los errores de acentuación suelen ser más evidentes, aunque en ambos casos no suelen obstaculizar la comunicación; por tanto, podrían dejarse sin marcar como erróneos. Así y todo, creemos que los errores acentuales pueden resultar *irritantes* en la terminología de Vázquez (1999), y hemos preferido marcarlos.

Por otro lado, no incluimos en el recuento de errores los casos de alargamiento de vocal tónica, frecuentes entre italianos, germanófonos y franceses (véanse algunos ejemplos):

- *GIU: todo el **mundo** {%pho: ['mu:ndo]} (ITAWA2)
- *THO: **vivir** {%pho: [vi:vi:r]} con → &eh &hi [/] ¿ hispanohablantes ? (GERMA2)

Dicho fenómeno –que no produce ambigüedad– distingue de manera característica el habla de estos alumnos, especialmente de los italianos.

Según nuestro criterio, recogemos un total de 118 errores acentuales (más 7 ambiguos), que se repartirían entre 74 (más 2 ambiguos) en A2 y 44 (más 5 ambiguos) en B1. El progreso de nivel se asociaría a una ligera disminución de errores acentuales; sin embargo, como veremos, en los casos en que existe interferencia de la L1 los casos persisten y tienden a reiterarse en B1, con una tendencia fuerte hacia la fosilización.

| Errores | |
|-----------|--|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | coméis ['komeis] (/ko'meis/), yogur ['joɣur] (/jo'yur/), yo ['io] (/jo/) |
| B1: | alergia [aler'xia] (/a'lexja/) |
| ITALIANO | |
| A2: | equivoco [e'kwivoko] (/eki'βoko/) (2 casos), pero [pe'rɔ] (/pero/) (2 casos), Almería [al'merja] (/alme'ria/, 3 casos) |
| B1: | equivoco [e'kwivoko] (/eki'βoko/) (2 casos), Amsterdam [amster'dam] (/amster'dam/), autobús [auto'βus] (/auto'βus/) |

FRANCÉS

- A2: año [a'ño] (/ˈaño/), Francia ['fran'sja] (/ˈfranθja/), gustaría [γus'tarja] (/gusta'ria/), industrias [indus'trias] (/in'dustrjas/), centro ['sen'tro] (/θentro/), tranquilo [tran'ki'lo] (/tran'kilo/), cine ['si'ne] (/θine/), ahora [ao'ra] (/a'ora/), laboratorio [laβorato'rjo] (/laβora'torjo/) (2 casos), pizzería [pi'dzerja] (/pidze'ria/) (5 casos), contento [kon'tan'to] (/kon'tento/), biológica [βjo'loxi'ka] (/βjo'loxika/), primero [prime'ro] (/pri'mero/), comida [komi'da] (/ko'miða/), Segovia [seyo'βia] (/se'yoβja/), Bélgica [belxi'ka] (/ˈbelxika/), como [ko'mo] (/ˈkomo/), contesta [kontes'ta] (/kon'testa/)
- B1: Francia ['frān'sja] (/ˈfranθja/) (3 casos), junio [χu'ño] (/ˈχunjo/), rápido ['rapi'do] (/ˈrapiðo/), quería [ke'rja] (/ke'ria/) (2 casos), mayo [ma'jo] (/ˈmajo/), Pachá ['paʃa] (/pa'ʃa/), habla [a'βla] (/aβla/), útil [u'til] (/ˈutil/) (2 casos), radio [ra'dio] (/ˈraðjo/), carne [ka'rne] (/ˈkarne/), sencillo [se'si'jo] (/sen'θi'jo/) (2 casos), periódicos [perjo'dikos] (/pe'rjoðikos/), vino ['bi'no] (/ˈbino/)

INGLÉS

- B1: necesites [nesesi'tes] (/neθe'sites/), Andalucía [anda'lusja] (/andalu'θia/), comencé [kʰo'mense] (/komen'θe/), útil [u'tiʃ] (/ˈutil/), vivíamos [bi'βjamos] (/bi'βjamos/)

ALEMÁN

- A2: fue ['fue] (/ˈfwe/) (2 casos), está ['esta] (/es'ta/) (2 casos), tenemos ['tenəməs] (/te'nemos/, 2 casos), rápida [ra'bida] (/ˈrapiða/), diez ['dies] (/ˈdjeθ/), café ['kʰafe] (/ka'fe/), pabellón [pabejon] (/paβe'jon/), cena [se'na] (/θena/)
- B1: quizás ['kisas] (/ki'θas/)

NEERLANDÉS

- A2: Pachá ['paʃa] (/pa'ʃa/), Cádiz [ka'dis] (/ˈkaðiθ/), quizás ['kisas] (/ki'θas/, 3 casos), difícil [difi'si] (/di'fiθil/)
- B1: pidió [pi'dio] (/pi'ðjo/)

POLACO

- A2: nació [nə'sio] (/na'θjo/), Perú ['peru] (/pe'ru/), Cádiz [ka'diθ] (/ˈkaðiθ/), pizzería [pi'θerja]
- B1: cinematografía [sinemato'grafja] (/θinematoyra'fia/), pizzería [pi'dzerja] (/pidze'ria/) (2 casos)

CHINO

- A2: está ['esta] (/es'ta/) (2 casos), [ar'bores] (2 casos) (/ar'boles/), bebió [bi'bio] (/be'βjo/) Andalucía [anda'luθja] (/andalu'θia/), fluidez [flu'idēs] (/flui'ðeθ/), diez ['ties] (/ˈdjeθ/, 2 casos)
- B1: recomienda [lekomen'da] (/reko'mjenda/), entran [en'tran] (/en'tran/)

JAPONÉS

- A2: pregunta [preyun'ta] (/pre'γunta/)
- B1: abanico [a'βaniko] (/aβa'niko/) (2 casos)

OTROS

- A2: (FINÉS) quería ['kerja] (/ke'ria/), hacía ['asja] (/a'θia/), pizzería [pi'dzerja] (/pidze'ria/, 3 casos), *burguesería [porke'serja] ('hamburguesería' /amburyese'ria/), algunas ['alkunas] (/al'γunas/), comí ['komi] (/ko'mi/), amiga ['amika] (/a'miγa/)
- (HUNGARO) favorito ['faβorito] (/faβo'rito/)
- B1: (TURCO) Turquía [tur'kja] (/tur'kia/), empezó [em'peso] (/empe'θo/), llegan [je'γan] (/jeγan/), había [a'βja] (/aβja/) (3 casos), deciden [desi'den] (/de'θiðen /)

Los errores acentuales se pueden atribuir en muchos casos a la interferencia. Por una parte, existen términos que poseen una forma léxica parecida en español y otro idioma, pero distinto patrón acentual (*heterotónicos*; Benedetti, 2002: 153-154; Andrade Neta, 2008). Estas palabras, que abundan en las lenguas románicas, explican ciertos errores en el grupo portugués –p. ej., *alergia* [aler'xia]– o en el grupo italiano: *autobús* ['autoβus], *equivoco* [e'kwivoko], *pero* [pe'rɔ], e incluso se registran en topónimos (*Amsterdam* [amster'dam], *Almería* [al'merja]). Pero también existen casos entre el español y otras lenguas: p. ej., *yogur* ['joγur] o *favorito* ['faβorito] (quizá del inglés *favorite* o *yoghurt*), o *pabellón* ['pabejon] y *café* ['k^hafe] (del alemán *Pavillon* y *Kaffee*).

Por otra parte, en determinados grupos de alumnos se transfiere el patrón acentual de su L1, que es distinto del español. Esto sucede especialmente entre francófonos, quienes tienden a acentuar sistemáticamente la última sílaba de la palabra, lo que produce en el oyente la percepción de un acento secundario (Puigvert Ocal, 2001: 29): p. ej., *rápido* ['rapi'do]. Se trata de un error fosilizable por «falta de conciencia del error» (Losana Úbeda, 2002: 26). Igualmente, en el idioma turco existe tendencia a acentuar la última sílaba (Kornfilt, 1990: 628), y ello puede explicar algunos errores recogidos en la alumna turca (*alguien* [al'γjen]). Por su parte, los polacos suelen acentuar la penúltima sílaba por influencia de su L1 (Stone, 1990: 354), lo cual explica casi todos los errores registrados en estos estudiantes (p. ej., *Perú* ['peru]), exceptuando solo un caso que es una posible hipercorrección (*Cádiz* [ka'diθ]). Asimismo, la pauta acentual del finés, en que el acento se dispone en la primera sílaba de cada palabra (Carcedo, 1998a y b), habría producido ciertos errores en la alumna finlandesa (*comí* ['komi]). Incluso, los germanoparlantes pueden transferir la tendencia de su L1 a acentuar la raíz de la palabra –aunque no es una pauta sistemática (Mateos, 2000: 38)–: p. ej. *tenemos* ['tenəməs].

El resto de casos parecen debidos a falsas hipótesis acerca de la posición del acento léxico (especialmente en estudiantes cuya L1 no es una lengua romance, como el inglés, el neerlandés, el chino o el japonés); en algunos casos también afectan a los nombres propios (*Pachá* ['patʃa], *Andalucía* [anda'luθja]). Finalmente, añadimos un conjunto de 7 errores que resultan ambiguos porque ignoramos si existe un error acentual o una confusión entre formas del paradigma verbal.

| L1 | Transcripción |
|------------|--|
| Inglés | B1: estudie [es'tudje] (/estu'djie/) (3 casos), pregunto (¿'preguntó' [preγun'to]?), llegue ['jeγe] (/je'γe/) |
| Neerlandés | A2: estudié [es'tudie] (/estu'djie/) |
| Alemán | A2: habló [a'blo] (/ablo/) |

En todos estos casos se realiza una acentuación llana en palabras oxítonas (agudas), y se podría deber a falsa hipótesis: el alumno establece una analogía con otros términos paroxítonos, p. ej., los sustantivos *estudio* o *pregunta*, o simplemente acentúa así porque extiende a estas palabras la tendencia del español al acento llano (Sacks, 1962)⁶⁷. Dichos cambios de acento sí pueden crear graves dificultades para interpretar el tiempo o modo verbal. En todo caso, son pocos los errores que impiden la comunicación por constituir pares mínimos –los cuales, en todo caso, por el contexto lingüístico no

⁶⁷ Respecto a los estudiantes anglófonos, se han realizado experimentos (Torner, 2004: 11) que señalan «una tendencia hacia la percepción del acento en los primeros segmentos de la palabra».

resultan ambiguos—. Los casos más problemáticos en nuestro corpus (según el tipo de prueba realizada por los alumnos) creemos que han sido los siguientes:

esta/está carne/carnet estudie/estudié llegue/llegué
hacia/hacia hablo/habló pregunto/preguntó

En resumen, la prioridad del tratamiento didáctico se debería centrar en la distinción de los cambios acentuales que afectan a las formas de la conjugación, y con atención especial a los alumnos que tienden a desplazar el acento por influencia de su L1.

7.4. Entonación

Aunque el diseño de la entrevista no se concibió para estudiar la prosodia, recogimos 4 errores (2 ambiguos) que se relacionarían con la ausencia de entonación interrogativa. Por un lado, una alumna japonesa formuló preguntas con entonación defectuosa:

*MSU: &eh me &pregun [/] me → &pre [///] cuando [///] cada vez me / preguntaba como / &ah // **¿ no tienes / otra tarjeta como pasaporte ?** ↓ // <xxx yo decía como>

*ENT: [<] <de identificación /// hhh {%act: assent}> ///

*MSU: ¬ / no // lo siento mucho hhh {%act: laugh} (JAPWB1_2)

*MSU: y → / &mm / pregunta [/] preguntan al / camarero /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*MSU: ¬ como // nosotros dos personas / y → **tienes sitio / para dos personas** ↓ (JAPWB1_2)

En estos casos sospechamos que subyace cierta interferencia fónica, pues en japonés los tonos se relacionan con la acentuación de la sílaba (M. Shibatani, 1990: 589), y no tanto con la prosodia de la interrogación, que se expresa mediante una partícula sintáctica (Lahoz Bengoechea, 2007: 712). Por ello, los estudiantes japoneses pueden producir preguntas que a nuestro oído nativo resultan defectuosas.

Asimismo, recogemos dos errores de una alumna china (aunque resultan ambiguos puesto que se puede interpretar que son incorrecciones morfosintácticas asociadas a la expresión del estilo indirecto):

[En la prueba narrativa a partir de las viñetas]

*FAN: cliente que / &eh &pue [///] le pregunta /

*ENT: <sí> ///

*FAN: ¬ <&ah> / **qué quiere / &ah / &ah / &ah &presen [///] &ah qué quieres [/] recomiendas** ↓ (CHIWA2_2)

*FAN: le pregunta al camarero **¡ah! la cuenta {%err: cuanta} por favor** ↓ // y → / el camarero → / &ah / &es [/] &eh / &ah / &espera [/] &e [/] está / esperando ///

Estos casos también podrían ser causa de la L1, ya que, dada la naturaleza tonal de la lengua china, dichos aprendices expresan la interrogación mediante mecanismos sintácticos, con el resultado de que sus preguntas en español presentan una entonación afirmativa (Cortés Moreno, 2009; Lahoz Bengoechea, 2007: 712). Dicho fenómeno no solamente causa errores de producción, sino también de comprensión, puesto que les puede impedir diferenciar preguntas de afirmaciones (Planas Morales, 2009).

7.5. Ritmo

Los errores relacionados con el ritmo producen la supresión o deformación de consonantes o vocales. Abundan especialmente en anglófonos, germanoparlantes y neerlandeses por causas interlingüísticas. El ritmo de las lenguas germánicas se considera isoacentual, esto es, en el que las sílabas varían su duración conforme al lugar donde se sitúen respecto al acento principal del grupo fónico. El español se considera en rasgos generales como lengua isosilábica, en la que todas las sílabas tienen la misma duración independientemente de donde se sitúe el acento del grupo rítmico-semántico (Gil Fernández, 2007: 313). Cabe señalar también que entre lusófonos detectamos la pérdida de vocal átona en contextos como los siguientes:

- *NUN: **porque** {%pho: [prke]} / no conozco otros platos (PORMA2)
- *AMA: <porque son> / más **fáciles** {%pho: ['fasiʔs]} (PORWB1)
- *JUS: para cenar / <**para** {%pho: [pra]} comer> ... (PORWA2_2)
- *JUS: amiga que estás@c en **España** {%pho: [s'paɲe]} (PORWA2_2)

En la bibliografía especializada no hemos encontrado ningún apunte al respecto, exceptuando la alusión a la pérdida de las vocales átonas finales [i] y [u] en el habla coloquial (Mateus y d'Andrade, 2000: 18); pero creemos que el fenómeno se debe principalmente a la velocidad de locución del habla espontánea. Con todo, no corregimos estos casos por considerar que no impiden la comunicación.

Dado que estas incorrecciones ya se han abordado en los apartados correspondientes, no volvemos a contarlos aquí; simplemente recordamos algunos casos de reducción vocálica o simplificación de sílabas y grupos consonánticos:

| L1 | Transcripción |
|------------|---|
| Inglés | B1: tortilla [tʰə'tʰijə] (/tor'tija/), restaurante [ɹɛstɔ:'ante] (/restau'rante/) (2 casos) |
| Neerlandés | A2: normalmente [no:'mente] (/nor,mal'mente/), la mayoría de las [majə'ɪdləs] veces (/majo'ria de laz 'βeθes/) |
| Alemán | A2: españoles [ɛs'pɾɛs] (/espa'noles/), universidad [unəsi'da:] y [ɛs'tat] (/uniβersi'dað/), por ciento [pʰə'sentʊ] (/por 'θjento/), preparado [papa'rədə] (/prepa'raðo/), no sé ['se] (/no 'se/), nuestro ['nusto] (/nwestro/) |
| Chino | A2: Complutense [komb'dense] (/komplu'tense/) B1: San Sebastián [sāmbas'tjā] (/san seβas'tjan/) |

Los casos que más impiden la comunicación se registran en palabras en que no suele recaer el acento de frase, y que se componen de tres sílabas o más, las cuales se ven reducidas a menor número en la cadena fónica (*normalmente* [no:'mente], *Universidad* [ɛs'tat], *Complutense* [komb'dense], *restaurante* [ɹɛstɔ:'ante]); asimismo, en las categorías gramaticales, se llegan a suprimir palabras enteras (*no sé* ['se], con pérdida de *no*).

Conclusiones sobre los errores de pronunciación

El presente análisis descriptivo ha desvelado algunos fenómenos que se resumen esquemáticamente en la tabla inferior:

| | | FENÓMENO | GRUPOS DE L1 | EFFECTO COMUNICATIVO |
|-----------------|---------|---|---|---|
| NIVEL SEGMENTAL | VOCALES | Reducción vocálica (Se debe a las dificultades de adquirir el ritmo silábico del español, manteniendo la cualidad propia de cada vocal, tanto en sílabas tónicas y en átonas). | Sobre todo entre nativos de lenguas germánicas (aunque también entre polacos o finlandeses). | Puede causar problemas de interpretación del género del referente. |
| | | Dificultad de articular las vocales claramente (con rasgo [+TENSO] o sin diptongar <i>e/o</i>) (a veces no es claro si es un error fonético o formal). | Nativos de lenguas germánicas (anglófonos, neerlandeses y germanoparlantes) | Confusiones entre timbres próximos (<i>e/i, o/u</i>) (se hace necesario incidir en la discriminación de sonidos para evitar errores de pronunciación u ortografía) |
| | | Nasalización | Acusada en lusófonos y franceses, y menos en chinos y polacos. | Puede ocasionar errores en la comprensión de la persona verbal (ej. <i>ha/han</i>). |
| | | Inserción de vocales | Frecuente entre germanófonos e italianos, aunque también en otros grupos (paragoge) Chinos y japoneses (epéntesis y paragoge) | Confusiones de género (<i>francés/francesa</i>) o entre palabras con forma similar ([<i>tresə</i>], ¿ <i>tres</i> o <i>trece</i> ?; [<i>'aruga</i>], ¿ <i>alga</i> o <i>arruga</i> ?) |
| CONSONANTES | | <u>Fenómenos generalizados:</u> Aspiración de /x/ → [h] Seseo Articulación de /r/ (solo consideramos error este caso). | Todos los grupos | Ciertas confusiones entre pares mínimos. |
| | | <u>Fenómenos de interferencia:</u> -No distinción entre: · Oclusivas sordas o sonoras · /l/ y /r/ · /g/ y /x/ -Palatalizaciones etc. | chino, coreano o finés chinos y japoneses neerlandeses neerlandeses y lusófonos | Ciertas confusiones entre pares mínimos. Ciertas confusiones entre pares mínimos. |

| | | | |
|----------|---|--|---|
| PROSODIA | Errores acentuales (la mayoría debido a causas interlingüísticas) | Nativos de lenguas con un patrón de acento diferente al español (franceses, fineses, polacos o turcos) Nativos de lenguas donde existen cognados con diferente sílaba tónica (ej. italiano o portugués) | Los casos más problemáticos afectan a formas de la conjugación con gran similitud (p. ej. <i>llegue / llegué</i>). |
| | Errores de entonación | Nativos de lenguas que usan otros mecanismos diferentes a la entonación para formular una pregunta (chino o japonés) | Pueden causar problemas de distinción o expresión de enunciados interrogativos |
| | Errores relacionados con el ritmo | Nativos de lenguas con ritmo isoacentual (anglófonos, neerlandeses y germanoparlantes) | Originan la supresión de grupos consonánticos y vocálicos. |

Muchas de las conclusiones expuestas en este apartado han de considerarse un punto de partida para futuros estudios que contribuyan al conocimiento de la interlengua fónica de los alumnos. Dado que nuestros datos se basan únicamente en la oralidad, necesitaríamos pruebas complementarias para confirmar algunas de las tendencias aquí expuestas. Asimismo, se requeriría el diseño de experimentos o métodos de obtención de datos más específicos que los usados en nuestro abordaje, de pretensiones más bien moderadas. El objetivo final es mejorar la selección de los aspectos fónicos que corregir según la lengua materna de los estudiantes, sin olvidar que, como señala Poch (1999: 92), la corrección dedicada a la pronunciación no requiere mucho tiempo, pero sí debe ser continuada o realizarse diariamente.

8. Errores pragmático-discursivos

Recogemos aquí 245 errores (el 3,58% del total de 6838) que se relacionan con:

- La construcción del discurso (discursivos) (237 errores), que a su vez afectan a:
 - La cohesión o ilación de las partes del mensaje (192 errores).
 - La coherencia o lógica interna de los contenidos (45 errores).
- La adecuación al registro o a la situación comunicativa (pragmáticos) (4 errores).
- Malentendidos y errores de comprensión (4 errores).

En otros trabajos (Vázquez, 1999: 44), desde un criterio comunicativo, se refiere a estas desviaciones como *errores de pertinencia*. En cualquier caso, creemos que el análisis de los mismos está más abierto a otras interpretaciones que en otros niveles, así que parece más adecuado tratar el nivel pragmático-discursivo desde un enfoque cualitativo, sin presentar un análisis cuantitativo tan desglosado como en otros apartados.

8.1. Errores discursivos

Hemos marcado un total de 237 incorrecciones, aunque el recuento ha de considerarse orientativo, ya que el formato de obtención de datos (una entrevista semiestructurada) no es el más adecuado para analizar la competencia discursiva –como una exposición argumentativa oral–. Asimismo, aunque ya existen estudios sobre el análisis discursivo (Calsamiglia y Tusón, 2002; González y Herrero, 1997: 183-203), la demarcación de unidad errónea es más problemática que en otros niveles (p. ej., la gramática); de hecho, los criterios de error varían entre los pocos trabajos sobre el tema (Fernández, 1990; Teijeira *et al.*, 2005; Bustos Gisbert, 2011; Granger, 2003, diferencia errores de estilo –*poco claro* o *cargado*– y de registro, no de discurso). El problema reside en cómo evaluar de manera fiable la producción discursiva sin definir antes las cualidades de un buen discurso (Teijeira *et al.*, 2005). Nuestras dudas surgen, por ejemplo, acerca de si corregir la polisíndeton en el habla, o cuántas veces marcar el abuso de un mismo nexos (¿un error por cada conector, o indicando de manera global que la cohesión es pobre?).

Igualmente, ciertos errores se pueden recoger también en otros niveles lingüísticos, lo cual plantea problemas para la anotación de errores, como sucede en otros proyectos (Izumi *et al.*, 2005). Un caso claro son las relaciones de cohesión, que se establecen mediante conectores (por ejemplo, de coordinación, que también se incluirían en el apartado de gramática) o por medio de relaciones déicticas y anafóricas (pronombres personales, demostrativos, posesivos, etc.). De hecho, en el estudio de Fernández (1990) se recogen de nuevo entre los errores discursivos incorrecciones gramaticales en el uso de artículos determinados por indeterminados, los demostrativos, las confusiones entre presente y pasado, y perfecto e imperfecto; o la repeticiones de elementos en la estructura oracional. Junto a estos, se podrían también incluir los errores relacionados con las preposiciones y los nexos subordinantes, que plantean muchos problemas a los alumnos chinos y japoneses, de modo que su discurso resulta abrupto y mal cohesionado (Zhi, 2009). En nuestro trabajo optamos por no duplicar el recuento de errores, y los abordamos bien en discurso o bien en gramática, excepto en estos casos:

- Anafóricos o déicticos (pronombres o demostrativos) que crean ambigüedad en la interpretación del referente.
- Ciertos cambios entre presente y pasado que afectan a la coherencia del enunciado.
- Determinados errores en los cuantificadores que causan ambigüedad e incoherencia.

En definitiva, creemos que las cifras que aquí recogemos bastan para apoyar unas tendencias generales que en pocos casos revelan particularidades asociadas con un origen lingüístico. Al analizar las entrevistas, lo que nos parece es que la competencia discursiva de la interlengua de cada alumno refleja en muchos casos el propio idiolecto de su L1 (y con ello sus propias habilidades retóricas, sean ricas o pobres). El estudiante de nivel intermedio-bajo ya posee un estilo personal de organización discursiva cuando se enfrenta a la español como segunda (o tercera) lengua, y puede transferirlo al mismo, aunque es cierto que carece de los mecanismos lingüísticos del castellano.

8.1.1. Cohesión

Nexos, conectores y marcadores discursivos

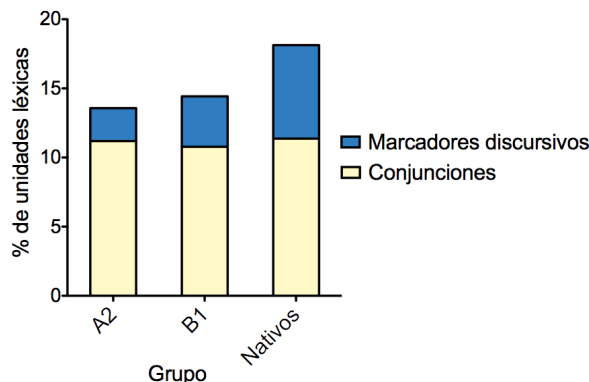
Incluimos en este apartado los errores por omisión, uso innecesario o elección incorrecta de conectores y marcadores del nivel discursivo –aunque en algunos casos no es claro el nivel donde marcar el error, pues algunos abordados en el apartado de coordinación en gramática se pueden también recoger aquí–. El criterio fue incluir en el nivel discursivo no solo las incorrecciones que en nuestra opinión sobrepasan el ámbito oracional –aunque en el habla es muy borrosa la delimitación de enunciado–, sino también otros casos en los que no es clara la relación de cohesión que quería expresar el hablante (p. ej., *está pensando qué quería cenar Ø es pescado o otras cosas*, ¿‘pensando si es pescado’, ‘que es pescado...’, ‘y es pescado...?’). Igualmente, como proceden otros investigadores (Sánchez Iglesias, 2003), también podría considerarse en esta sección la transferencia de marcadores discursivos de la L1 del hablante –que en este trabajo abordamos en léxico, apdo. 5.1.4–: *por isso* (‘por eso’), *ja* (‘sí’), *mas* (‘pero’)...

El análisis de la producción muestra un ligero aumento de conjunciones y marcadores discursivos en B1 (3805, el 14,43% de las unidades léxicas) con respecto a A2 (3682, el 13,99%), especialmente debido al incremento de marcadores discursivos, pero en todo caso aún lejos de su uso por nativos (el 18,18% de las unidades; tabla 103, gráfico 125).

Tabla 103. Distribución por niveles y comparación con nativos del uso de conjunciones y marcadores discursivos; frecuencia y % por n°. de unidades léxicas en cada grupo (entre paréntesis)

| Grupos | Conjunciones | | Marcadores discursivos | | Total | | |
|--------------|--------------|---------------|------------------------|---------------|-------|---------------|--------|
| | Frec. | % de un. léx. | Frec. | % de un. léx. | Frec. | % de un. léx. | |
| No nativos | A2 | 2944 | 11,19% (26317) | 738 | 2,80% | 3682 | 13,99% |
| | B1 | 2843 | 10,78% (26371) | 962 | 3,65% | 3805 | 14,43% |
| Total | | 5787 | 10,98% (52688) | 1700 | 3,23% | 7487 | 14,21% |
| Nativos | | 983 | 11,42% (8610) | 582 | 6,76% | 1565 | 18,18% |

Figura 125. Uso de conjunciones y marcadores discursivos por nivel y en nativos (% de unds. léx.)



Respecto a su uso por grupos, los datos se muestran en la tabla y los gráficos inferiores:

Tabla 104. Producción de conjunciones y de marcadores discursivos en nativos y en no nativos (por grupos de L1); frecuencia absoluta y relativa (% de número de unidades léxicas de cada grupo)

| L1 | Conjunciones | % de un. léx. | Marcadores discursivos | % de un. léx. | Total | % de un. léx. |
|------------|--------------|---------------|------------------------|---------------|-------|---------------|
| Nativos | 983 | 11,42% | 582 | 6,76% | 1565 | 18,18% |
| Francés | 718 | 11,20% | 352 | 5,49% | 1070 | 16,68% |
| Neerlandés | 646 | 12,46% | 155 | 2,99% | 801 | 15,45% |
| Otros | 601 | 12,61% | 127 | 2,66% | 728 | 15,27% |
| Japonés | 539 | 11,56% | 163 | 3,49% | 702 | 15,05% |
| Inglés | 516 | 10,91% | 191 | 4,04% | 707 | 14,94% |
| Italiano | 649 | 10,58% | 197 | 3,21% | 846 | 13,79% |
| Portugués | 771 | 10,52% | 201 | 2,74% | 972 | 13,26% |
| Alemán | 468 | 10,23% | 133 | 2,91% | 601 | 13,14% |
| Polaco | 550 | 10,38% | 109 | 2,06% | 659 | 12,43% |
| Chino | 329 | 9,16% | 72 | 2,00% | 401 | 11,16% |

Figura 126. Conjunciones y marcadores discursivos por L1 y en nativos (valores absolutos)

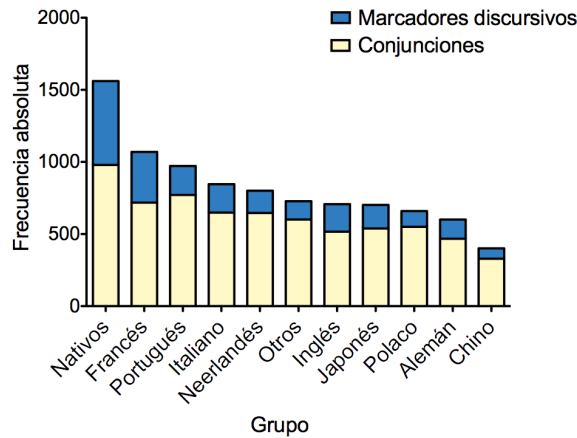
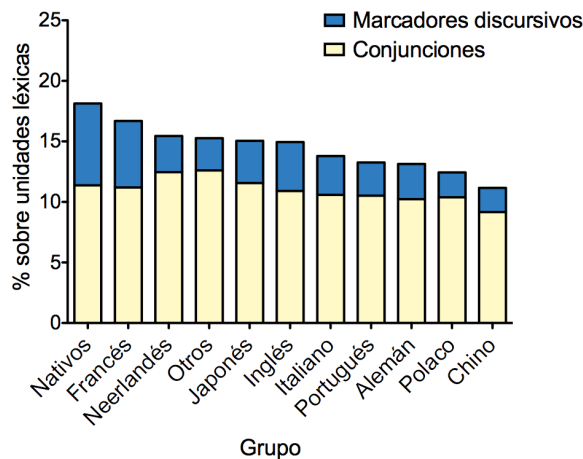


Figura 127. Conjunciones y marcadores discursivos por grupos de L1 y en nativos (% unds. léxicas)



Se puede observar que los alumnos que mayor número de marcadores y conectores usaron fueron los franceses, con valores más próximos a los nativos; y los que menos, los estudiantes chinos (seguidos por alemanes y polacos). Los resultados en estos grupos sí podrían relacionarse con factores tipológicos, y especialmente muestran las dificultades de los chinos para usar mecanismos de cohesión. También se pueden explicar por la influencia de la instrucción, pues la enseñanza de marcadores discursivos viene incorporándose desde hace tiempo en la tradición francesa o anglosajona de didáctica de lenguas, pero no en la tradición china. Respecto a los demás alumnos, los

resultados varían según se observan los valores absolutos o los normalizados respecto a las unidades léxicas (debemos tener en cuenta que este valor no es el más adecuado para cuantificar las relaciones cohesivas, dado que el número de palabras de cada grupo no tiene por qué asociarse con el número de constituyentes entre los que existe cohesión). Por otra parte, como ocurre con las preposiciones (apdo. 6.17), la cifra de producción de estas partículas se ve sesgada por las repeticiones y titubeos:

*ROS: y [/] y [/] y los [/] los españoles / comen &mm [/] comen / pan blanco /// (GERWB1_2)

*ADC: ¬ pero [/] pero [/] pero con → / &mm lagos (POLMB1)

*LAU: y los dos hombres quieren / beber alcohol / o [/] o quieren comer (HUNWA2)

*ALE: no diría que [/] que [/] que soy uno que se [/] que se quede@c mucho →... (ITAMB1)

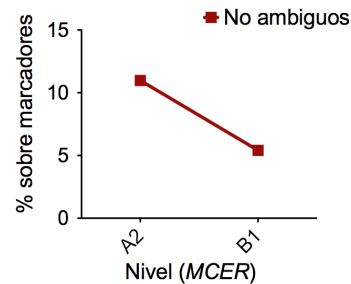
En consecuencia, los recuentos que ofrecemos han de considerarse orientativos por causa de las disfluencias de la oralidad. Por último, aunque no los incluimos en el apartado de conectores y nexos, cabe recordar los datos de producción de las preposiciones (apdo. 6.17) y de los relativos (apdo. 6.20.2), que en el grupo chino (y también japonés) alcanzaba las cotas más bajas respecto al resto de aprendices, lo cual es otro dato que refuerza la peor cohesión discursiva de estos alumnos.

Por lo que respecta a los errores, marcamos un total de 133, que afectan al 7,82% de los marcadores discursivos empleados (aparece un error casi cada 13). Su ocurrencia por niveles muestra un leve descenso en B1 (52) en comparación con A2 (81), y teniendo en cuenta que el uso de marcadores también aumenta con el nivel, se puede hablar de un progreso positivo hacia el dominio de estos recursos discursivos (tabla 105, fig. 128).

Tabla 105. Distribución por niveles de errores en marcadores discursivos; frecuencia absoluta y relativa (%), y tasa de error por n°. de marcadores y unidades léxicas de cada nivel

| Nivel MCER | Errores | No ambiguos | | |
|---------------|------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| | | Fr. rel. (%) | % de mrc. disc. | % de und. léxs. |
| A2 | 81 | 60,90% | 10,98% | 0,31% |
| B1 | 52 | 39,10% | 5,41% | 0,20% |
| Total | 133 | | 7,82% | 0,25% |

Figura 128. Errores en marcadores discursivos por niveles (% de marcadores)



Por grupos, los errores se reparten así (ordenamos según la tasa sobre marcadores):

| L1 | Errores | | | | Total | % sobre marc. disc. | % sobre unds. léx. |
|--------------|-----------|-------------|----------|--|------------|---------------------|--------------------|
| | Elección | Innecesario | Omisión | | | | |
| Otros | 11 | 20 | 1 | | 32 | 25,20% (127) | 0,67% |
| Chino | 6 | 2 | 3 | | 11 | 15,28% (72) | 0,31% |
| Neerlandés | 5 | 15 | 0 | | 20 | 12,90% (155) | 0,39% |
| Japonés | 4 | 15 | 0 | | 19 | 11,66% (163) | 0,41% |
| Portugués | 11 | 12 | 0 | | 23 | 11,44% (201) | 0,31% |
| Francés | 4 | 11 | 1 | | 16 | 4,55% (352) | 0,25% |
| Inglés | 2 | 4 | 0 | | 6 | 3,14% (191) | 0,13% |
| Alemán | 3 | 1 | 0 | | 4 | 3,01% (133) | 0,09% |
| Polaco | 1 | 0 | 0 | | 1 | 0,92% (109) | 0,02% |
| Italiano | 0 | 1 | 0 | | 1 | 0,51% (197) | 0,02% |
| Total | 47 | 81 | 5 | | 133 | 7,82% (1700) | 0,25% |

Se puede observar que el mayor uso de marcadores (p. ej., por franceses o anglófonos) no refleja necesariamente una mayor corrección (como sucede entre polacos o alemanes). Respecto a la tasa de error, aunque el grupo heterogéneo es el que presenta la más alta, realmente se debe a que la alumna finlandesa cometió el 65,6% de las incorrecciones (21 de 32, y casi todas del mismo tipo). Igual sucede en el grupo neerlandés –en el que una alumna de A2 reunió el 65% de los errores (13 de 20)– y en el portugués –una alumna de A2 produjo 16 de 23 incorrecciones, el 69,6%–. Estos datos reflejan, como decíamos, la variabilidad individual en el nivel discursivo, dependiente en gran medida del idiolecto del alumno en su propia L1, lo cual no hace fácil relacionar el número de errores con los orígenes lingüísticos del hablante. Aunque estos datos parecen atribuir una peor destreza con los marcadores discursivos a los aprendices chinos y japoneses (frente a otros grupos como el italiano o el polaco), lo cierto es que incluso en aquellos grupos aparecen hablantes que reúnen muchos errores, frente a otros con un dominio elogiado de estos recursos.

Por otro lado, los recuentos de cada tipo de error (omisión, selección errónea o uso innecesario) no son determinantes puesto que pueden variar según otras interpretaciones. En todo caso, creemos que la tendencia mayoritaria es el empleo superfluo de conectores junto a la repetición y la elección incorrecta, y puntualmente la omisión. En lo seguido abordamos cada mecanismo por este orden.

Los errores por uso innecesario de conectores o marcadores, o por repetición del mismo, son los más numerosos (81). Los contextos por grupos de L1 son los siguientes:

Errores

PORTUGUÉS

- A2: *JUL: el cliente está *pediendo consejo sobre → / el menú ///
- *ENT: sí ///
- *JUL: y que el camarero que deje que el pollo está muy bueno /// entonces que (...) el cliente pide pollo.
- *JUL: pide también un vino para beber y que está contente.
- *JUL: entonces que van a una pizzería.
- *JUL: ya tienes como hormonas y esto en la comida.
- *JUL: como pescado al horno *assim no hay.
- *NUN: tuve *sete años de francés y tres (...) de inglés (...) pero que entiendo pero no hablo.
- [*Le preguntan si ha tenido algún problema al comunicarse con los españoles*]
- *NUN: sí muchos pero que cuando voy a una tienda y no sé cómo se llama las cosas...
- [*El aprendiz termina de explicar una receta*]
- *ENT: hhh {%act: assent} /// como → que → haces un / caldo / con todo / <mezclado> ...
- *NUN: [<] <sí sí> sí ///
- *ENT: vale /// vale / <muy bien> ///
- *NUN: [<] <sí> ///
- *ENT: pues nada / <gracias> +
- *NUN: [<] <pero> que el plato de bacalao asado é más fácil.
- *NUN: por eso cuando *piensé hacer Erasmus quería escoger una *ciudade grande por eso.
- *NUN: y por eso las clases de español son importantes por eso.

ITALIANO

B1: [*Explica una receta*] aparte cocino como verduras con aceite.

FRANCÉS

A2: *JHA: está preguntando al camarero qué hay a comer (...) y después (...) quizás que pregunta de ayudarle en su elección.

*FCH: siempre son pastas o sopas (...) de pastas (...) y que al final todo está muy rico.

B1: *REM: y la mejor fiesta era como la última que estaba la fiesta del agua.

[*Explica lo que utiliza cuando no sabe expresar algo en español*]

*REM: otras palabras (...) y si no como gestos con mis manos.

*REM: hay como dos chicos que van al restaurante.

*REM: cuando como eso es como porque no tengo tiempo.

*REM: hay como queso aquí.

*REM: hay como la fondue bourguignonne.

*FAN: un amigo mío me ha dicho que como las paellas mixtas son más para los turistas que no saben lo que es.

*ENT: la costumbre a lo mejor de / comer al mediodía se alarga un poco la → <hora ¿no?>

*FAN: [<] <sí / como> la pausa aquí en la universidad es de las dos a las cuatro (...) que en Francia es de las doce a las dos. (...)

*ENT: y / ¿ te costó un poco o no → tanto ?

*FAN: no (...) está bien /// como la primera semana un poco raro pero después (...) bien.

INGLÉS

A2: *AIS: me parece que aquí que el hombre está en un restaurante.

*AIS: no puedes como hacer verduras y frutas todo el tiempo.

B1: *SOR: un sitio / que estaba {%com: syllabification: esta-ba} / hhh {%act: laugh} <abierto> [/]

*ENT: [<] <que estaba> ///

*SOR: ¬ abierto / like / &ah / &mm / &eh por la noche ///

*ENT: te da igual ///

*SOR: sí /// like &eh / me da igual

ALEMÁN

B1: [*Cuenta una anécdota*]

*ROS: el hombre yo di (...) el pasaporte y él // ¡ah! joven joven // él habla (...) como joven y // ¡ah! pero da igual // y me dio un (...) abono para los ¿mayores?

NEERLANDÉS

A2: *LAY: salgo como cada semana a clubes que son un poco más alternativas como en Malasaña.

[*Opina sobre los dependientes de tienda en España*]

*MAR: muy frío y (...) mucha distancia y como solo tienes prisas como [onomatopeya].

*MAR: los nativos nunca *correginme /// (...) pero es lo que quiero porque... por otra parte es como yo aprendo (...) en (...) incorrecto.

*ENT: cuando no → consigues / que la gente te entienda // quieres expresar una palabra que no / te acuerdas por ejemplo → o no &t [/] consigues comunicarte bien // ¿ qué haces ?

*MAR: yo pregunta /// es como qué *signifinga...

*ENT: o → / &eh usas las manos los gestos <o> ...

*MAR: [<] <sí> cuando [/] cuando no [/] es como cuando yo no conoce (...) la palabra correcto es como [onomatopeya]...

*MAR: la primer historia es como un hombre en un restaurante.

*ENT: ¿ cómo le &de [/] dices al camarero que → traiga la cuenta ?

*MAR: es como ¿puedo pagar?

*MAR: próxima historia es como dos amigos quiere cenar.

*ENT: le quieres decir a tu amigo / que vais a ir a → la hamburguesería porque está cerrado // ¿ cómo se lo puedes <decir> ? (...)

*MAR: es como la pizzería está cerrado / &eh y / ¿ quieres [/] quieres comer en el Burger King ?

*MAR: se llama paella es como con arroz.

[Hablan de los diferentes tipos de paella]

*ENT: hay una variedad / &eh / muy grande que tiene muchos ingredientes <diferentes> ///

*MAR: [<] <sí> /// es como es posible con carne o con pescado.

*MAR: solo comen como platos rápidos.

[Explica una receta de su país]

*MAR: con verduras y con &eh [///] es como un plato pero con leche.

B1: [Explica una receta]

*EVE: tienes que cortar las manzanas poco menos finos (...) como en trozos bastante grandes.

CHINO

B1: [Describe los ingredientes de la paella]

*ENT: y → / ¿ qué ingredientes conoces ?

*LUQ: &mm / conoce / como → / arroz

*LUQ: el camarero (...) *recomenda (...) como / una comida / que es / bueno

JAPONÉS

B1: *MAN: hamburguesa es (...) como comida rápido.

*MAN: los jóvenes no comen muchas verduras (...) y como frutas.

*MAN: comen como hamburguesa.

*MAN: [<] <esto es / como> [///] &eh parece → / gengibre (...) y en Japón puedes comprar como fresca /// wasabi fresca //

*MSU: me preguntaba como ¿no tienes otra tarjeta como pasaporte?

*MSU: muy mal para como hablar.

*MSU: está pensando sobre como pescado o carne.

*MSU: preguntan al camarero (...) como nosotros dos persona y tienes sitio para dos.

*MSU: prefiero como bocadillo.

*MSU: lo que no conozca (...) como nuevo cosa.

*MSU: mi madre siempre me dice como por favor no come comida para animales.

[Explica la elaboración del sushi]

*MSU: y / pone / pescado crudo /// (...) en España es como *salmon /// <salmón o> ...

*YTO: me gusta estudiar como italiano (...) como latín o romano.

*YTO: y también me gusta leer libros (...) y así que quiero leer libro español también ('y' o 'así que')

OTROS

A2:

(FINÉS)

*JAS: es como imposible (4 casos).

[El entrevistador le pide que cuente algún recuerdo de su infancia]

*JAS: es como cuando estuve pequeña (...) los inviernos estaban (...) muy fríos /// y hacía más (...) nieve /// (...) pero creo que es como solo porque puedo recordar cosas que me gustaba.

*JAS: en Finlandia todo funciona {%err: funciona} si hay (...) nieve /// (...) es que como solo creo que unos veces solo (...) no fue (...) a escuela {%err: ascua} ///

*ENT: aquí hubo bastantes problemas por la nieve y las (...) pistas de despegue no funcionaban /// (...)

*JAS: sí /// es muy difícil /// (...) es como un compañero de mi piso intentar a ir a Italia (...) pero el aeropuerto estaba cerrado ///

*ENT: qué se te ocurre por ejemplo como consejo a una persona a un estudiante que está aprendiendo español y no consigue comunicarse ? (...) ¿ qué le podrías decir ?

*JAS: es como para mí es muy difícil algunas veces como porque nuestra &mm... (...)

*ENT: &eh ¿ gramática o vocabulario ?

*JAS: sí es como (...) no sé &ah vocabulario...

*ENT: ¿ conjugación ?

[La alumna comenta que los españoles hablan muy rápido]

*ENT: te cuesta porque hablan muy rápido ¿no?

*JAS: sí es como no deja espacio (...)

*ENT: y cuando quieres hablar es como que no te dejan ¿verdad?

*JAS: sí sí /// (...) es como un poco esto pero...

*JAS: y otro ve una signo de pizzería y es como vamos a pizzería

[Explica una receta de su país]

*ENT: ¿ pero tiene una salsa especial o ?

*JAS: sí es como [/] es como con crema (...)

*ENT: la salsa ¿ cómo [/] cómo preparas

*JAS: cebolla sí ///

*ENT: ¬ la salsa ? ¿ qué [/] qué ingredientes ?

*JAS: es [/] es como preparado raro es como en bolsa ¿sabes?

*ENT: ¿ en una [/] en una olla o en una sartén ? (...)

*JAS: ¡ah! sí en sartén sí ///

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*JAS: pero es como el salsa (...) tienes que

*ENT: calentarlo ///

*JAS: ¬ *calentar

[Hablan de un tipo de pan de Finlandia]

*ENT: ¿ y puedes comprarlo aquí o es difícil ?

*JAS: no no /// es como en Lidl hay

*ENT: sí ///

*JAS: ¬ poco similar que este

B1: (TURCO) *EME: pregunto como ¡ah! ¿hablas inglés?

El uso innecesario de nexos resulta un mecanismo de apoyo para ensamblar los constituyentes en el enunciado, quizá por hipercorrección o incluso para ganar tiempo para pensar (*y que el camarero que deje que el pollo está muy bueno*). El uso de *que* (6 casos) en ciertos contextos parece incluso deberse a que el hablante le atribuye una función de otros marcadores, como *pues* (p. ej., *entonces que van a una pizzería*) o *entonces* (*pide también un vino para beber y que está contente*). Este recurso parece inconsciente, pero está poco generalizado (solo aparece reiteradamente en una alumna portuguesa y en tres franceses). En otros 6 casos el error estriba en el uso de *que* con otro nexo (*pero que, y así que, entonces que*), quizá como mecanismo de refuerzo de la cohesión. No obstante, el fenómeno más generalizado en diferentes grupos (y que hemos marcado en mayor número, 67 casos) es el uso expletivo del adverbio *como* –con frecuencia en la construcción *es como*, e incluso recogemos 2 casos en inglés, *like*–. Este marcador suele expresar una atenuación o aproximación a una idea, pero los aprendices con recursos cohesivos pobres lo usan en cualquier contexto, de modo que suena forzado o innecesario (si bien la corrección de ciertos contextos es discutible). Aunque no es grave ni impide la comprensión, resulta estigmatizante y fosilizable:

*REM: [<] <hay> **como** la fondue bourguignonne /// que es **como** → trozos de carne /// (FREMB1)

Esta tendencia está comenzando a ser también bastante frecuente en el lenguaje juvenil (Jørgensen y Stenströmm, 2009), aunque no lo registramos en el grupo de control. En otros casos, aunque menos frecuentemente, los estudiantes usan *como* para introducir el estilo indirecto (*me preguntaba como ¿no tienes otra tarjeta como pasaporte?*).

Respecto a la repetición y la falta de variedad de conectores, a menudo los hablantes extranjeros abusan de una conjunción o marcador discursivo que puede llegar a convertirse en una muletilla, lo cual vuelve monótono el habla del no nativo. Las unidades repetidas más frecuentemente son:

- *y* como conjunción ilativa, como sucede en el discurso infantil o de personas poco instruidas (Fernández, 1997: 197):

*LAY: *y* → / el español me → [/] me gusta mucho /// *y* → / pues / es que / ahora habla → &ah [/] hablo / inglés / y holandés / *y* / quería aprender otra lengua / para [/] para &eh mejorar / mi [/]

*ENT: muy <bien> ///

*LAY: ¬ [<] <mi> conocimiento internacional *y* ... (DUTWA2_1)

*EME: *y* → estudio Economía /// *y* / es mi último año / voy a graduarme → / el semestre que viene /// *y* → estoy estudiante de Erasmus aquí (TURWB1)

En el grupo de control también se recogen casos de polisíndeton y abuso de *y* (véase ejemplo a continuación), así que no hemos marcado estos fenómenos como errores, aunque sería recomendable que los estudiantes de niveles superiores lo evitaran.

*VAL: y entonces te haces a [/] a eso y lo tienes que hacer y yo creo que te acostumbras y ...
*ENT: <hhh {%act: assent}> ///
*VAL: [<] <y lo> mejor es ir a una academia ///
*ENT: hhh {%act: assent} ///
*VAL: y luego / pues ver películas en <inglés →> ... (SPAW_2)

- *entonces* o *por eso* como conectores consecutivos, que a veces pierden tal significado:

*JUS: y **entonces** estaba muy / indecisa si venir o no ///
*ENT: <claro> ///
*JUS: [<] <y entonces> / no fiz@por nada / y / de repente / &eh me vi / buena / y **entonces** voy a España a aprender español /// (PORWA_2)
*JIY: ¬ [<] <cuando> yo hablo sale español primero **por eso** hhh {%act: laugh} / es muy difícil para hablar inglés ahora <también hhh {%act: laugh}> ///
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*JIY: **por eso** estoy muy triste porque / español y / inglés / los dos no están / perfecto ... **por eso** hhh {%act: laugh} ... (KORWB1)

Respecto a *entonces*, hemos registrado el uso excesivo entre los participantes del grupo de control (véase un contexto de ejemplo):

*DAR: [<] <¡bah! entonces / había> [/] éramos muchos // y **entonces** / pues / las chicas beben &m → [/] bebían menos /// y **entonces** decían // ¡ah! tal // toma la cerveza // toma la cerveza /// bueno / **entonces** / un grupillo ahí nos juntamos // con veinte cervezas hhh {%act: laugh} (SPAM_2)

Así, no nos ha parecido necesario corregirlo –dicho lo cual, el uso de otros nexos como *por tanto* o *así pues* aportaría mayor riqueza y variación al discurso–

- *pero* como conector adversativo o contraargumentativo:

*JUL: creo que los → cinco primeros días estaban / los [/] no peores // **pero** como una buena experiencia **pero** → difícil /// **pero** /
*ENT: <hhh {%act: assent}> ///
*JUL: ¬ [<] <&de> [/] después no /// (FREWA2)

Los propios nativos en el grupo de control también han producido este mismo fenómeno, y por ello no hemos juzgado conveniente marcarlo como erróneo (aunque sería aconsejable emplear otros conectores como *sin embargo* o *aunque* para no producir un discurso monótono):

*VAL: &eh / **pero** → / por norma general / me parece un país muy bonito / **pero** no viviría en él (SPAW_2)
*JAD: me sorprende muchísimo / el hecho de que la gente hablasen / sueco → // por ser su → / idioma → / natal /// **pero** → también que hablasen el inglés / **pero** como → / si fuesen americanos o → <ingleses> /// (SPAM_2)

Solamente marcamos el siguiente contexto en que la repetición de *pero* parece mostrar más claramente pobreza de recursos cohesivos:

*LAU: me gusta → la hamburguesa **pero** no me gusta patatas fritas /// y (...) he comido paella en Ibiza /// y era el mejor comida de Ibiza /// **pero** he comido paella en la plaza Mayor también y no me gustó /// **pero** me gusta la (...) comida española /// **pero** no me gusta McDonald's y... (HUNWA2)

Los errores por elección incorrecta del marcador discursivo ascienden a 47:

| Errores |
|---------|
|---------|

PORTUGUÉS

- A2: *NUN: en portugués se llama falsos <amigos hhh {%act: doubt}> ///
 *ENT: [<] <sí / eso es> en español igual ///
 *NUN: ¡ah! <vale> ///
 *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> /// muy bien ///
 *NUN: por eso conozco algunas palabras (...) que cambian lo sentido.
 (? , no implica consecuencia)
- *NUN: por eso los chicos salen de restaurante / y buscan una pizzería (...) pero no tiene mucha suerte (...) porque la *pizzería está cerrada /// (...) por eso *há un chico que (...) dice que *podeén comer (...) *hambúrguers.
 (¿'entonces?'; *tiende a repetir este conector usándolo en cualquier relación de cohesión*).
- *JUL: son como obligados a hablar en español entonces que practican más. (¿'pues o 'es que?')
- *JUL: cuando no voy a Portugal que voy con mis amigos al Retiro. (¿'es que' o 'pues?')
- *ENT: y ¿alguna anécdota o algún episodio curioso que te haya pasado aquí? (...)
 *JUL: que puedo contar este pero no sé si queda... (¿'es que' o 'pues?')
- *ENT: y por ejemplo en la primera que me cuentes un poco qué sucede (...) en la viñeta... (...)
 *JUL: es que el cliente está pidiendo consejo sobre el menú. (¿'bueno' o 'pues?')
- *JUL: dos chicos van a un restaurante y que quieren cenar (¿'pues' o 'es que?')
- *JUL: en Portugal comes en lo mismo plato /// (...) solo hay uno // un plato /// (...) sí que (¿'es que' o 'pues?') en Portugal (...) yo por veces como en la cantina y (...) que (¿'bueno' o 'pues?') puedo comer bien // que (¿'es que?') puedes coger una cosa u otra...
- *JUL: *sempre que como aquí hay (...) que casi *sempre fritos (¿'pues?').

FRANCÉS

- A2: *FCH: mi *contrato está solo para tres años (...) pues ahora son dos años más.
 ('así que' o 'entonces')
- *JHA: y la segunda pues // ¿cómo se dice? // junk food (...) que hamburguesa con patatas fritas y... (¿'o sea', 'pues?')
- *JHA: el primera → día de clase / tenía un profesor que habló muy bien /// pero después también tengo un profesor que no → hace ningún esfuerzo para hablar bien // (...) por los estudiantes erasmus... que depende /// (¿'es que' o 'así que?').

- B1: *ENT: sí / hombre lo que pasa que aquí en Madrid tienes mucha oferta de ocio <¿no?>
 *FAN: [<] <sí> /// <sí sí sí sí> ///
 *ENT: [<] <tienes> para ir al <cine para> ...
 *FAN: (...) es como en Lxxx hay como dos tres calles y ya (¿'es que?')

INGLÉS

- A2: *AIS: está llena ¿no? (...) está llena y pues se van a una pizzería. (¿'entonces?')
- B1: [*Explica la elaboración de una receta*]
 *FIN: se llama (...) en mi casa (...) desorden en un sartén /// (...) y es como mi madre (...) pues casi nunca sabe (...) que está cocinando. (¿'es que...?')

ALEMÁN

- B1: *ROS: con la escuela fui a Málaga (...) y a Granada y a Sevilla ///
*ENT: <hhh { %act: assent } > ///
*ROS: [<] <sí> /// por eso /// (¿?, no implica consecuencia)

*ROS: tengo una compañera que estudia Derecho (...) como yo /// y ella también quiere hablar más español /// porque aquí es difícil porque los estudiantes (...) solo hablan... (¿'es que?')

*ROS: los austríacos (...) también (...) cocinan con mucho aceite = porque (...) los platos típicos son muy (...) ricos (¿'por cierto', 'aunque?').

NEERLANDÉS

- A2: *LAY: gente que no tiene tiempo comen cosas muy rápidos así que un sándwich mixto no me parece muy sana (¿'por ejemplo?').

*LAY: si lo comes a veces no es tan malo pero si lo comes como cada día (...) personas que trabajan hasta las pues siete ocho cada día y que comen platos (...) preparados cada día... así que (¿'por ejemplo' o 'al igual que?') si bebes mucho alcohol tampoco (...) me parece muy sana así que (¿'por ejemplo' o 'igual que?') mucha gente no beben bastante agua. (repite el mismo conector)

*LAY: estudié *nuevo años de francés pero no (...) puedo hablar mucho // un poco de / alemán (...) muy / poquito ///
*ENT: ¡bah! pero / alemán / francés / <español inglés> ///
*MAR: [<] <sí pero yo> entiendo pero [/] y puedo leer ... ('aunque')
- B1: *ENT: <os fuistes a Ibiza> ...
*EVE: [<] <Ibiza no / no> ///
*ENT: <no> ///
*EVE: [<] <no me gustan> estos &eh / lugares ///
*ENT: o → Andalucía / &algu [/] <algún sitio de Andalucía>...
*EVE: ja es que voy a Santander el fin de semana. (¿'pues' o 'precisamente?')

POLACO

- A2: *ENT: ¿ te gusta más que Madrid ? ¿ o bueno es <diferente> ?
*ADZ: [<] <xxx> [/] entonces yo vivo en esta ciudad de puerto ('pues' o 'es que yo vivo...')

CHINO

- A2: *LIU: hhh { %act: assent } /// &eh / ese ¿ cómo se llama ? // &buru...
*ENT: hamburguesa ///
*LIU: hamburguesa@g ///
*ENT: hhh { %act: assent } ///
*LIU: hhh { %act: assent } /// y hamburguesa casi nunca he comido. (¿'pues' o 'bueno?')

*ENT: y / ¿ me puedes decir alguna receta → / de tu país / que te guste ? (...)
*LIU: ¿ en mi país ?
*ENT: <sí> ///
*LIU: [<] <¡ah! vale> /// y muy famoso xxx (...) el plato (...) se llama pato asado. (¿'pues' o 'bueno?')

[El estudiante habla de sus aficiones]
*ENT: [<] ¿ <te gustaba> /
*FAN: hhh { %act: assent } ///
*ENT: ¬ <&eh> /
*FAN: [<] <me> [/] me [/] me <&gust> +
*ENT: ¬ [<] <ir> al cine ?
*FAN: sí /// me gustaba en China entonces viajar (?)

*FAN: antes (...) cuando terminé todo de clases en la universidad (...) y tenía un trabajo muy bueno pero (...) no me gusta (¿'pues'?)

*FAN: ahora / &eh / en China / tengo → / trabajo // muy importante /// y soy un *pofesora (...) para enseñar el turismo (¿'es que', 'pues' o 'porque'?)

*ENT: y [/] en Pxxx / ¿ qué te gustaba hacer ?

*FAN: ¡ah! y mi / casa {%com: syllabification: ca-sa} hhh {%act: laugh} +
(No queda claro qué relación de cohesión quiere expresar.)

JAPONÉS

B1: *YTO: quisiera estudiar latín y griego (...) pero no puedo matricularlo así que ahora (...) no puedo estudiar así que ahora estudio poesía y lingüística
(‘entonces’, ‘por tanto’, ‘o sea, que...’; *repite el mismo conector*).

[*Están hablando de la ciudad de origen del alumno*]

*ENT: ¿es muy grande?

*YTO: sí muy grande así que no me acuerdo cuántos personas viven allí.

*YTO: creo que es natural hablar sin diccionario (...) pero cuando leer (...) libros o periódicos (...) o textos (...) yo sí pero quiero /

*ENT: quieres buscar y <necesitas> /

*YTO: ¬ [<] <sí buscar> sí sí sí <sí sí sí sí> //

*ENT: ¬ [<] <saber / cuál es la palabra> /// (¿'porque', o 'es que...?')

*YTO: en mi colegio no hay cocina (...) así que solo hay microondas así que no puedo cocinar (¿'pero' o 'aunque'?, *repite el mismo conector*).

OTROS

A2: (FINÉS)

[*Describe una receta de su país*]

*ENT: [<] ¿ <pero tiene> una salsa especial o ?

*JAS: sí es como [/] es como / &mm con &eh / crema /// (...) y / es como / ¿ color de castaño ? &mm sí ... <xxx sí *maraño sí> ///

*ENT: [<] <sí marrón color castaño / hhh {%act: assent}> /// <muy bien> ///

*JAS: (...) y entonces puré de patatas. (¿'además' o 'también'?)

(HÚNGARO)

*LAU: me gusta → la hamburguesa pero no me gusta patatas fritas /// y (...) he comido paella en Ibiza /// y era el mejor comida de Ibiza /// pero he comido paella en la plaza Mayor también y no me gustó /// pero me gusta la (...) comida española /// pero no me gusta McDonald's y... (¿'Sin embargo', 'aunque'?, *repite el mismo conector*)

B1: (COREANO)

*ENT: ¿cuando no tienes tiempo entonces qué comes? hamburguesa no te gusta ¿no?

*JIY: porque (...) se llama sushi (...) aquí pero en mi país se llama kimbab. (¿'es que'?)

*JIY: por eso en mi país McDonald's (...) está abierta todo el día veinticuatro horas ///

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*JIY: [<] <porque> no tiene éxito por eso ellos quieren ganar mucho dinero pero los coreanos no van ahí. (¿'pues' o 'aunque'?, *repite el mismo conector*).

[*Opina sobre las diferencias entre la alimentación actual y la de años anteriores*]

*JIY: ahora es mejor para = porque (¿'además', 'por otro lado'?) si nosotros [///] ahora nosotros buscamos algo nuevo por eso (¿'pues'?) podemos aprovechar las comidas de diferentes países.

(TURCO)

*ENT: cuando nadie te entiende // ¿ <qué [/] qué haces> ?

*EME: [<] <hhh {%act: laugh}> /// y a veces pregunto como ¡ah! ¿hablas inglés? (¿'pues'?)

- *ENT: ¿ y puedes / contar un poco lo que pasa ?
*EME: sí / y hay un cliente (...) en un restaurante. (¿'pues'?)
- *ENT: ¿ y en esto → [/] en estas viñetas ?
*EME: y aquí hay dos creo quieren entrar en un restaurante. (¿'pues'?)
- *ENT: y luego pues que / compares uno con otro // o que &co [/] cuentas / cuándo comes una cosa // cuándo comes otra ...
*EME: <hhh {%act: assent}> ///
*ENT: [<] ¿ <vale> ?
*EME: vale /// y → / uno es *hamburger /// y otro es / la paella /// (¿'pues'?)
- [Explica la elaboración de una receta]
*EME: sé dos (...) maneras de mi madre /// puedes poner en el horno /// (...) y puedes cocinar un poco en el horno /// y después tienes que hervir en el agua /// ('o', 'o bien'; no quedan claras las dos maneras de prepararlo).

La corrección de estos errores no deja de ser una propuesta, ya que ignoramos el tipo de matiz discursivo que pretendía expresar el hablante; con todo, los marcadores señalados parecen chirriar a oídos de los nativos. Una tendencia que aparece en hablantes de diferente lengua materna es el uso de la conjunción *y* para introducir ideas en la línea del tópico anterior, como una especie de marcador comentador equivalente a *pues*, como en español nativo sonaría más natural (*vale /// y uno es *hamburger*). Igualmente, también se suele usar un *que* expletivo (*y la segunda pues // ¿cómo se dice? // junk food (...) que hamburguesa con patatas fritas y...* (¿'pues', o incluso 'o sea'?)). Como exponíamos más arriba, en muchos de estos casos lo que está ocurriendo es que el hablante abusa de un mismo marcador y lo utiliza para expresar relaciones cohesivas inapropiadas. Es lo que ocurre con el marcador *así que* (en las alumnas de las entrevistas JAPWB1_3 y DUTWA2_B1) o *por eso* (en el alumno portugués de PORMA2 o la alumna alemana de GERWB1_2, quien lo utilizó incluso en un turno independiente, simplemente como final de turno inacabado, sin sentido consecutivo).

Del resto de confusiones, merece la pena comentar el error de uso de *pues* (quizá en lugar de *entonces*) cometido por una aprendiz inglesa de A2, que podría ser igualmente una confusión con *después* (esta equivocación es frecuente entre los extranjeros, y además, también ocurrió en la entrevista con esta alumna).

Finalmente, respecto a la omisión de nexos y conectores, marcamos 5 errores. En la oralidad es frecuente la yuxtaposición de oraciones, dado que las pausas o la entonación contribuyen a delimitar las unidades discursivas; de hecho, en el grupo de control registramos ejemplos de este tipo:

- *JAD: como si estuviese yo en un restaurante // Ø estoy leyendo la → [///] es como si &e [/] estoy leyendo la carta // Ø me estoy pensando <qué> /
*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
*JAD: ¬ comer o cenar + (SPAM_2)

Por esta razón, nos resulta forzado corregir enunciados como los siguientes:

- *MAR: [<] <&eh> se llama paella Ø es como → / con arroz / y → ... (DUTWA2_2)
*AMA: creo que hay un señor en un restaurante Ø está a / punto de / elegir / su plato / para una cena (PORWB1)

(En el último ejemplo, además, el hablante podría haber usado el nexos portugués *e*, que con el fenómeno de la sinalefa no se percibiría: *hay un señor en un restaurante e está...*). Los casos que marcamos se justifican porque la omisión de conector empobrece de matices el mensaje o no queda clara la relación de cohesión que se quiere expresar:

[Habla de su ciudad de origen]

*FAN: para estudiar me parece perfecto /// Ø no me gustaría vivir ahí (¿'pero', 'aunque'...?) (FREWB1)

[Compara Madrid con su ciudad de origen]

*ENT: ¿ y te gusta más / esto → / o <echas de menos ? hhh {%act: laugh}> ///

*LIU: [<] <&mm hhh {%act: laugh}> /// me gusta Ø más grande y / tranquilo (CHIWA2_1)
(¿'que sea más grande...' o 'si/porque es más grande...?')

*LIU: [<] <ahora> &mm / Ø mucha gente no puedo → / ir ('oir') xxx / otra persona → / ha dicho [/] qué ha dicho // <no>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*LIU: ¬ puedo <ir> +

*ENT: [<] <no puedes> /

*LIU: sí <sí sí> ///

*ENT: ¬ [<] <entender> <bien> (CHIWA2_1)

(¿'cuando hay mucha gente...', 'si hay mucha gente...', 'con mucha gente ...?')

*FAN: España creo que / &eh paella / hay muchos sitios Ø muy famoso / pero / todos diferencian poco ///

(¿'porque' o 'pues es muy famosa...?') (CHIWA2_2)

*FIN: está pensando qué quería / &ah / &c [/] cenar // Ø es / pescado o / otras cosas (FINWA2)

(¿'si es pescado...', 'que puede ser pescado...?')

Cabe señalar únicamente que 3 de las 5 incorrecciones aparecieron en el grupo chino, lo cual se relaciona con la ausencia de nexos que contribuye al discurso abrupto y poco cohesionado característico de estos hablantes. Por último, se podría considerar también de cohesión los errores por ausencia de conjunción introductora de subordinadas, que se registraron más entre los chinos, japoneses y en el grupo heterogéneo (apdo. 6.20).

Deícticos y anafóricos

En este apartado recogemos 37 errores (en 18 A2 y 19 en B1) que afectan a las relaciones deícticas y anafóricas construidas mediante demostrativos, pronombres o adverbios (algunas de las incorrecciones ya se abordaron en el apartado correspondiente de gramática). Por grupos de lengua materna, los contextos son los siguientes:

| L1 | Transcripción |
|----------|---|
| Italiano | A2: [Describe los ingredientes de la hamburguesa] <u>esta</u> es un poco de tomate ('eso'). |
| Francés | A2: el chico de restaurante dice que no es posible de entrar con <u>este</u> vestido ('ese'). |
| Inglés | A2: [Compara la hamburguesa y la paella] sí <u>eso</u> es mucho más rápido que eso ('esto'). B1: después de <u>este</u> hablamos un poquito ('eso'), y <u>este</u> no pasa en Inglaterra ('esto'). |
| Alemán | A2: [El entrevistador le pregunta si usa gestos cuando no consigue expresarse] * <u>este</u> siempre ('eso siempre'), la cafetería en pabellón (...) be tiene pizza para un euro (...) y <u>esta</u> pizza no es mal ('esa pizza'), conozco a una chica que hace un curso en una escuela de idiomas también /// y también un curso aquí... (...) creo que está mejor que <u>eso</u> (No queda claro a qué se refiere «eso»). B1: la pizzería está cerrado (...) en <u>este</u> día ('ese día'), hay dos muchachos /// y uno de <u>esos</u> tiene dos dedos arriba ('ellos'), frío (...) la carne (...) cocino los patatas y <u>lo</u> corto (No queda claro si se refiere a «la carne» o «las patatas»), [El entrevistador dice la palabra «Schnitzel»] es Ø palabra ('esa palabra'). |

| | |
|------------|---|
| Neerlandés | A2: [<i>Habla de un tipo de creps holandeses</i>] pero no (...) como ¿american pancakes? <u>ellos</u> son (...) un poco más pequeño ('estos' o 'esos'). B1: a veces (...) digo cosas (...) que no tienen sentido en <u>este</u> momento ('ese'), no me gustan <u>estos</u> lugares ('esos lugares'), veo un hombre (...) que estaba relajando <u>esta</u> noche ('esa noche'), <u>este</u> pareció bien a este hombre ('eso'), me gusta <u>eso</u> más que eso ('esto'). |
| Polaco | A2: [<i>Se le pregunta si utiliza gestos para comunicarse y él responde</i>] sí claro <u>esto</u> ('eso', 4 casos), con <u>este</u> pollo quiere tomar un botella de vino, dice que <u>este</u> pollo fue muy bueno, no hay sitios libres (...) en <u>este</u> lugar, pero en <u>este</u> día fue cerrada <u>esta</u> pizzería. B1: les convertimos ('convencimos') que (...) podemos dormir <u>aquí</u> ('allí'). |
| Japonés | A2: Ø es todo (¿'eso es todo'?). B1: creo que (...) el restaurante tenga buen pollo (...) en <u>este</u> día ('ese'), el camarero dice que en <u>este</u> día hay (...) mucha gente ('ese'), pizzería <u>este</u> día estaba cerrado ('ese'), y al final <u>un chico</u> buscó el restaurante ('uno de los chicos'), así que <u>un chico</u> dijo que... ('uno de los chicos'). |
| Otros | A2 (finés): en Lidl hay (...) Ø poco similar ('hay uno un poco similar'). B1 (coreano): <u>un amigo</u> dice que // por qué no vamos al ¿Burger King? ('uno de los amigos'), después de comer en <u>estos</u> horarios yo no puedo dormir (¿'a esas horas'?). |

El error más frecuente (28 casos) afecta a la expresión de la deixis mediante demostrativos (el empleo de la forma *este* en lugar de *ese/aquel* en la expresión de una referencia temporal alejada del momento actual); como exponíamos en el apartado 6.9, los problemas se concentran en los alumnos alemanes, neerlandeses, polacos, japoneses e ingleses. Otros dos errores se produjeron por el empleo del mismo demostrativo para referirse a algo que acaba de ser mencionado en el discurso, contrastándolo con otro elemento (para lo cual variaríamos el demostrativo: *me gusta eso más que eso*, 'esto'). Otras dos incorrecciones se deben al uso de un pronombre personal en lugar del demostrativo (*ellos son (...) más pequeño*, 'estos'), o a la inversa (*hay dos muchachos /// y uno de esos tiene dos dedos arriba*), que en ambos casos pueden crear equívocos en el mensaje. También pueden provocar significados ambiguos la ausencia de pronombres personales (*un amigo*, 'uno de los amigos') o su elección incorrecta (*frío (...) la carne (...)* y *(...) cocino los patatas y lo corto*, ¿'la', «la carne», o 'las', «las patatas»?), aunque por nuestro conocimiento del mundo suponemos el significado que pretendía expresar.

Repeticiones

Las incorrecciones aquí incluidas nos parecen más relacionadas con el nivel discursivo por el hecho de que no son agramaticales, sino propias de un estilo expresivo recargado y ajeno a la precisión comunicativa. En todo caso, los errores son puntuales y suman solo 5 casos (2 en A2 y 3 en B1) (desglosamos por lengua materna):

| Errores | |
|------------|---|
| Portugués | B1: este plato me parece un plato de paella // <u>plato</u> típico de España. |
| Inglés | B1: después de la comida el señor (...) le gusta <u>su comida</u> . |
| Alemán | B1: estudio español porque ya estudié <u>español</u> en la escuela. |
| Neerlandés | A2: ha estudiado español (...) por mucho tiempo (...) y no hablan español mucho y no entienden <u>español</u> . |
| Japonés | A2: cocino en Francia (...) <u>la cocina</u> japonesa ('la comida' o 'recetas japonesas'). |

Las reiteraciones de elementos léxicos pueden revelar ciertos déficits sintácticos, como la ausencia de pronombres o demostrativos anafóricos:

*STE: ha estudiado / español / &pua [/] por mucho tiempo /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*STE: ¬ y → / no hablan / español / mucho y no &en [/] &en [/] entienden **español** (DUTMA2) ('no lo entienden')

Pero también se pueden repetir lexemas por la carencia de un elemento léxico –y en general, la falta de variedad de vocabulario que posee el hablante–:

- *AYA: [<] <cocino> en Francia /
- *ENT: hhh {%act: assent} ///
- *AYA: ¬ la **cocina** japonesa ///
 ('en Francia cocino platos japoneses / recetas japonesas') (JAPWA2)

No obstante, el aprendiz que encuentra una dificultad léxica suele recurrir a estrategias comunicativas de paráfrasis, y especialmente de gestos, préstamos, o reestructuraciones del mensaje. Precisamente, la estrategia de abandono del enunciado es mucho más frecuente en la lengua oral que la repetición de elementos, que parece más habitual en los textos escritos por los estudiantes (Fernández, 1990: 227); esto que explicaría el hecho de que los errores por repetición no resulten muy abundantes en nuestro corpus.

Cambios entre presente y pasado

No recogemos de nuevo los 152 errores por cambio entre presente y pasado ya incluidos en el apartado de gramática, y que en su mayoría afectaron a los alumnos chinos, polacos y alemanes, y al grupo heterogéneo. Los casos aquí expuestos producen ambigüedad en el mensaje o sobrepasan el ámbito de la oración simple, pues ocurren en verbos que aparecen en presente con respecto a enunciados anteriores que se introducen en pasado (o a la inversa), produciendo un cambio en la perspectiva temporal. Es cierto que en algunos contextos la adscripción es dudosa respecto al nivel gramatical o al discursivo, pero en todo caso, creemos que el recuento de errores no queda afectado en ningún caso. Por otra parte, estos errores se pueden también considerar relacionados con la coherencia textual, como indican Calsamiglia y Tusón (2002), aunque hemos preferido recogerlos en el apartado de cohesión siguiendo a Fernández (1990).

Con nuestro criterio, marcamos 17 errores (8 en A2 y 9 en B1), que son los siguientes:

| Errores | |
|------------|---|
| PORTUGUÉS | |
| A2: | [<i>El entrevistador pregunta si ha dicho alguna cosa que cambia el significado en español y produce extrañeza</i>] sí sí por ejemplo un monumento // ¡ah! espantoso y las personas * <u>miram</u> y yo no <u>entiendo</u> por qué *elas me <u>están mirando</u> . |
| FRANCÉS | |
| A2: | el primera día de clase tenía un profesor que habló muy bien pero después también <u>tengo</u> un profesor que no hace ningún esfuerzo para hablar. |
| B1: | y quieren comer para dos personas pero *desafortunadamente no queda espacio para dos /// y bueno <u>se fueron</u> a la pizzería; pide una botella entera de vino /// (...) bueno no / pienso que va a tomar sólo un vaso /// (...) al final no sé pero creo que <u>llegó</u> el pollo vivo en la mesa /// (...) porque hay un cuchillo &eh como un pollo; parece feliz el tío (...) y al final <u>ha dicho</u> como el pollo (...) estaba muy bien; |
| INGLÉS | |
| A2: | está llena y pues se van a una pizzería pero está cerrado (...) y al final <u>fueron</u> al Burger King. |
| ALEMÁN | |
| B1: | [<i>Cuenta una anécdota</i>] el hombre yo di (...) el pasaporte y él // ¡ah! joven joven // él <u>habla</u> (...) como joven y // ¡ah! pero <u>da</u> igual // y me dio un (...) abono para los ¿mayores? |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | creo que él pregunta a el camarero (...) qué es la mejor (...) y entonces (...) el camarero <u>se dijo</u> (...) el pollo es muy muy bien... ('le dice'), pregunta (...) el camarero si hay dos plazas para ellos (...) pero el camarero (...) se dijo ¿dije? ¿di? (...) que no hay sillas ('le dice'). |
| CHINO | |
| A2: | dos hombre (...) quiere *entre un restaurante (...) pero el camarero le * <u>dijen</u> ('dice') todos mesa ocupada. |

JAPONÉS

B1: creo que (...) el restaurante tenga (...) buen pollo (...) en este día /// (...) después el hombre quería beber vino /// y el camarero está muy contento, dos chicos vienen a restaurante y (...) preguntó un chico (...) *quisen entrar dos persona pero el camarero dijo que no hay [/] había mesa /// (...) así que dos chicos no pudieron entrar.

OTROS

B1: (COREANO) ellos deciden ir ahí pero (...) no podían entrar a este restaurante porque está (...) cerrado /// por eso un chico que estaba delante de este restaurante...

Los errores se justifican por la espontaneidad del habla (en la que existe mayor relajación formal y menor concentración), y la simplificación explicaría los usos del presente –que es el tiempo más empleado en la oralidad incluso entre los propios nativos (§6.1)–. De hecho, el propio entrevistador cometió ocasionalmente este error:

*ENT: [<] <antes> / le **pidió** /

*EVE: ¡ah! pidió que +

*ENT: ¬ consejo / porque no **sabe** qué comer ¿no?

(DUTWB1)

En estos casos, una vez empleado el pretérito en los enunciados introductores del marco temporal de la narración, ese tiempo ya parece quedar implícito en el discurso. Con todo, la frecuencia de este error en aprendices no es comparable a la de los nativos, pues en el grupo de control, cuando el hablante relataba una anécdota o realizaba la prueba narrativa, no aparecieron cambios de tiempo verbal una vez que el marco temporal de la narración se establecía en presente o pasado. De modo que estas incorrecciones también revelan déficits gramaticales relacionados con la conjugación o el uso de los pasados, aunque con nuestros datos no podemos evaluar el grado de influencia de la L1 del alumno en este aspecto –por ejemplo, Fernández (1990) y Sánchez Barrera (2009: 60) comentan que estos errores se registran especialmente en aprendices japoneses–. En cuanto a su repercusión comunicativa, la mayoría de las incorrecciones no produce confusiones en la interpretación del mensaje; solamente registramos el siguiente:

*JHA: el primera → día de clase / tenía un profesor que → [/] que habló muy bien /// y → [/] pero después **tengo** también un profesor que no → hace ningún esfuerzo para hablar bien // para ¿sabes? [/] por los estudiantes erasmus ...
(FREWA2)

No queda claro si está hablando en general de una situación vigente en ese momento, o si se refiere a su primer día de clase y realiza un cambio injustificado a presente; en ese caso, se necesita la concordancia de tiempos: *habló* (‘hablaba’) *muy bien* (...) *después tuve un profesor que no hacía ningún esfuerzo...*

Conclusiones sobre los errores de cohesión

Los errores que afectan a la cohesión del habla presentaron las siguientes tendencias:

- Existe gran variabilidad individual en el dominio de recursos cohesivos, sin una influencia determinante de la L1, aunque se observan problemas en ciertos grupos:
 - Un uso más pobre de marcadores y conjunciones entre estudiantes chinos.
 - Mayor número de errores en deícticos y anafóricos entre alemanes, polacos, neerlandeses o japoneses.
- La evolución positiva en el uso de marcadores discursivos, aunque no tanto en la deixis y la anáfora, la cohesión temporal o la ausencia de reiteraciones léxicas.

8.1.2. Coherencia

En el apartado de coherencia discursiva recogemos errores que producen:

- Ambigüedades en el mensaje y falta de referencias unívocas.
- Digresiones innecesarias respecto a la idea principal.
- Incongruencias de sentido.

Según nuestro criterio, marcamos 45 errores (más uno ambiguo), distribuidos así: 29 (más uno ambiguo) en A2 y 16 en B1. Aunque el descenso de incorrecciones se asociaría al progreso de nivel, esto se debe a que un importante conjunto de errores de coherencia aparece por falta de dominio lingüístico de estructuras como la concordancia o los matices de ciertos cuantificadores, que mal contruidos producen enunciados incongruentes, como explicamos más abajo. A continuación desglosamos los contextos (es necesario consultar las transcripciones completas para comprender cada caso):

| Errores | |
|----------------|--|
| INGLÉS | |
| B1: | <p>normalmente no como el menú del día /// (...) pero a veces cuando no tengo comida y pues no tenía tiempo para cocinarlo (...) <u>no compro</u> ///</p> <p><i>No queda claro a qué se refiere: ¿'el menú'? ¿'un bocadillo'?... Tampoco parece lógica una negación: 'lo compro (el menú)'.</i></p> |
| ALEMÁN | |
| A2: | <p>[El entrevistador le pregunta qué puede hacer un estudiante para mejorar su español] siempre habló con <u>ello</u> en España.</p> <p><i>No queda claro a quién se refiere: ¿los otros estudiantes extranjeros o los españoles?</i></p> |
| B1: | <p>*FRA: y parece que está en un restaurante y habla con un camarero sobre lo que quiere comer (...) *ENT: [<] <le pide> / consejo ¿no? *FRA: ¡ah! sí /// <u>le@g pide@g consejo@g</u> de tomar pollo con patatas fritas /// y él dice // vale // lo quiero</p> <p><i>Repite las palabras del entrevistador sin comprender bien el mensaje.</i></p> |
| | <p>no <u>estudio</u> (...) en la universidad solo en la escuela.</p> <p><i>'Estudié' o 'he estudiado', pues en el momento de la entrevista era universitaria.</i></p> |
| | <p>no me gusta aquí es yo como mucho aceite (...) y (...) <u>cocinó</u> con mucho aceite</p> <p><i>No queda claro el sujeto de cocinó, pero parece referirse a los españoles en general.</i></p> |
| | <p>los austríacos (...) también (...) cocinan con mucho aceite = <u>porque (...) los platos típicos son muy (...) ricos.</u></p> <p><i>Se produce un cambio de tema (quizá para expresar contraste), pero no queda claro con el conector usado; sería más adecuado 'por cierto' o 'aunque'.</i></p> |
| NEERLANDÉS | |
| A2: | <p>hay <u>unas compañeros</u> de clase</p> <p><i>No queda claro si se refiere a hombres, mujeres o ambos.</i></p> |
| | <p>[Habla sobre un compañero de clase] hay un hombre que puede aprender la gramática mucho de los palabras (...) pero la gramática xxx {%pho: [ai]} los verbos no puede entender por qué (...) hay unas cosas.</p> <p><i>No queda claro qué quiere decir.</i></p> |

- y pregunta la camarero (...) ¿ qué advisa@n ?
(...) y la camarera {%pho: [kama'rerə]}
responda que el pollo es bueno en ese
restaurante /// (...) y después el cliente dice la
camarero quiere beber vino
- Es un error ambiguo: no queda claro si
usa el género masculino o femenino, o si
comprende bien la historia, pues antes
parece referirse a un camarero (hombre) y
también después.*
- A2: [Describe la hamburguesa] y es *ja un
bocadillo (...) poco diferente en España
(un poco diferente)
[Comenta los ingredientes de la hamburguesa]
con queso con tomate con (...) cebolla poco
patatas fritas (...) y poco patatas fritas
- Poco tiene un matiz negativo ('escaso'), y
en estos contextos parece más adecuado
un poco ('algo de'); no parece que el
hablante conozca la diferencia.*
- B1: *ENT: antes le pidió
*EVE: ¡ah! pidió que +
*ENT: consejo porque no sabe qué comer ¿no?
*EVE: ¡ah! sí /// entonces ya /// pidió consejo ///
(...) pensaba que fue una [/] una &ah /
*ENT: ¿ un <recuerdo> ?
*EVE: ¬ [<] <xxx de> [/] de / &rec [///] sí / de
pensamiento // y no de hablar ///
- No queda claro a qué se refiere.*
- [Explica una receta] tienes que cortar las
manzanas poco menos finos.
[Comenta los ingredientes de la hamburguesa]
poco de lechuga.
conozco Granada poco de antes.
[Se le pregunta si ha viajado por España]
sí poco
hablo un poco → [/] poco de alemán.
- Poco tiene un matiz negativo ('escaso'), en
estos casos parece más adecuado un poco
(‘algo de’); no parece que el hablante
conozca la diferencia.*
- POLACO
- A2: es poco raro (2 casos).
[Indica los ingredientes de una receta]
poco xxx de carne poco verduras zanahoria xxx
un huevo duro ///
- Poco tiene un matiz negativo ('escaso'), en
estos contextos parece más adecuado un
poco ('algo de'); no parece que el
hablante conozca esa diferencia.*
- [Comenta los idiomas que habla]
un poco de ruso y poco español.
[Le preguntan si ha viajado por España]
poco sí sí (...) estuve en Toledo en Cádiz (...) y
poco en la costa de sur.
[Está hablando de sus aficiones]
*hago un poco de cine como (...) amateur ///
(...) aprendo poco cómo...
[Explica una receta]
puede poner nata y (...) especias y poco de sal
poco de pimienta y...
- con más *frecuenta yo como hamburguesa aquí
/// (...) pero paella yo también he comido pocas
veces.
- Pocas tiene un matiz negativo ('escaso');
parece más adecuado algunas, con un
matiz positivo, para evitar ambigüedad en
el mensaje.*

CHINO

- A2: antes no viajaba fuera a mi país (...) ahora estaba [/] he estado en Madrid sólo tres meses. *El cambio a pasado es incongruente, pues en el momento de habla estaba aún en Madrid.*
- B1: [Está hablando de una receta de su país preparada para sus amigos] el viernes yo... (¿‘la prepararé’ o ‘la preparé’?) *No queda claro si se refiere al viernes próximo o al viernes pasado.*

JAPONÉS

- A2: *AYA: creo que Barcelona es como Francia un poco /// pero Madrid es diferente /// (...)
 *ENT: ¿ te parece (...) que se parece un poco // ¿no? // a → Gxxx o → a París o // el estilo de la ciudad ¿no? // un poco ///
 *AYA: poco@g ... *Primero usa «un poco» y luego dice «poco»; quizá el hablante confunde ambas formas y no conoce la diferencia de matiz, con el resultado de que no queda claro qué se quiere expresar.*
- *AYA: vivo con once *compañeres ...
 *ENT: compañeros /// <muy bien> ///
 *AYA: [<] <compañeros@g> /// (...) todas las [/] ¿ toda ? //
 *ENT: todas las compañeras ///
 *AYA: ¬ compañeras@g / <son> /
 *ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///
 *AYA: ¬ abierta [/] abiertos /// *Está imitando las palabras del entrevistador. Parece querer decir «compañeras» según el contexto posterior, pero la variación entre masculino y femenino crea ambigüedad.*
- B1: [Habla de que los españoles salen de fiesta más que los japoneses] pero aquí (...) todos los días (...) y duerme un poquito *Aquí es más adecuado poco, por su matiz negativo ('escaso'), en vez de un poco ('algo'); no parece que el hablante sepa la diferencia.*
- [El entrevistador le pregunta qué hace o qué usa cuando no consigue expresarse en español] todo lo que tengo ¿sabes? es como mano cara y... como voz alto y bajo y... *No queda claro lo que quiere expresar.*

OTROS

- A2: (FINÉS) he estado en Madrid desde septiembre... *Durante la entrevista se encuentra en Madrid, pero usa un pasado para aludir a este hecho.*
- cine también pero es poco difícil aquí porque está hablado en español. *Poco tiene un matiz negativo ('escaso'), en estos casos parece más adecuado un poco (de) ('algo (de)'); no parece que el hablante conozca la diferencia entre ambas expresiones.*
- [Habla de las lenguas que habla] sueco y finés claramente y poco ruso y poco alemán.
- quieren ir a restaurante para (...) cenar poco.
- [Explica los ingredientes para una receta] la carne picada y poco picantes como pimienta.
- [Habla de un tipo de pan finlandés] en Lidl hay (...) poco similar que este
- (HÚNGARO) [El entrevistador le pregunta cuándo empezó a estudiar español] empecé estudiarlo en el año pasado pero es muy difícil *No queda claro si le resulta aún difícil o era al principio del tiempo pasado que refiere.*

- B1: (TURCO) [*Explica la elaboración de una receta*] sé dos (...) maneras de mi madre /// puedes poner en el horno /// (...) y puedes cocinar un poco en el horno /// y después tienes que hervir en el agua ///
- No queda clara la distinción entre las dos maneras de prepararlo; quizá es necesario otro nexos (por ejemplo disyuntivo) u otro marcador: o / o bien / por una parte puedes cocinar un poco en el horno..., o / por otra parte después tienes que hervir en el agua...

Un conjunto de 28 errores ocurre porque el hablante no parece conocer la diferencia entre *poco/un poco*, que cambia el matiz del enunciado produciendo incoherencias en el contexto lingüístico (no obstante, solo en pocos casos el error es grave porque el significado resulta confuso). Otros dos errores (y uno ambiguo) relacionados con la concordancia de género ocasionan incoherencias respecto al sexo del referente masculino o femenino, de modo que no queda claro si el hablante se refiere a un hombre o una mujer. Otras incorrecciones que producen enunciados ambiguos se relacionan con la expresión de tiempo (*he estado en Madrid desde septiembre...*), o el uso limitado de conectores o referencias anafóricas (*siempre habló con ella*). Este tipo de errores es esperable que desaparezcan a medida que mejora el dominio lingüístico. En 4 otros contextos, simplemente, ignoramos qué quiere expresar el hablante. Con todo, muchos de estos errores de coherencia se deben a falta de concentración en la expresión oral, y solo una pequeña parte son problemáticos respecto a la interpretación del mensaje.

8.2. Errores pragmáticos

En este apartado se estudian aspectos relacionados con la denominada *pragmática interlingüística* (Kasper y Blum-Kulka, 1993; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003; Bardovi-Harlig y Hartford, 2005), aunque debido al diseño del estudio, nuestros datos son escasos en este punto. Solo marcamos cinco errores asociados a la competencia pragmática, que según el modelo de Bachman (1990; Kasper, 1997) pueden afectar a:

- La subcompetencia ilocutiva (el conocimiento de los recursos para expresar un acto comunicativo; p. ej., una petición): las incorrecciones se deben a la elección incorrecta de exponentes funcionales para expresar un acto de habla.
- La subcompetencia sociolingüística (la habilidad de usar la lengua de manera adecuada a la situación comunicativa): p. ej. errores por inadecuación al registro formal o informal (incluimos en esta sección los debidos a un verbo o estructura sintáctica; los relacionados con el vocabulario se incluyen en el nivel léxico-semántico, §5.2.7).

Junto a estos puntos, se suelen considerar errores debidos al conocimiento del mundo del hablante o sus creencias culturales, y que forman la competencia sociocultural.

Respecto al registro, creemos que nuestros datos no son los más apropiados para conocer el grado en que el alumno domina las variedades diafásicas, pues la situación en que se desarrolló la entrevista fue informal, de modo que las muestras de lengua reflejan solo coloquialismos (p. ej., *tío*) o marcas de cercanía con el hablante (tuteo o marcadores conversacionales como *¿sabes?*). Los dos errores marcados solo aparecieron en la prueba de viñetas, en la que se pedía formular una petición y una propuesta:

*ENT: y si tú eres este personaje / ¿ cómo le dices / al camarero ?

*SOR: oiga // camarero / hhh {%act: laugh} ¿ **dame** la cuenta ? ('me trae') (ENGWB1_2)

- *ENT: ¿ qué le diría al &a [/] al amigo / en esta viñeta ? si tú fueras / este personaje / hhh {%act: ENT points at the man in the picture} ...
 *LAU: sí /// # ¿ **quiere** ir a [/] a otro / restaurante o ? ('quieres')
 *ENT: hhh {%act: assent} /// (HUNWA2)

El último ejemplo es ambiguo porque la inadecuación puede deberse también a la confusión entre dos formas del paradigma verbal (1ª o 2ª persona).

En cuanto a la elección de exponentes funcionales, recogemos dos errores:

- *ROS: tú puedes [/] tú [/] tú / preguntas / al [/] a los españoles // &ah &pue [/] ¿ puedes / &ah tomarme tus apuntes ? // ¡ah! sí sí sí / **posible** // y / ya está (GERWB1_2)
 ('vale' o 'de acuerdo')
 *ENT: si tú eres este personaje / ¿ cómo le puedes decir a tu → amigo / que → / vais a ir a la hamburguesa ?
 *AYA: hhh {%act: question} /// ¿ qué &des [/] qué dice ?
 *ENT: hhh {%act: assent} ///
 *AYA: **ven** / hhh {%act: laugh} ///
 *ENT: vamos a la hamburguesería // por ejemplo ... ¿ vamos a la hamburguesería ?
 (No queda clara la expresión de la propuesta)

Finalmente, observamos un error cultural en la prueba narrativa con las viñetas. En el último dibujo un hablante alemán interpretó que el personaje estaba pidiendo un chupito, como a veces se hace en restaurantes de confianza, en lugar de dar las gracias al camarero por la comida y pedir la cuenta:

- *ENT: hhh {%act: assent} /// y al final le pide algo ¿no? le hace <un gesto> //
 *THO: [<] <&eh sí> creo <es un> [/]
 *ENT: ¬ [<] <con la mano> ...
 *THO: ¬ sí **un chupito** &mm ...
 *ENT: <&eh> ...
 *THO: [<] <&eh> / ¡ah!
 *ENT: bueno / le [/] le pide <para pagar ¿no?>
 *THO: [<] <¡ah! sí sí la cuenta> la <cuenta sí sí hhh {%act: assent}> /// (GERMA2)

Aunque el hablante interpreta la historia incorrectamente, el error demuestra el conocimiento de patrones de conducta de nuestra cultura.

La limitación de nuestros datos no permite profundizar en el progreso en la adquisición del componente pragmático, o al menos en conocer cómo se desarrolla una consciencia de lo adecuado a cada contexto (como ya han demostrado otros estudios, Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998). Resultados óptimos en dichos puntos podrían confirmar el grado en que es posible enseñar los aspectos pragmáticos (Kasper, 1997). Con todo, ya comentamos en el apartado 4.1 que los alumnos no tuvieron dificultades en expresar los actos de habla en la prueba narrativa de las viñetas, y que el único punto destacable es la tendencia a simplificar los exponentes funcionales (p. ej., usando el presente o el imperativo: *venga, vamos a la hamburguesería*, en lugar de *¿por qué no vamos...?*).

8.3. Otros errores pragmático-discursivos

Recogemos aquí los errores que James (1998: 167) incluye en otro subnivel dentro de los errores discursivos, y que denomina errores receptivos (*receptive errors*). Dichas desviaciones pueden surgir por un problema de comprensión del componente lingüístico (*misunderstanding*), de procesamiento (*misprocessing*) de la intencionalidad o las

connotaciones implícitas del enunciado, o de interpretación (*misinterpreting*) del mensaje, debido al conocimiento del mundo que posee el hablante. Por ejemplo, hemos registrado 4 errores de comprensión cuando los hablantes no han entendido la pregunta del entrevistador y su respuesta se desvía de la misma:

*ENT: y &mm / ¿ crees que → / los horarios de España / son diferentes a los de tu país ?
*LIU: hhh {%act: assent} // sí /// muy diferente /// xxx comida → / &mm / no tiene &m [/]
&mm / mucho modo [/] &eh &va [/] vario / modo /// (CHIWA2_1)

*ENT: ¿ crees que es bueno comer pronto o comer un poco más tarde como en España ? ¿ o qué te gusta más ?
*LIU: sí /// depende = ¡ah! un solo = (...) me gusta más sopa (CHIWA2_1)

[El entrevistador pregunta si conoce de dónde es típica la paella]

*ENT: se come en toda España / pero es de una región → en particular...
*DAN: sí hay muchos (...) tipos sí (CHIWB1)

*ENT: la comida de ahora / de actualmente / <del siglo>
*DAN: [<] <si> ///
*ENT: ¬ veintiuno / es / para ti // para [/] según tu opinión // ¿ mejor / que / antes / en el siglo veinte / por ejemplo ? tus padres / ¿ <comen mejor>
*DAN: [<] <si> ///
*ENT: ¬ que → tú / o no ?
*DAN: &mm / depende ///
*ENT: <depende> ///
*DAN: [<] <depende> / sí /// &ah / ¿ quieres → [/] quieres decir / la comida en China ?
*ENT: <por ejemplo> ///
*DAN: [<] ¿ <si> ?
*ENT: hhh {%act: assent} ///
*DAN: para mí → / hhh {%act: click} la comida de China es mejor /// (CHIWB1)

Todos los errores de este tipo se produjeron en el grupo chino, lo que podría evidenciar las dificultades pragmáticas de este grupo de estudiantes respecto a la lengua española. También se podrían considerar errores receptivos los que se deben a la comprensión incorrecta de cualquiera de las pruebas de las viñetas, y aunque son escasos, preferimos no incluirlos porque creemos que rebasa el alcance de nuestro análisis⁶⁸.

Conclusiones sobre los errores pragmático-discursivos

Una vez analizados los errores en este nivel, se pueden concluir los siguientes puntos:

- El dominio de la cohesión discursiva presenta gran variabilidad individual de unos estudiantes a otros, y el origen lingüístico de cada alumno no parece tan determinante, aunque el grupo chino mostró una cohesión más pobre.
- Las incoherencias en el discurso oral se deben sobre todo a factores lingüísticos (concordancias o matices entre cuantificadores), y solamente una escasa parte de incorrecciones ocasiona problemas de comprensión.
- Los errores pragmáticos son escasos debido a la situación informal de la entrevista oral, de modo que se requiere otro tipo de pruebas para estudiarlos.
- Las incorrecciones de comprensión y los malentendidos aparecieron solo en el grupo chino, lo cual reflejaría las mayores dificultades de estos alumnos.

⁶⁸ Por ejemplo, en la historia de los dos amigos que buscan un restaurante para comer, cuatro estudiantes han confundido al chico de la corbata de la última viñeta con un transeúnte que pasaba por allí. Dicha equivocación puede estar motivada por el mismo dibujo de la prueba.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos analizado la producción oral de cuarenta estudiantes de español, en cuanto a las estructuras o categorías usadas y los errores cometidos. Los resultados del análisis formal de la producción en nuestro corpus son los siguientes:

- Respecto a la producción de unidades léxicas, apenas hay diferencia entre A2 y B1, pero es más baja en chinos, alemanes y japoneses, y más alta en lusófonos, franceses e italianos, lo cual se debería a factores interlingüísticos y socioculturales.
- En grupos específicos de L1 hay una producción más pobre de ciertas categorías: artículos (polacos, chinos y japoneses), relativos y preposiciones (japoneses) y conjunciones y marcadores discursivos (chinos). Esto se puede asociar a fenómenos de evitación o con dificultades en dichas categorías (por factores interlingüísticos).
- Entre los nativos, el uso de categorías gramaticales es más alto que el de las categorías léxicas; y entre los no nativos, sucede a la inversa, aunque los italianos, neerlandeses, franceses y lusófonos reflejan valores próximos a los nativos.
- El estudio de la riqueza léxica muestra, proporcionalmente, valores más altos en el grupo de nativos que en el de no nativos; y también es mayor en el grupo de B1 que en A2, aunque entre estos grupos las diferencias son apenas perceptibles.
- Los grupos con vocabularios más amplios (mayor número de categorías léxicas distintas o *types*) fueron el lusófono, el italiano y el francés; respecto a la variación en el vocabulario (la proporción de *types* en relación al total de *tokens* de las categorías léxicas), los italianos y lusófonos tienen valores próximos a los nativos.

Por su parte, el análisis de errores de nuestro corpus reveló las siguientes dificultades:

- En estos niveles bajos de competencia, el progreso de A2 a B1 muestra un descenso general del número de errores (de una media de 191,30 a 135,40); con todo, este hecho es solo un reflejo parcial del proceso hacia la adquisición, ya que esta disminución puede deberse a la evitación de estructuras que resultan difíciles.
- Los errores más abundantes afectan a la gramática (48,61%) y el léxico (29,37%) –frente al 14,19% de la pronunciación, y el 3,58% de la pragmática o el discurso–; aproximadamente, un 4,45% son ambiguos, y el 49,21% se deben a interferencia.
- Las incorrecciones del nivel léxico se concentran en los aspectos formales más que en los semánticos (que son más resistentes a la adquisición). En A2 abundan las deformaciones y los extranjerismos (de los que existe gran transferencia entre nativos de lenguas románicas, sobre todo lusófonos); y aunque en B1 disminuye su frecuencia, persisten otros errores por relación semántica y asignación de género.
- Las errores gramaticales más frecuentes y generalizados afectan al artículo, la estructura de la oración, las concordancias y los tiempos de pasado; además, en B1 persisten los que se registran en pronombres, preposiciones y la subordinación. La naturaleza de la oralidad explicaría la alta cifra de incorrecciones por omisión y orden de palabras, las discordancias y el abuso del presente sobre otros tiempos.
- En la pronunciación la interferencia suele persistir fuertemente en B1, y quizá es donde más influye la L1 en las tendencias de error (si bien algunos ocurren en todos los grupos, como la articulación de /r/): los nativos de lenguas germánicas cometen más errores por reducción vocálica; los hablantes de lenguas con distinto patrón acentual (como franceses o polacos), registran más errores de acento; y en general, cada grupo tiende a transferir rasgos (ej. chinos y japoneses no distinguen /r/ y /l/).
- Las desviaciones pragmático-discursivas –pese a que su evaluación es complicada por el formato de obtención de datos– revelan gran variación individual no siempre

relacionable con el nivel, quizá debido a que dependen de las propias habilidades del estudiante en su L1; con todo, los alumnos chinos revelaron relaciones más pobres de cohesión y más errores de comprensión del mensaje.

Entre las limitaciones de nuestro estudio, se pueden destacar las siguientes:

- Al basarse exclusivamente en datos orales, el diagnóstico de ciertas desviaciones no es inmediato respecto a si se deben a la competencia o la actuación (p. ej., las discordancias), o respecto al tipo de dificultad existente o el nivel en que asignar el error (ej. errores formales que pueden ser fonéticos, extranjerismos entre lusófonos)
- Nuestro corpus consta únicamente de entrevistas con alumnos de nivel intermedio-bajo, y no se pueden extraer conclusiones acerca de su capacidad para alcanzar una competencia casi bilingüe (véase Bustos y Sánchez, 2006).
- Respecto a las mayores dificultades de ciertos grupos de hablantes por L1, tampoco se pueden generalizar los resultados dado el reducido número de alumnos participantes en cada grupo, aunque sí se vislumbran tendencias particulares.
- No podemos relacionar los resultados con el debate clásico acerca del relativismo o el universalismo lingüístico (Whorf o Sapir frente a Chomsky o Lenneberg) –esto es, en qué medida la L1 influye en el aprendizaje, sobre todo en el nivel cognitivo–.

Se pueden proyectar las siguientes tareas futuras de investigación:

- Ampliar el corpus con más participantes de las lenguas maternas abordadas en el estudio (tanto de estos niveles como de otros superiores) y con informantes nativos de más lenguas de otras familias lingüísticas (p. ej. árabe, ruso, noruego o sueco), así como con estudios longitudinales de los mismos aprendices.
- Confirmar con pruebas experimentales complementarias (ej., escritas) el tipo o el nivel lingüístico de algunos fenómenos de ciertos alumnos (ej. ciertos errores de forma), así como si se deben a la competencia o la actuación (ej. las discordancias).
- Validar la taxonomía de errores entre dos anotadores de manera independiente y con un conjunto reducido del corpus (una muestra aleatoria del 5% de los errores). El grado de coincidencia entre analistas y la consistencia del etiquetado se estima mediante el índice Kappa (κ) de Cohen (Herrera, Martínez y Amengual, 2011: 194).
- Observar la fluidez oral de los alumnos (número de pausas, titubeos, reinicios y repeticiones, etc.), atendiendo a su lengua materna y a su nivel de competencia.
- Estudiar (quizá incluso con etiquetas específicas) el porcentaje de errores que impiden la comunicación o que, sin ser agramaticales, resultan poco naturales, como abordan otros trabajos (Izumi *et al.*, 2005; Bartley y Díaz-Negrillo, 2010).

Si bien el alcance de este proyecto es reducido y los resultados no son todos generalizables, sí podemos destacar las principales aportaciones de esta investigación:

- Analizar la producción y los errores de habla en español lengua extranjera con una metodología rigurosa que puede ser validada y extendida a otro conjunto de datos.
- Explorar dificultades y tendencias desconocidas de error en la oralidad, y plantear nuevas incógnitas acerca de la adquisición del español, y de las lenguas en general.
- Reunir un banco de datos aprovechable no solamente por la comunidad investigadora en la adquisición de lenguas (ya sea para el estudio de la actuación, de fenómenos lingüísticos o la producción de ciertas categorías), sino también por los profesionales de la enseñanza del español (quienes cuentan con ejemplos reales de error que pueden emplear con fines didácticos).

Summary of the dissertation

Introduction

This work is entitled *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua and Analysis de errores basado en corpus* ('The oral expression in Spanish as a foreign language: interlanguage and corpus-based error analysis'), and it aims at understanding the acquisition of the oral expression of different groups of learners of Spanish. For that goal, the language in development (*interlanguage*) has been analyzed, considering the part-of-speech categories used and the errors made during an oral interview. The recordings were transcribed and a data bank (*corpus*) was collected to study the spoken production of 40 learners whose mother tongue is principally Portuguese, Italian, French, English, Dutch, German, Polish, Chinese and Japanese.

In order to explain the motivations of this study, we have to point out three issues related to this research: the social, the technological and the scientific aspect.

Regarding the social level, we should quote the results from the report *Valor económico del español* (2011, Fund. Telefónica), which states that the first destination chosen by the participants in the Erasmus program is Spain (about 35.000 university students every year). We will not go in detail into the motivations of this choice, which can vary between the real interests for Spanish culture or language and other interests related to stereotypes which are beside the point. But no doubt professional reasons do also determine this preference, considering the demographic weight of Spanish language: it is the second world language in number of speakers (about 450 millions), after Chinese, and the second language on the Internet, after English. Having said that, there is not a volume of research about the acquisition of Spanish proportional to its worldwide presence, nor a wide availability of specialized linguistic resources (such as learner corpora). Thus, the first motivation is the need of more research about the acquisition of Spanish, especially in those levels where there is a lack of data (such as A2 or B1, the levels studied in this project, which are required for the Erasmus program).

The technological aspect is related to the lack of linguistic resources. Our project has been developed within an interdisciplinary framework (the Computational linguistics or the Language technologies) in collaboration with computer scientists, telecommunication engineers and linguists, where it is crucial to have resources such as corpora of transcribed recordings. This project aims at filling this lack of learners' data bank. The collected oral corpus could be used to design or to train a speech recognition system to assess or practice the pronunciation or the oral expression. Besides, the results from the error analysis performed could be employed to design the linguistic contents for an automatic error corrector for beginner level, integrated in an *Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL)* system.

The scientific aspect has its origin in the very curiosity which, after all, is the fundamentals of basic research. Every language learner has experienced the tendency to repeat certain errors when acquiring another language, the feeling of no-progress in specific areas, or the difficulties found in the oral expression. The results from this work aim at specifying in detail those points which are more problematic for the acquisition of Spanish in the groups of learners considered, so as to improve the teaching or the pedagogical material for lower-intermediate level.

When we began this project, we maybe posed too ambitious research questions: Which are the most frequent errors in the acquisition process? Which is the degree of influence

of the mother tongue in the acquisition process? After confirming the influence of the task format chosen to obtain the data on the results, and the difficulty to diagnose certain errors, we reformulated the research questions in the following way:

- In what degree certain contents of the acquisition of Spanish are difficult for every learner in the oral expression?
- Why certain groups of learners experience more difficulties with specific points in the oral expression? Which are those areas and what degree of problems they have?

Since the beginning, we decided to analyze every linguistic level (Grammar, Lexis, Pronunciation and Pragmatics-Discourse), and we have maybe pretended to cover too many areas just by using an oral interview to gather the data –a task which has limited the rigorous analysis of certain aspects, especially the Pragmatics-Discourse or the Pronunciation level–. We have also opted for a global approach, instead of limiting us to study in depth just one point (e.g. the acquisition of clitics). It is true that, taking into account this method and the size of our corpus, it can be difficult to generalize our results, but we preferred to deal with every linguistic area in order to understand the acquisition of Spanish from different perspectives, considering the influence between linguistic levels, which we think may enrich the results with an overview of the whole analysis.

With regard to the research approach, our work is framed in several areas and methodologies: Second Language Acquisition studies, didactics of Spanish as a Foreign Language, Computer-aided Error Analysis (Dagneaux, 1998; Barlow, 2006) and Corpus linguistics –we have benefitted from the know-how in collecting and processing linguistic data banks from the Computational Linguistics Laboratory (‘Laboratorio de Lingüística Informática’) at UAM–. We are confident that this eclecticism of methods and approaches will benefit the analysis. Some precisions about the terminology must be done. Although both concepts are normally distinguished, in this project we use the terms *Spanish as a Foreign Language* (‘español lengua extranjera’) and *Spanish as a Second Language* (‘español como segunda lengua’) to refer indistinctively to the process of learning/acquiring the language in the country where that language is spoken.

Finally, it should be stressed that this PhD thesis is a very applied project, which has tried to narrow the distance between basic research and teaching practice. One of the results of the project has been the development of a search interface for the oral corpus, a tool that has made easier the error analysis and it might be aimed at training teachers of Spanish (although it could also be adapted to be used with learners).

In brief, the goals of the research carried out in the present PhD thesis are:

- To create and process a corpus of interviews with learners of Spanish.
- To analyze the oral production and the errors made by the learners.
- To develop a search interface to consult the data and analyze the errors (this tool could also have a pedagogic use in the future).

We would be satisfied if our contributions were beneficial for at least one of the aforementioned aspects: regarding the basic research, to pose new questions or to explore new issues about the process of acquiring the Spanish language that deserve to be confirmed; regarding the linguistic engineering, to contribute with a new resource which can be useful for the research community in Language technologies; and regarding the pedagogic aspect, to obtain technological and research results which may improve the didactics or the training in Spanish as a Foreign Language.

1. Theoretical approaches

In this section, first we briefly review the research paradigms for the study of the acquisition of Spanish as a Foreign or Second Language (henceforth, SL2 or SFL respectively); secondly, we will focus on the theoretical framework adopted (the Computer-assisted Error Analysis). Later, we will deal with the Corpus linguistic methodology, and we will point out the basics of this approach; and lately, we will expose the Learner Corpus Research paradigm (specially the error analysis for Spanish).

1.1. Research paradigms and learners' interlanguage analysis

The concept of *interlanguage* (a term coined by L. Selinker, 1972) refers to the learners' linguistic system in the acquisition process, and it has also given the name of *idiosyncratic dialect* (Corder, 1971) or *approximate system* (Nemser, 1971). Research studies about the L2/FL acquisition have tackled the interlanguage from different paradigms, which are exposed in detail in Larsen-Freeman and Long (1991[1994]), Mackey and Gass (2005) or Ellis and Barkhuizen (2005). Among the approaches, the following can be highlighted:

5. Contrastive Analysis
6. Performance Analysis and Interlanguage or Frequency Analysis
7. Discourse Analysis
8. Error Analysis

Some approaches are closer to a quantitative research framework (such as the Error Analysis, or the Performance or the Interlanguage Analysis), whereas other paradigms are closer to a qualitative research framework (Discourse Analysis) (Dörnyei, 2007).

1.1.1. Contrastive Analysis

The Contrastive Analysis (CA) was developed between 1940 and 1960, Charles Fries and Robert Lado being the pioneer linguists. This paradigm is based on the behaviourist theories of language acquisition, which hold that language is acquired mechanically by developing habits. The cornerstone of this theoretical framework is the Contrastive Analysis Hypothesis, which proposes that those elements that are similar in the mother tongue (henceforth, L1) and the L2 will be easier to learn (due to the positive transfer of elements from the L1 to the L2); and vice versa, those elements which differ between languages will be more difficult to be acquired (because there is negative transfer or interference of constructions and elements from the L1 to the L2).

This approach has been criticized and refuted by other empirical data from the learners' oral and written production. In fact, not always the elements of the typologically closer languages are easier to acquire. Even though, research in this area has been very productive and there is a richness of studies between Spanish and other languages, and specific didactic material has been developed thanks to CA research results.

1.1.2. Performance Analysis and Interlanguage or Frequency Analysis

Performance Analysis studies not only the learners' correct linguistic productions but also the wrong structures; thus, Error Analysis can be considered a methodology close

to this framework (Ellis and Barkhuizen, 2005: 73). In the beginning, it was developed to carry out research on L1 acquisition with longitudinal and cross-sectional data. In the decade of 1970, this approach began to be used for the L2 acquisition studies; the morpheme studies are among the research outcomes. Research topics in this paradigm have been the acquisition order of a category (e.g. the clitics) or the effect of type of instruction (e.g. the Processing Instruction) in the acquisition of a linguistic content.

Interlanguage Analysis or Frequency Analysis focuses on the study of a Grammar or Communicative content in order to analyse the variability of the learners' language. The consideration of the interlanguage variability is important in this research framework.

These paradigms generally start from Generative or Cognitive approaches. Perhaps, one of the critics that can be done concerns the methodology to gather the data. Some studies only focus on the oral or the written language, which makes it difficult to describe the interlanguage variability in different contexts (Dussias, 2003: 237). Notwithstanding that fact, research studies have been fruitful within these approaches.

1.1.3. Discourse Analysis and Conversation Analysis

Discourse Analysis is an approach which considers language as *usage*, and it relates the utterance with the context or the situation where it is produced. Its aim of analysis is at the Discourse level, beyond the scope of the word or the sentence. Within this framework, the Conversation Analysis and the Interactional Analysis are the most significant approaches, although there exist others which we have grouped in this section: the Functional analysis, the Speech Act Analysis and the Sociocultural Analysis (these approaches are considered apart in Ellis and Barkhuizen, 2005: 11-ss.).

The main criticism to the studies within these approaches are usually addressed by researchers with a more quantitative profile, who accuse them of lack of rigour due to the qualitative methodology and its interpretative, less empirical nature. In fact, the combination of both approaches may be very beneficial for a mutual enrichment.

1.1.4. Error Analysis

This framework was born in the decade of 1970 as an evolution of the Contrastive Analysis, after ascertaining that the original premises did not have the predictive character as it was thought. P. Corder (1971[1991]) established different stages in the Error Analysis methodology:

1. Identification of the error.
2. Description and classification of the error: usually, an indication of the linguistic level and the target modification of the error (e.g. word order, Grammar).
3. Explanation of the error: a diagnosis of the cause of the deviation: interference (interlinguistic), developmental error (intralinguistic) or due to other factors.
4. Assessment of the gravity of the error in the communication.

One of los criticisms expressed to the Error Analysis is the impossibility to fully describe the learners' linguistic proficiency, since it only focuses in their *wrong* utterances. As learners may *avoid* the production of a difficult term or structure, Error Analysis may not be capable of clarifying the learners' difficulties. On the other hand, in contrast with other approaches, Error Analysis tries to explain the cause of the error

(in fact, a wide range of the research has studied the L1 influence), although the diagnosis is not easy to provide. Therefore, Error Analysis has not been completely rejected, but it has been incorporated in the Performance Analysis (Larsen-Freeman and Long, 1991).

1.2. Corpus linguistics

A *corpus* can be defined as a collection of authentic texts, computationally processed and chosen with a specific criterion to carry out some research. Corpora are rarely a random set of documents, but they share some features for a specific purpose. In consequence, the design stage is crucial, as it defines issues such as the following (McEnery, Xiao and Tono, 2006: 4-ss.; Granger, 2008: 261-263):

- Representativeness: a balanced and proportional sample size.
- Computational processing: metadata and annotation or tagging.
- Availability: the access to data (e.g. determined by the type of contents).

The linguistic annotation of the corpus can also be kept in another independent document (*stand-alone annotation*), or it can be included in every corresponding file (*embedded annotation*), as is the case in our project.

Other issue regarding the Corpus linguistics is the discussion as to whether it should be considered a methodology or a branch of Linguistics. Our criterion is to consider Corpus linguistics a research methodology, but not a discipline as Grammar, in keeping with McEnery *et al.* (2006: 7).

1.3. Building bridges between the Corpus linguistics, the Error Analysis and the Spanish as a Second Language Acquisition research

Learner Corpus Research (Granger, 2002) has usually followed two approaches:

- Contrastive Interlanguage Analysis: it performs a contrastive analysis between the learners' and the native speakers' linguistic productions –in order to analyze, for example, the overuse or the underuse of a linguistic structure by learners–; and it can also compare learners' productions from different L1 backgrounds –in order to study the degree of linguistic interference– (Gilquin, 2008). This approach does not require error tagging, although Part-of-Speech tagging is performed in some projects with the goal of comparing the use of categories among native speakers and learners.
- Computer-aided error analysis: it is based in the Error Analysis methodology, adding a new step to the stages established by Corder (1971): the error tagging considering its description and explanation. Error frequencies can be estimated using corpus linguistics techniques to retrieve the tags for every deviation according to the different tagging criteria (Dagneaux *et al.*, 1998).

As Myles states (2005: 378), every method has its own supporters: language teachers are usually more interested in Computer-aided error analysis, while researchers in Second Language Acquisition prefer not to study errors and just focus in analysing linguistic production. In our opinion, the combination of methodologies is very positive, as we have tried to apply in this project.

2. Presentation of the research

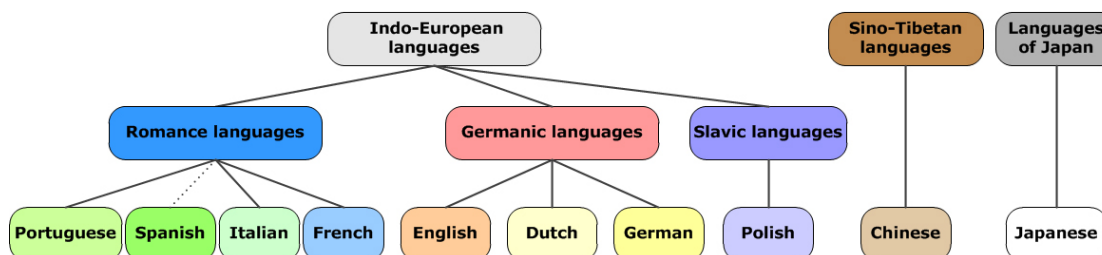
2.1 Corpus design

Since the beginning, the project aimed at building an oral corpus with data gathered from learners with multilingual background. Given the lack of studies devoted to learners from lower levels, we focused in analyzing the acquisition of Spanish in the waystage level (A2) and threshold level (B1). In order to get comparable results, we required the same number of participants in each level (N = 20), and we proceeded likewise with regard to the number of subjects with each L1, which was finally 4, due to the availability of learners. Neither we could achieve a balanced number of participants regarding the level in every group (only 2 subjects from A2 and 2 from B1 participated in the Italian, French, German, Polish, Chinese and the heterogeneous group). Finally, we collected data from 9 homogeneous groups for each L1, and a heterogeneous group.

2.1.1. Participants and proficiency level

We interviewed forty (N = 40) learners of Spanish registered in A2 and B1 levels (CEFR); some learners were Erasmus students, and others were exchange students from another international programs. Most of them studied Spanish at the UAM Language Service, and few of them studied at the Universidad Complutense (UCM) Spanish Courses. Figure 129 shows the linguistic families of the learners' L1.

Figure 129. Genetic relation of the learners' mother tongue



We should make some remarks about the learners' level. The assessment of oral expression has its limits (it may vary according to the task, the learner's anxiety can affect his/her performance, etc.), so a certain risk of subjectivity is inevitable (Bordón, 2004, 2010). Likewise, learners are usually classified by assessing several skills (e.g. oral expression, listening or grammar), but learners show variability in each skill. Hence, the classification into levels does not reflect the same level for each skill, and learners from A2 or B1 in our study may not necessarily reflect that level in oral expression.

Moreover, despite most of the learners were registered at UAM, eight studied at UCM, and another at a different centre. Since classification criteria vary across institutions, it is difficult to achieve homogeneity among learners from each level. It is possible that an A2 learner registered at a school has a level close to B1 (A2+), and vice versa, a learner from another may not have that level (A1+). Besides, interviews were gathered at different stages of the academic period, which also causes variability. For instance, B1 learners who were interviewed at the beginning of the semester would have a level close to A2, whereas those interviewed after the semester would have a level close to B1.

Thus, the classification into proficiency levels should not be considered determinant with regard to the results of our research. A more rigorous control of the *real* level would have been necessary, for instance, by means of a test administered before the

interview (Valverde, 2012: 210), but time and participants' availability determined the lack of a test. Therefore, conclusions from the contrast among learners from each level cannot be generalized, since future analyses are required to confirm our data.

Table 106 below summarizes the data: learner's sex (M, man, or W, woman), L1, level, length of the recording (of participant and group), and number of speech turns.

| | File | Sex | L1 | Level (CEFR) | Length (mm:ss) | Length L1 group | N° of turns |
|------------------------|----------|-----|------------------------|-----------------|-------------------|--------------------|----------------|
| Romance languages | PORMA2 | M | Portuguese | A2 | 25:10 | 1:26:52 | 524 |
| | PORWA2_1 | W | | A2 | 20:09 | | 328 |
| | PORWA2_2 | W | Portuguese (Brazilian) | A2 | 19:51 | | 462 |
| | PORWB1 | W | | B1 | 21:42 | | 496 |
| Romance languages | ITAMA2 | M | Italian | A2 | 20:45 | 1:13:25 | 540 |
| | ITAWA2 | W | | A2 | 13:09 | | 304 |
| | ITAMB1 | M | | B1 | 23:16 | | 436 |
| | ITAWB1 | W | | B1 | 16:15 | | 280 |
| Romance languages | FREMA2 | M | French | A2 | 24:08 | 1:23:17 | 584 |
| | FREWA2 | W | | A2 | 20:31 | | 250 |
| | FREMB1 | M | | B1 | 21:56 | | 566 |
| | FREWB1 | W | | B1 | 16:46 | | 522 |
| Germanic languages | ENGWA2 | W | English | A2 | 15:04 | 1:20:39 | 348 |
| | ENGMB1 | M | | B1 | 18:44 | | 436 |
| | ENGWB1_1 | W | | B1 | 18:02 | | 347 |
| | ENGWB1_2 | W | | B1 | 28:49 | | 733 |
| Germanic languages | DUTMA2 | M | Dutch | A2 | 18:19 | 1:16:46 | 454 |
| | DUTWA2_1 | W | | A2 | 17:33 | | 180 |
| | DUTWA2_2 | W | | A2 | 23:05 | | 582 |
| | DUTWB1 | W | | B1 | 17:49 | | 370 |
| Germanic languages | GERMA2 | M | German | A2 | 18:23 | 1:13:24 | 306 |
| | GERWA2 | W | | A2 | 19:45 | | 526 |
| | GERWB1_1 | W | | B1 | 15:35 | | 284 |
| | GERWB1_2 | W | | B1 | 19:41 | | 336 |
| Slavic languages | POLMA2_1 | M | Polish | A2 | 22:20 | 1:32:25 | 510 |
| | POLMA2_2 | M | | A2 | 30:28 | | 656 |
| | POLMB1 | M | | B1 | 26:46 | | 443 |
| | POLWB1 | W | | B1 | 12:51 | | 268 |
| Sino-Tibetan languages | CHIWA2_1 | W | Chinese | A2 | 18:48 | 1:17:27 | 478 |
| | CHIWA2_2 | W | | A2 | 18:45 | | 450 |
| | CHIMB1 | M | | B1 | 18:56 | | 425 |
| | CHIWB1 | W | | B1 | 20:58 | | 449 |
| Languages of Japan | JAPWA2 | W | Japanese | A2 | 28:52 | 1:32:41 | 552 |
| | JAPWB1_1 | W | | B1 | 16:28 | | 466 |
| | JAPWB1_2 | W | | B1 | 20:59 | | 498 |
| | JAPWB1_3 | W | | B1 | 26:22 | | 679 |
| Other languages | FINWA2 | W | Finnish | A2 | 20:27 | 1:19:05 | 544 |
| | HUNWA2 | W | Hungarian | A2 | 21:28 | | 164 |
| | KORWB1 | W | Korean | B1 | 21:14 | | 462 |
| | TURWB1 | W | Turkish | B1 | 15:56 | | 288 |
| Control group | SPAM_1 | M | Spanish | - | 18:57 | 1:22:29 | 401 |
| | SPAM_2 | M | | - | 26:47 | | 626 |
| | SPAW_1 | W | | - | 16:49 | | 307 |
| | SPAW_2 | W | | - | 19:56 | | 333 |

Table 106. Data of the participants in the corpus

2.2. Error identification

In the consideration of an error, we have taken into account the characteristics of spoken language. Reformulated structures are considered mistakes (Corder, 1971), so they are not included in the error count. For instance, in the following utterance we have not marked the misselection of *ser* instead of *estar*:

*JHA: la pizzería es cerrada [ɪ] está &ce [ɪ] cerrada /// (FREWA2)
(‘The pizzeria is closed [ɪ] is closed’)

A more complex issue is the simple consideration of errors which are also committed by Spanish native speakers in informal conversation. For instance, the following deviations are also present to a certain extent in spontaneous speech (due to the deficient planning of this kind of discourse):

- The lack of some prepositions before subordinate clauses: e.g. *me acuerdo (de) que* (‘I remember that’).
- The overuse of some connectors to introduce new ideas, especially *entonces* (‘so’), and (‘and’) and *por eso* (‘that’s why’).

After analysing the transcriptions of the control group, we have to acknowledge that these phenomena, besides others to be corrected in learners’ speech, are also found in the input they are exposed to. Although we have not marked them as errors, we have decided to correct other phenomena that we consider to be significant deviations from the grammar (as compared to the previous cases); for instance, the following examples from the interviews with the native speakers (the corresponding file is in brackets):

- Wrong subject-verb agreement (especially with the impersonal *haber* or the singular collective noun *gente*): *la gente *hablasen* (‘the people spoke’) (SPAM_2)
- Gender or number agreement (especially when the modifier is not close to the noun): *la plaza que es un poco *nuevo* (‘The square which is a bit new’) (SPAM_1)

Not only the register variation (informal and formal speech) is to be kept in mind in the consideration of error, but the dialectal variation as well, so as to avoid hypercorrection in the tagging process. For instance, the pronunciation of *c + e/i* with [s] sound (*seseo*) or the pronunciation of /x/ with [h] sound should not be considered mispronunciations, given that these phenomena are common in the Spanish of South America or Southern Spain. In consequence, these kinds of errors have not been corrected.

Other difficulties arise with the interpretation of the oral data, for which there is no other evidence except of the recorded speech –unlike in the error analysis of written data, where the form of the words is present and at least somewhat clearer–. Indeed, not only are some words unintelligible in the recording –making the meaning of the utterance where they appear quite blurry, but certain errors are ambiguous as to the linguistic level where they occur. For example, in the following context:

*AMA: es una → **lengua** {%pho: [ˈlɪŋɡwa]} muy [ɪ] muy <linda> (PORWB1)
(‘It is a very [ɪ] very nice language’)

from the sound [ˈlɪŋɡwa], we can support two interpretations: 1. that there is a formal error (**lingua* instead of *lengua*), related to the lexical level; or 2., that a mispronunciation (*e* pronounced [ɪ]) has occurred (a deviation happening in phonological level). In this particular case, the learner’s L1 (Portuguese) does not help remove this ambiguity, since in this language the vowel *e* tends to be pronounced with a

closer sound ([i]), and the corresponding word for *lengua* is also written *línɡua*. As long as there is no further evidence from written data that the learner knows the form of the word, this kind of ambiguity remains unsolved. Even so, be it a formal or a pronunciation error, there is no doubt that the L1 interferes in this specific case.

Other kinds of problems are related to the deficiencies of the error analysis methodology, and similar to the previous case, sometimes it is impossible to diagnose the cause of some deviations because we cannot know the learner's intended message. Let us examine the following utterance from file GERWA2:

KRI: Erasmus en / Inglaterra / es / na@ger no muy difícil pero &eh / toma [/] &to [/] tomas / un plazo
(‘Erasmus in England is not very difficult but it takes you some time’, or ‘you take a place’)

In the first interpretation, there is a lexical error of misselection in the noun –a malapropism or formal mistake between two very similar words: *plaza* (‘place’) and *plazo* (‘period’)–. In the second interpretation, there is a lexical error due to the wrong choice of the verb (*necesitas un plazo*, ‘you need some time [to get it]’). Despite this reasoning, with both corrections the message conveyed is still quite obscure (as a result of the lack of more context in the utterance), and consequently the error analysis will be unsatisfactory. Notwithstanding, these idiosyncratic errors do not seem to reveal any developmental or learning strategies nor any L1 interference phenomena in the L2 acquisition process, so we should give them relative importance in the overall analysis.

2.3. Error typology

An error typology has been designed based on previous studies for English (James, 1998; Nicholls, 2003), French (Granger, 2003) or Spanish language (Fernández López, 1990[1997]; Vázquez, 1999). An ideal error taxonomy should be, as Granger (2003) explains, consistent, informative, flexible and reusable. Even so, most of the classifications meet the following problems (Heift and Schulze, 2007: 102):

- **Coverage**: some errors may be left unclassified when the taxonomy is applied to more texts or future analysis, due to the impossibility of error anticipation.
- **Homogeneity**: it is difficult to achieve a comprehensive and meaningful description of errors.
- **Classification characteristics**: many categories are language dependent, or cannot be easily distinguished (for instance, in Spanish the verb *hacer* + time expression has the same function as an adverb of time).

Following are the main criteria used in our taxonomy for error classification (see appendix for the full list of error types):

- **Part of Speech** (e.g. article), **Phonological element** (segment or suprasegmental) or **Syntactic category** (e.g. verb phrase).
- **Target modification**: i.e., the mechanism that causes the error:
 - **Omission**: e.g. article: **camarero está* (‘*waiter is’)
 - **Unnecessary**: e.g. **un mi amigo* (‘*a my friend’)
 - **Blend**: e.g. *novelas de históricos* ⇒ *novelas de historia* or *históricas* (‘historical novels’ / ‘novels about history’)
 - **Order**: e.g. placement of phrases in the utterance.
 - **Misformation**: e.g. **higenias* ⇒ *higiene* (‘hygiene’)
 - **Misselection**: e.g. **soy satisfecho* ⇒ *estoy satisfecho* (‘I am satisfied’)

- Linguistic level:
 - Pronunciation: e.g. stress: **abanico* [a'βaniko] ⇒ *abaNlco* ('fan').
 - Lexis-semantics:
 - Formal lexical errors: e.g. borrowings: *junk food* ('comida rápida') e.g. coinages: **omeleta* ⇒ *tortilla* (from 'omelet')
 - ...
 - Semantic errors: e.g. Confusion between semantically related words: *ir/venir* ('go/'come')
 - e.g. Collocations: *vino *rojo* ⇒ *vino tinto* ('red wine')
 - Grammar: e.g. Past tense: *antiguamente las mujeres no *trabajaron* ⇒ *trabajaban* ('In old times, women did not use to work')
 - e.g. Prepositions: **por veces* ⇒ *a veces* ('sometimes')
 - Discourse-Pragmatics: coherence, cohesion and register.
- Type: very frequent or specific groups of errors classified within the same set:
 - e.g. *Ser/estar* ('to be'): **soy satisfecho* ⇒ *estoy satisfecho* ('I am satisfied')
 - e.g. Conjugation errors: **tiengo* ⇒ *tengo* ('I have')
- Etiology (cause of the error):
 - Intralinguistic (developmental errors): **escribido* ⇒ *escrito* ('written')
 - Interlinguistic (L1/L3 interference):
 - e.g. False friends: *to realize* ('to notice, to be aware of', from English) ≠ *realizar* ('to make, to produce')
 - e.g. Calques: **frutas de mar* ⇒ *marisco* ('seafood'; French: *fruits de mer*)
 - Unknown: e.g. Induced errors from the classroom.

These sets of categories to describe errors may be problematic though. First, the granularity of certain classes (i.e., the precision to distinguish between similar error items) may prove to be too fine, and consequently difficult to understand for non-specialists in Error Analysis or Applied linguistics. Secondly, this proposal is rather determined by our data bank and it would probably need an adaptation for other analyses; this problem of robustness is in part due to the lack of standards among the existing error taxonomies. Lastly, regarding the errors which can not be clearly assigned to one category, we doubted whether to create new and specific classes for them. Our final decision avoided the risk of overgenerating subdivisions for few instances of deviations.

2.4. Ambiguous errors and criteria to classify the errors

We follow the *Minimum Correction Principle* (Köhlmyr, 2003; Díaz-Negrillo and Valera, 2009) when correcting errors (specially the ambiguous). Besides, we followed a similar criterion used for the Cambridge Learner Corpus (Nicholls, 2005): if several interpretations were possible, we marked the error that involves the smaller change in the original structure, or the less severe one. For the error classification, it is necessary to observe the previous discursive context, especially with the *concomitant errors* (James, 1998: 117), which are due to another deviation in the close context.

The more important criteria to mark and count the errors are exposed below:

- If several errors co-occur in the same word or phrase, we count all of them, even if one element is not necessary in the correct form; for example:

*SOR: una → [/] **un otro** comida ('another meal') (ENGWB1_2)

Two errors are count: gender misselection (the noun *comida* has feminine gender in Spanish), and the unnecessary use of article with the indefinite.

- The tendency has been to minimize the error count. For example, in this case:

*DAK: and en otro → / ¿ olla {%err: ollo} ? ('in another pot') (POLMA2_2)

we count only a gender error (instead of two, a misformation and a gender error).

- In the case of wrong words repeated in the same utterance, we only tag and count the error in the last form; e.g.:

*REM: que era → [/] que era muy bien ('estuvo') ('it was very good') (FREMB1)

Here, we only mark the error in the last instance of *era*.

- We only mark and count one error when several words are affected due to the logic of the same wrong rule; e.g. the use of plural in *gente* (singular in Spanish):

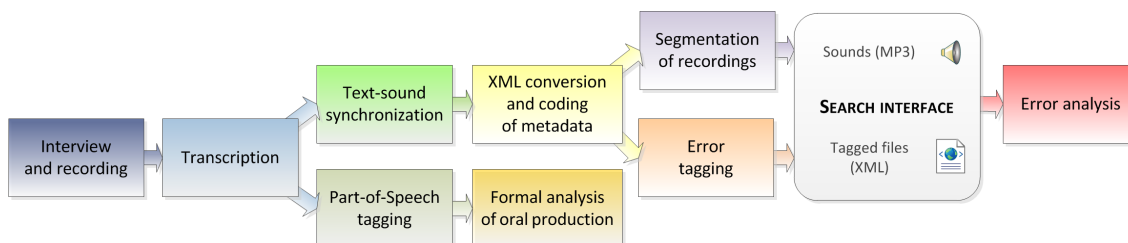
*AIS: las gente siempre tienen / tiempo ('la gente ... tiene') (ENGWA2)

3. Methodology

The project has been developed in the following stages (figure 130):

1. Corpus collection.
2. Transcription of the recordings.
3. Text and sound synchronization
4. Conversion to the XML format.
5. Processing of the recordings.
6. Error tagging.
7. Error analysis.
8. Part-of-Speech tagging.

Figure 130. Methodology and stages of the project



In the following sections we will explain each stage of the process (excepting the Error Analysis, which will be explained in sections 5, 6, 7 and 8).

3.1. Corpus collection

Participants (both learners and native speakers) were recorded in a semi-structured interview where they all had to accomplish the same tasks. The elicitation techniques are similar to those in foreign language examinations:

- Description of two photographs of food.
- A story retelling task from pictures, in order to make learners use the past tense and to ask them a question involving two speech acts (a suggestion and a request).

At the end of the task, learners had to give their opinions about different topics (e.g. changes in food habits in present-day society) so as to obtain a more spontaneous speech.

3.2. Transcription of the recordings. Transcription marks and conventions

The interviews have been manually transcribed by using Transana© software (developed at the University of Wisconsin). The transcription marks have followed an adaptation of the CHAT format (as they were used in the C-Oral-Rom project; Cresti and Moneglia, 2005) and the conventions used in SPLLOC (Mitchell *et al.*, 2008).

The following information is coded in the header of every file:

- Title and file name.
- Information about the learner (identification of the turn, name, sex, age, educational level, occupation, or origin).
- Date and place of the recording.
- Communicative situation and discourse topic.
- Information about the acquisition of Spanish: proficiency level, mother tongue, languages spoken, time studying Spanish or time in Spanish-speaking country.
- Other information about the interview: class or type of discourse, length, acoustic quality, transcriber and reviser, and additional comments.

The interviews have been transcribed with an adaptation of the CHAT format (as it was used in the C-Oral-Rom project; Cresti and Moneglia, 2005) and the conventions used in SPLLOC (Mitchell *et al.*, 2008). The transcription marks code the following phenomena (all the examples belong to the file ENGWA2):

- *Phenomena from speech:*
 - Pauses: *AIS: and solo / gramática ('and only / grammar')
 - Overlappings: *ENT: and <francés> /// ('and French')
 - *AIS: [<] <si> /// ('yes')
 - Paralinguistic/extralinguistic acts (laugh, assentments...): *AIS: ok hhh {%act: laugh}
 - Dysfluencies:
 - Repetitions and reformulations: *AIS: es [/] es muy diferente
(‘It is [/] is very different’)
 - Fillers: *AIS: &ah &mm / me gusta / &ah leer ('&ah &mm / I like / &ah reading')
 - Fragmented words: *AIS: &ma [/] mucho // sí ('&ma [/] many // yes')
- *Phenomena from the foreign language acquisition process:*
 - Mispronunciations: *AIS: son más / como / tranquilo {%pho: [tran'kwilo]}
(‘They are more / like / calm’)
 - Misformation errors: *AIS: &meji [/] mejillones {%err: melijones} /// ('&mus [/] mussels')
 - Coinages or neologisms: *AIS: el cabarero@n está / enfadada
(‘The waiter (?) /gentleman (?) is angry’)

Personal data (such as the learner’s name or surname) were anonymized to protect the participants’ identities. Another reviser has checked every transcription so as to guarantee the accuracy of the data.

3.3. Text and sound synchronization

The synchronization of the transcribed text with the corresponding fragment of sound is a manual task carried out with Transana© software (§3.2). The process requires listening to the recording and inserting the corresponding time codes (using a combination of keys) at the end of each segmentation unit. Afterwards, these time codes will be automatically segmented by means of PERL script (§3.5).

3.4. Conversion to XML format

After the time codes have been inserted in the transcriptions, files are processed by means of a PERL script which assigns XML tags to every field of the metadata (the information coded in the header) as well as to every speaker's turns. The tags design and the choice of the XML format is explained in section 3.6.

3.5. Processing the recordings

The processed XML files include the corresponding time codes for each fragment to be splitted (section 3.6). Those marks (starting and ending times) are used to fragment the recordings by means of the MP3SPLT software and a PERL script to automate the process. The sound fragments obtained required a manual revision in order to correct the beginning and/or the final part in certain cases.

3.6. Error tagging

The eXtensible Markup Language (XML) is a flexible text format for structuring data and electronic publishing, principally on the Web (World Wide Web Consortium, W3C, 2010). It makes it easier to design personalized tags to represent the sections, components and metadata of a document, ordered hierarchically (parent or child elements) in a tree structure, as they are described in the Document Type Definition (DTD). This markup language has already been used for projects in linguistics, text digitization or error corpora (regarding this issue, see Izumi *et al.*, 2005; Lüdeling *et al.*, 2005; or Granger *et al.*, 2007).

Following are the elements of every file:

- *Metadata of the interview*: the data coded in the header of every transcription.
- *Transcription of the interview*: it includes the time codes for every utterance and every speaker's turn.
- *Error tags*.

The aim of this data design is to retrieve the fragments of text and sound automatically where specific errors appear (as they are defined in the error tags). In the next sections we will explain the tag set used to code the transcriptions (3.6.1) and to mark and describe the learners' errors (3.6.2.).

3.6.1. XML tags for the contents and the metadata

The structural framework of the tags is based on the XML definition used in the transcriptions of the C-Oral-Rom project (Cresti & Moneglia, 2005), to which we have added some XML tags to encode specific information about the learner's acquisition

process or his/her knowledge of Spanish. The metadata of the interview code the variables to be considered in the error analysis, which are usually classified in task and learner variables (Barlow, 2005: 337; Granger, 2008: 263-ss.):

- *Task (or setting) variables:*
 - Procedure of collecting the data: e.g. a description of photographs.
 - Interlocutor: e.g. the researcher.
 - Conditions: e.g. if the participant had previously some time to prepare the task.
 - Type or discourse genre: i.e., a spontaneous interview.

- *Learner variables:*

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Age • Sex • Educational level • Origin • Mother tongue | <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of other languages • Proficiency level in Spanish • Learning context of Spanish • Time studying Spanish • Time in Spanish-speaking country |
|--|--|

Some of the descriptors (such as the educational level or the proficiency level in Spanish) should be taken with caution because of the variability which can appear in each category, due to the difficulty in having similar assessments across different institutions or countries (Barlow, 2005: 337). Figure 131 illustrates the XML tags used to code some of the learner's variables related to linguistic features.

```

<level>B1</level>
<mother_tongue variety="Brazilian">Portuguese</mother_tongue>
<languages_spoken>
  <language tag="English" />
  <language tag="Portuguese" />
  <language tag="Spanish" />
</languages_spoken>
<time_studying_Spanish>
  <time n="1">
    <month quantity="1" />
    <learning_place city="Buenos_Aires" country="Argentina" />
    <learning_setting context="private_classes" />
  </time>
  <time n="2">
    <month quantity="2" />
    <frequency hours_week="3" />
    <learning_setting context="university" />
    <learning_place city="Madrid" country="Spain" />
  </time>
</time_studying_Spanish>
<time_in_Spanish-speaking_country>
  <time n="1">
    <month quantity="1" />
    <learning_place city="Buenos_Aires" country="Argentina" />
  </time>
  <time n="2">
    <month quantity="2" />
    <learning_place city="Madrid" country="Spain" />
  </time>
</time_in_Spanish-speaking_country>

```

Figure 131. XML tags used to code the metadata and the information about the learner

As far as the transcription is concerned, the tag format corresponding to every unit for the text-sound synchronization has been designed to encode interruptions of the other speaker or overlapping of speech, which are very frequent in spontaneous conversation. To make the XML processing easier, we decided to code as an element each

synchronization unit (not each speaker's utterance), as it is shown in figure 132 (where two overlapped utterances can be seen).

```

<unit id="29">
  <start time="81.828" />
  <end time="83.188" />
  <speech speaker="ENT">
    <line>&lt;hhh {%act: assent}&gt; /// </line>
  </speech>
  <speech speaker="AIS">
    <line>[&lt;] &lt;y&gt; ... </line>
  </speech>
</unit>

```

Figure 132. Sample of the XML code for a segmentation unit with an overlapping of two turns

3.6.2. XML tags for the errors

The XML error tags have been set up based on the error typology exposed in section 6, taking into consideration previous research projects (Granger, 2003; Nicholls, 2003; Izumi *et al.*, 2005; Lüdeling *et al.*, 2005; a summarized overview is presented in Díaz-Negrillo and Fernández-Domínguez, 2006). Our choice has been a flat annotation model based on the tree structure which the XML language features. As Lüdeling *et al.* (2005) discusses, some tabular annotation models have been proposed (which are simpler) and others more complex (such as the multi-layer standoff annotation model developed by A. Lüdeling and her collaborators), which make it possible to deal with ambiguous errors or overlapping annotations. Our tag design is not that sophisticated as data will be consulted by means of a Web-based interface.

Non-ambiguous and ambiguous errors (e.g. a mispronunciation which could also be considered a misformation at the lexical level) have been differentiated. In the XML documents, errors have been marked as follows. On the one hand, the error is identified in the learner's turn by means of the <ER> tag (non-ambiguous error) or the <AE> tag (ambiguous error). On the other hand, the error is described and explained (with the criteria exposed above) inside the <error_description> tag (non-ambiguous error) or the <ambiguous_error_description> tag (ambiguous error). In fact, the design of this specific tag to mark the ambiguous errors is the same as for the non-ambiguous, although we have included two different interpretations (each one with the same descriptive features: a. linguistic level; b. category; c. target modification; d. type; e. etiology; and f. correction). Finally, every error is identified with an "id" attribute to make the correspondence between the identified error and its description. Figure 133 shows a sample of code of the error tags for ambiguous and non-ambiguous errors.

The design of the annotation is flexible enough and error tags can be included inside of other error tags, in a recursive structure which makes it possible to mark a wrong construction where different kinds of errors co-occur (for instance, a mispronunciation in a noun phrase where there is also a gender error):

```

...
<speech speaker="FRA">
  <line>pero / si quieres hacer {%pho: [a'se:]}
  <ER id="1"><ER id="2">un {%pho: [ü]}</ER> dieta</ER> ...</line>
</speech>
...

```

In the tagging process, which has lasted about 8 months, we have used the Exchanger XML Lite 3.2 editor, freely available for non-commercial use.

```

<unit id="12">
<start time="57.539" />
<end time="59.407" />
<speech speaker="LIU">
  <line>
    <ER id="1">estudiendo</ER> / <AE id="2">español {%pho: [ispa&apos;#626;ol]}</AE> ///
  </line>
    <error_description id="1">
      <linguistic_level tag="grammar" />
      <category tag="V" />
      <target_modification tag="misformation" />
      <type tag="conjugation" />
      <etiology tag="intralinguistic" />
      <correction tag="estudiando" />
    </error_description>
    <ambiguous_error_description id="2">
      <interpretation n="1">
        <linguistic_level tag="pronunciation" />
        <category tag="SEG" />
        <target_modification tag="misselection" />
        <type tag="-" />
        <etiology tag="unknown" />
        <correction tag="e [e]: [espa&apos;#626;ol]" />
      </interpretation>
      <interpretation n="2">
        <linguistic_level tag="lexis-semantics" />
        <category tag="N" />
        <target_modification tag="misformation" />
        <type tag="-" />
        <etiology tag="intralinguistic" />
        <correction tag="español" />
      </interpretation>
    </ambiguous_error_description>
  </speech>
</unit>

```

Figure 133. Sample of the XML code for the error tags

3.7. Part-of-Speech tagging

Part-of-Speech (POS) tagged corpora are a rich source of data for quantitative studies of lexical production and the learners' use of categories. We reckon that Part-of-Speech tagging has more advantages than inconveniences for a corpus analysis (see McEnery, Xiao and Tono, 2006: 29-ss.). The tagging process is semiautomatic: first, a computational tagger assigns categories to every word; in this project we make use of GRAMPAL (Moreno and Guirao, 2006), a POS analyzer for Spanish, developed for texts and subsequently adapted for the tagging of spoken language. Secondly, the tagged files are revised by means of an interface to help in the correction process (see figure 19 in chapter 3). A sample of the final XML code is presented in figure 134.

```

<w cat="MD" lem="OK" for="ok" id="1-1-2">ok</w>
<w cat="V" lem="SER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="soy" id="1-1-3">soy</w>
<w cat="NPR" lem="Axxx" for="Axxx" id="1-1-4">Axxx</w>
<w cat="C" lem="y" for="y" id="1-1-5">y</w>
<w cat="V" lem="SER" num="sing" per="1" tie="pres_ind" for="soy" id="1-1-6">soy</w>
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-7">de</w>
<w cat="NPR" lem="Irlanda" for="Irlanda" id="1-1-8">Irlanda</w>
<a for="del">
del
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-9"/>
<w cat="ART" lem="EL" gen="masc" num="sing" for="el" id="1-1-10"/>
</a>
<w cat="N" lem="SUR" gen="masc" num="sing" for="sur" id="1-1-11">sur</w>
<w cat="PREP" lem="DE" for="de" id="1-1-12">de</w>
<w cat="NPR" lem="Qxxx" for="Qxxx" id="1-1-13">Qxxx</w>

```

Figure 134. Sample of file ENGWA2 POS-tagged with GRAMPAL

4. Qualitative and formal analysis

The analysis here presented deals with the following points:

- Qualitative analysis: learners' performance in the tasks.
- Formal analysis: the word count and the amount of lexical units, the study of lexical richness, the list of most used categories and the most frequent vocabulary.

Due to lack of space, we will only summarize here some sections of the formal analysis.

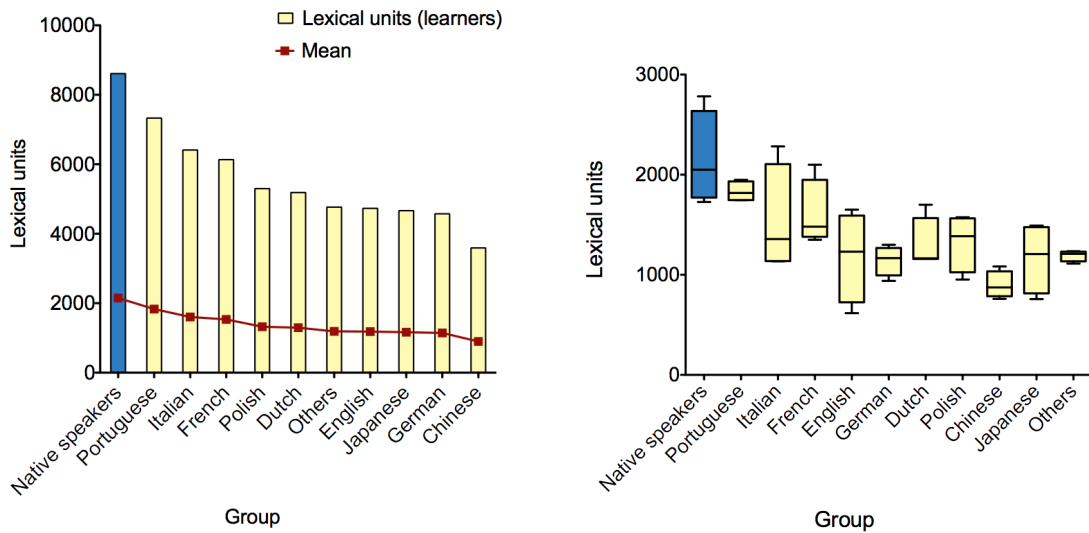
4.1. Word count and number of lexical units in each L1 group

Table 107 and graphs 135 and 136 show the raw word count and the number of lexical units, as well as the mean and the standard deviation (D) of each group.

| L1 | File | Raw word count | | | | Lexical units | | | |
|-------------------------|----------|----------------|-------|-----------------|---------------|---------------|-------|----------------|---------------|
| | | File | Group | Mean | D | File | Group | Mean | D |
| Portuguese | PORMA2 | 1860 | 7712 | 1928,00 | 103,76 | 1748 | 7329 | 1832,25 | 102,21 |
| | PORWA2_1 | 1845 | | | | 1745 | | | |
| | PORWA2_2 | 1935 | | | | 1887 | | | |
| | PORWB1 | 2072 | | | | 1949 | | | |
| Italian | ITAMA2 | 1710 | 6603 | 1650,75 | 569,69 | 1572 | 6133 | 1533,25 | 539,92 |
| | ITAWA2 | 1200 | | | | 1135 | | | |
| | ITAMB1 | 2434 | | | | 2283 | | | |
| | ITAWB1 | 1259 | | | | 1143 | | | |
| French | FREMA2 | 1538 | 6760 | 1690,00 | 347,21 | 1467 | 6413 | 1603,25 | 337,13 |
| | FREWA2 | 1563 | | | | 1496 | | | |
| | FREMB1 | 2206 | | | | 2100 | | | |
| | FREWB1 | 1453 | | | | 1350 | | | |
| English | ENGWA2 | 1115 | 5009 | 1252,25 | 483,16 | 1049 | 4731 | 1182,75 | 451,18 |
| | ENGMB1 | 1767 | | | | 1651 | | | |
| | ENGWB1_1 | 648 | | | | 617 | | | |
| | ENGWB1_2 | 1479 | | | | 1414 | | | |
| Dutch | DUTMA2 | 1195 | 5473 | 1368,25 | 279,22 | 1160 | 5186 | 1296,50 | 269,03 |
| | DUTWA2_1 | 1230 | | | | 1158 | | | |
| | DUTWA2_2 | 1785 | | | | 1700 | | | |
| | DUTWB1 | 1263 | | | | 1168 | | | |
| German | GERMA2 | 1241 | 4800 | 1200,00 | 148,38 | 1159 | 4573 | 1143,25 | 149,53 |
| | GERWA2 | 1194 | | | | 1174 | | | |
| | GERWB1_1 | 1004 | | | | 940 | | | |
| | GERWB1_2 | 1361 | | | | 1300 | | | |
| Polish | POLMA2_1 | 1280 | 5546 | 1386,50 | 310,29 | 1241 | 5300 | 1325,00 | 288,89 |
| | POLMA2_2 | 1679 | | | | 1575 | | | |
| | POLMB1 | 1589 | | | | 1531 | | | |
| | POLWB1 | 998 | | | | 953 | | | |
| Chinese | CHIWA2_1 | 895 | 3731 | 932,75 | 139,25 | 862 | 3592 | 898,00 | 135,50 |
| | CHIWA2_2 | 1118 | | | | 1084 | | | |
| | CHIMB1 | 783 | | | | 760 | | | |
| | CHIWB1 | 935 | | | | 886 | | | |
| Japanese | JAPWA2 | 783 | 4953 | 1238,25 | 397,44 | 757 | 4664 | 1166,00 | 354,03 |
| | JAPWB1_1 | 1028 | | | | 985 | | | |
| | JAPWB1_2 | 1549 | | | | 1430 | | | |
| | JAPWB1_3 | 1593 | | | | 1492 | | | |
| Other | FINWA2 | 1289 | 4990 | 1247,00 | 66,66 | 1236 | 4767 | 1191,75 | 54,80 |
| | HUNWA2 | 1148 | | | | 1112 | | | |
| | KORWB1 | 1273 | | | | 1215 | | | |
| | TURWB1 | 1280 | | | | 1204 | | | |
| Total | | 55577 | | 1389,425 | 399,48 | 52688 | | 1317,20 | 374,16 |
| Spanish (control group) | SPAM_1 | 2363 | 9389 | 2347,25 | 514,14 | 2195 | 8610 | 2152,50 | 462,47 |
| | SPAM_2 | 3054 | | | | 2783 | | | |
| | SPAW_1 | 1859 | | | | 1727 | | | |
| | SPAW_2 | 2113 | | | | 1905 | | | |

Table 107. Raw word count and number of lexical units in each L1 group

Figure 135 and 136. Lexical units; absolute frequency and mean of the group, and plot of the deviation



In our corpus, the Chinese, the German and the Japanese group (in this order) show a lower production of lexical units. In contrast, Portuguese-speakers, French and Italian learners (in this order) showed a higher lexical production. These results could be related to interlinguistic reasons (the typological closeness or distance between Spanish and learners' L1 could motivate the speakers' communicative difficulties). But we think that sociocultural factors are, above all, what affects more the learners' active or passive participation (Chinese and Japanese speakers tend to be less participative or to inhibit their oral expression if they experience formal difficulties).

4.2. Lexical richness

This section analyzes the learners' lexical breadth and variation in vocabulary, for which we have considered the ratio of repeated words in relation to the total of words in each group (A2 and B1, or native and non-native speakers). The first analysis was not based in lexical units and was performed with the Lexical Comparative Analysis system of the Knowledge Engineering Institute⁶⁹. The application runs an algorithm based in Heaps' law (1978), which predicts the increase of lexical richness in relation to the text size, and plots a graph of lexical variation as a function of text length, comparing the number of repeated and different elements every thousand words.

By means of this tool we compared the lexical richness between native speakers and learners. Graphs 137 and 138 show both groups: native speakers (in blue) and learners (in green). For each group two lines are plotted: one in a darker colour (the real text, figure 137), which compares the number of words with the number of different words; and other line in a lighter colour (the adjustment text, figure 138), which marks the prototypical tendency adopted by the data (that is, the variation that should be expected if the native speakers' text were bigger). Due to the native speakers' smaller data size, in figure 137 the line corresponding to the real text (dark green) is shorter than that corresponding to the learners' line (dark blue). In these graphs, the degree of inclination of the line represents the vocabulary richness: if the line is very vertical, there are more

⁶⁹ The use of the tool is free at: <<http://innova.iic.uam.es/acl/>> [09/07/2012]

different words (a richer lexical production); on the contrary, if the line is very horizontal, there are not many different words (a poorer lexical production).

Figure 137. Lexical richness in native speakers (green) and learners (blue) (real production)

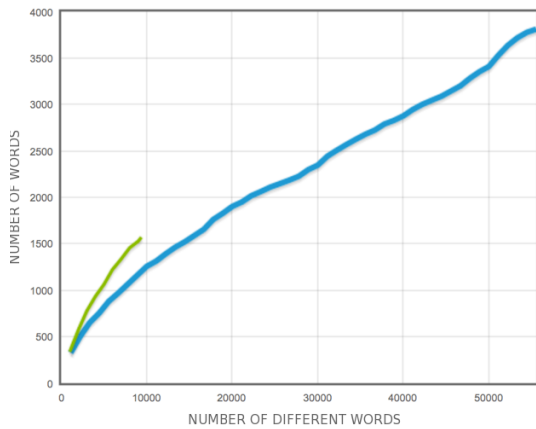
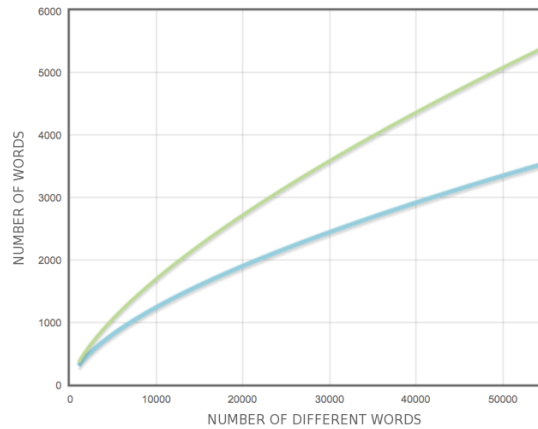


Figure 138. Lexical richness in native speakers (green) and learners (blue) (estimated production)



4.3. Most frequent vocabulary

The following list shows the most frequent nouns and verbs (lemmas) in our corpus, within the frequency range of 50 occurrences. The distribution (*Dist.*) is presented as a percentage (e.g. 80% means that the lemma appears in 36 out of the 40 interviews).

| Verbs | Freq. | F. rel. | Dist. |
|----------|-------|---------|--------|
| SER | 1713 | 19,499% | 100,0% |
| ESTAR | 444 | 5,054% | 100,0% |
| COMER | 427 | 4,861% | 100,0% |
| HABER | 385 | 4,382% | 92,5% |
| TENER | 373 | 4,246% | 100,0% |
| GUSTAR | 297 | 3,381% | 100,0% |
| CREER | 293 | 3,335% | 87,5% |
| IR | 293 | 3,335% | 100,0% |
| HACER | 270 | 3,073% | 95,0% |
| SABER | 266 | 3,028% | 97,5% |
| DECIR | 244 | 2,777% | 90,0% |
| HABLAR | 227 | 2,584% | 95,0% |
| QUERER | 206 | 2,345% | 90,0% |
| ESTUDIAR | 149 | 1,696% | 97,5% |
| LLAMARSE | 126 | 1,434% | 100,0% |

| Verbs | Freq. | F. rel. | Dist. |
|-----------|-------|---------|-------|
| COCINAR | 114 | 1,298% | 77,5% |
| PARECER | 102 | 1,161% | 72,5% |
| PEDIR | 101 | 1,150% | 65,0% |
| VER | 90 | 1,024% | 85,0% |
| PONER | 83 | 0,945% | 62,5% |
| VIVIR | 80 | 0,911% | 72,5% |
| APRENDER | 77 | 0,876% | 70,0% |
| ENTENDER | 73 | 0,831% | 62,5% |
| CONOCER | 66 | 0,751% | 62,5% |
| PENSAR | 66 | 0,751% | 57,5% |
| PREGUNTAR | 56 | 0,637% | 60,0% |
| CERRAR | 55 | 0,626% | 75,5% |
| COMPRAR | 51 | 0,581% | 52,5% |
| PODER | 50 | 0,569% | 52,5% |

| Nouns | Freq. | Rel. F. | Dist. |
|-------------|-------|---------|--------|
| ESPAÑOL | 229 | 2,855% | 100,0% |
| COMIDA | 175 | 2,182% | 95,0% |
| CAMARERO | 159 | 1,983% | 97,5% |
| HAMBURGUESA | 152 | 1,895% | 90,0% |
| COSA | 150 | 1,870% | 82,5% |
| RESTAURANTE | 141 | 1,758% | 97,5% |
| PAELLA | 131 | 1,633% | 100,0% |
| CARNE | 124 | 1,546% | 97,5% |
| AÑO | 122 | 1,521% | 95,0% |
| HOMBRE | 116 | 1,446% | 77,5% |
| PATATA | 109 | 1,359% | 87,5% |
| POLLO | 106 | 1,322% | 95,0% |
| GENTE | 100 | 1,247% | 85,0% |
| VEZ | 100 | 1,247% | 80,0% |
| VINO | 100 | 1,247% | 97,5% |
| ENGLISH | 99 | 1,234% | 97,5% |
| AMIGO | 95 | 1,185% | 80,0% |
| PLATO | 94 | 1,172% | 70,0% |

| Nouns | Freq. | Rel. F. | Dist. |
|----------|-------|---------|--------|
| CUENTA | 90 | 1,122% | 100,0% |
| ARROZ | 89 | 1,110% | 100,0% |
| PIZZERÍA | 85 | 1,060% | 87,5% |
| TIEMPO | 81 | 1,010% | 87,5% |
| CHICO | 76 | 0,948% | 62,5% |
| QUESO | 76 | 0,948% | 95,0% |
| VERDURA | 73 | 0,910% | 70,0% |
| PAN | 72 | 0,898% | 75,0% |
| CEBOLLA | 68 | 0,848% | 87,5% |
| DÍA | 66 | 0,823% | 65,0% |
| PERSONA | 65 | 0,810% | 52,5% |
| CIUDAD | 64 | 0,798% | 55,0% |
| PIMIENTO | 63 | 0,786% | 82,5% |
| TOMATE | 63 | 0,786% | 95,0% |
| CASA | 60 | 0,748% | 67,5% |
| MES | 51 | 0,636% | 65,0% |
| MARISCO | 50 | 0,623% | 65,0% |
| SALSA | 50 | 0,623% | 55,0% |

Error Analysis

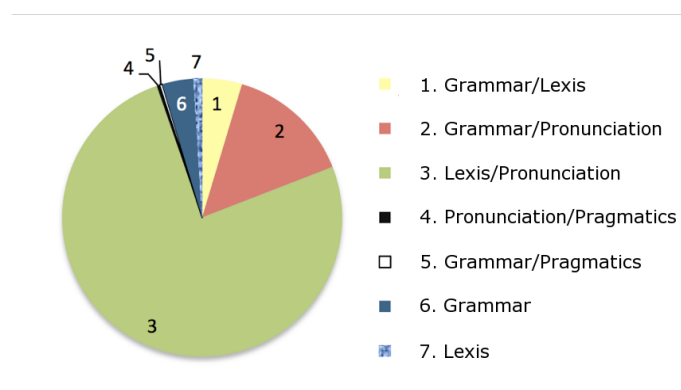
In this project we have distinguished between ambiguous and non-ambiguous errors. As far as the ambiguous errors are concerned, we registered 304 ambiguities, the 4,45% of the total of errors (6838); this means that the 95,55% of the error analysis performed does not represent any ambiguity, and that the ratio between ambiguous and non-ambiguous errors is one ambiguous error over every 22 approximately. Most of the times the ambiguity concerns the linguistic level of the error, as just a few cases (16) are ambiguous regarding other criteria, although they are clearly assigned to a specific level. The different types of ambiguities registered are as follows:

- Grammar-Lexis: e.g. *me gusta // ¿ película ?* ('I like films' or 'cinema'): 'las películas', Grammar (use of the plural); 'el cine', Lexis (semantic relation).
- Grammar-Pronunciation: e.g. *llegue* [ˈjeje] ('I came' or 'that I come'): stress or wrong verb choice.
- Lexis-Pronunciation: *lengua* [ˈliŋwa] ('language'), borrowing or pronunciation.
- Pronunciation-Pragmatics: e.g. *la camarera* [kamaˈreɾə] *responda que...* ('The waiter [fem.] answers that...'), pronunciation of /a/, or comprehension problem).
- Grammar-Pragmatics: e.g. [The learner during the narrative task and in an informal context] *¿Quiere ir a otro restaurante?* ('Do you want to go to another restaurant?'), Grammar (subject-verb agreement) or Pragmatics (register).
- Ambiguities in the Grammar level: *cambio la hora* ('[you?] change the time') missing *se* pronoun ('se cambia') or subject-verb agreement ('[tú] cambias').
- Ambiguities in the Lexis level: *tomas un *plazo*, verb selection ('necesitas un plazo [para pedirlo]', 'you need some time [to ask for it]') or semantic relation ('pides una plaza', 'you ask for a place').

Most of the ambiguities were registered between the lexis and the pronunciation level, and between the grammar and the pronunciation level (table 108, figure 139).

Table 108 and figure 139. Absolute and relative frequency (%) of each ambiguous error type

| | | Ambiguous errors | (%) |
|--|--------------------------|------------------|------------|
| Ambiguities regarding the linguistic level | Grammar-Lexis | 14 | 4,61% |
| | Grammar-Pronunciation | 42 | 14,47% |
| | Lexis -Pronunciation | 230 | 75,66% |
| | Pronunciation-Pragmatics | 1 | 0,33% |
| | Grammar-Pragmatics | 1 | 0,33% |
| Other ambiguities | Grammar | 13 | 3,62% |
| | Lexis | 3 | 0,99% |
| | | Total | 304 |

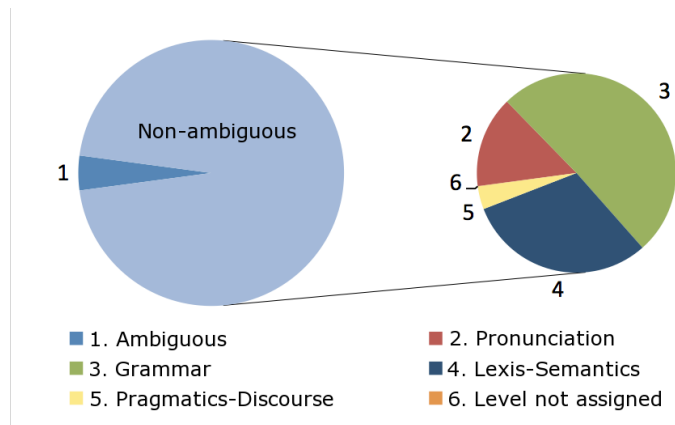


With regard to the linguistic level of the error, 3 errors were not classified in any level; they are idiosyncratic deviations or even grammatical but unacceptable structures (a native speaker would not use those constructions). Table 109 and figure 140 summarize the count of each error type in the linguistic levels.

Table 109. Relative frequency (%) of errors in each level linguistic

| | Errors | | Total | |
|--|----------------------|-------|-------|--------|
| | Linguistic level | Total | Total | (%) |
| Non-ambiguous regarding the linguistic level | Pronunciation | 970 | 970 | 14,19% |
| | Grammar | 3324 | 3324 | 48,61% |
| | Lexis-semantics | 2008 | 2008 | 29,37% |
| | Pragmatics-Discourse | 245 | 245 | 3,58% |
| | Not classified | 3 | 3 | 0,04% |
| Ambiguous | - | 288 | 288 | 4,21% |
| Total | | | 6838 | |

Figure 140. Ambiguous and non-ambiguous errors (these are broken down into linguistic levels)



Grammar errors are the most frequent in learners’ speech, and these results coincide with the error analysis performed on written data (Fernández, 1990 [1997]). Notwithstanding that fact, not every Grammar error hinders communication (as is the case with some agreement errors: e.g. *las cosas *españoles* ⇒ *españolas*, ‘Spanish things’), whereas some lexical errors are ambiguous regarding the message expressed.

Global error count

The total of errors marked is 6838, including non-ambiguous errors (6534, the 95,55% out of the total of errors) and ambiguous (304, the 4,45%), with a mean of 171 errors per student practically (table 110). As it was expected from other results obtained in other analysis on written data (Fernández, 1990 [1997]: 65), the error ratio in A2 remarkably drops in B1. Table 110 and 111, and graphs 15 and #, show the absolute and relative frequency of non-ambiguous and ambiguous errors (expressed in %) regarding the proficiency level (CEFR).

Table 110. Absolute frequency of non-ambiguous and ambiguous errors regarding the learners’ level

| Level | NUMBER OF ERRORS (ABSOLUTE VALUES) | | | | | |
|--------------|------------------------------------|--------|-----------|-------|-------|--------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | | Total | |
| | Err. | Mean | Err. | Mean | Err. | Mean |
| A2 | 3826 | 191,30 | 218 | 10,90 | 4044 | 202,50 |
| B1 | 2708 | 135,40 | 86 | 4,30 | 2794 | 139,25 |
| Total | 6534 | 163,35 | 304 | 7,60 | 6838 | 170,63 |

Table 111. Relative frequency of errors and ratio per lexical unit in each level (expressed in %)

| Level | NUMBER OF ERRORS (PERCENTAGE) | | | |
|--------------|-------------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | Relative frequency | % per lexical unit | Relative frequency | % per lexical unit |
| A2 | 56,95% (out of 6838) | 14,54% (26317) | 3,19% (out of 6838) | 0,83% (26317) |
| B1 | 39,60% " | 10,27% (26371) | 1,26% " | 0,33% (26371) |
| Total | 95,55% | 12,40% (52688) | 4,45% | 0,58% (52688) |

Figure 141. Relative frequency of errors in each level (% out of the total of errors made)

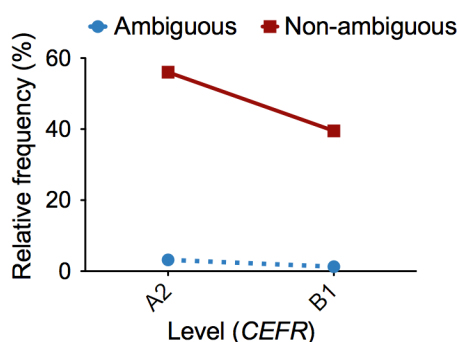
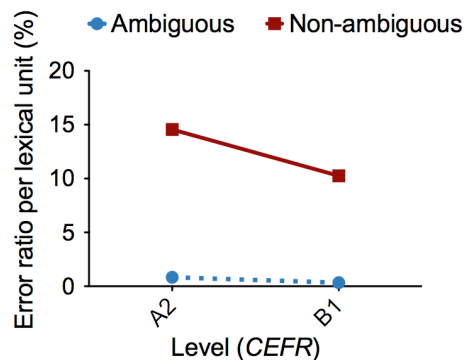


Figure 142. Error ratio per lexical unit in each level (% out of the total of lexical units in each level)



Following are the 20 most frequent errors in our corpus according to our correction:

| Type of error | Linguistic level | Non ambiguous | % out of the total of errors (6838) |
|----------------------------------|----------------------|---------------|-------------------------------------|
| 1. Borrowings | Lexis | 875 | 12,80% |
| 2. Article | Grammar | 634 | 9,27% |
| 3. Prepositions | Grammar | 541 | 7,91% |
| 4. Wrong lexical form | Lexis | 359 | 5,25% |
| 5. Personal pronouns | Grammar | 302 | 4,42% |
| 6. Gender | Lexis | 272 | 3,98% |
| 7. Sentence structure | Grammar | 248 | 3,63% |
| 8. Subject-verb agreement | Grammar | 202 | 2,95% |
| 9. Semantic relation | Lexis | 196 | 2,87% |
| 10. Subordinate clause | Grammar | 187 | 2,73% |
| 11. Number agreement | Grammar | 184 | 2,69% |
| 12. Gender agreement | Grammar | 183 | 2,68% |
| 13. Past tense | Grammar | 152 | 2,22% |
| 14. Conjugation | Grammar | 136 | 1,99% |
| 15. Discourse markers | Pragmatics-Discourse | 133 | 1,95% |
| 16. <i>Ser/estar</i> | Grammar | 122 | 1,78% |
| 17. Voiced/voiceless occlusives | Pronunciation | 122 | 1,78% |
| 18. Stress | Pronunciation | 118 | 1,73% |
| 19. Change in place/manner artc. | Pronunciation | 72 | 1,05% |
| 20. Consonant drop | Pronunciation | 71 | 1,04% |

Regarding certain points, these figures actually reflect an error frequency only important in certain groups of learners: borrowings are very frequent errors in Portuguese-speakers; article errors, in Japanese, Chinese, Polish learners and in the heterogeneous group; stress errors are especially persistent in the French group; and the lack of distinction between voiced and voiceless occlusive consonants is problematic among Chinese learners. The more frequent and generalized errors affect the prepositions, the wrong lexical form, the personal pronouns, the gender (excepting the Italian group), the sentence structure, the subordinate clause, the agreement and the past tense. Finally, although it is a deviation not included among the previous errors, another generalized problem is the pronunciation of [r] sound.

5. Lexical errors

The count of lexical errors is 2008 (29,37% of the total of 6838 errors); besides, we could add to this number 244 ambiguous errors which could be assigned in two levels (principally, pronunciation, but also grammar). These kinds of errors are very frequently registered in our corpus, and to a large extent they have made it difficult to understand the message. If we analyze the number of lexical errors in each proficiency level, we verify that errors drop in B1 level: learners in A2 made 1309 non-ambiguous errors (a 32,37% out of the total of 4044 deviations in A2, which affect the 4,97% of the lexical units) and 177 ambiguous errors; whereas learners in B1 made 699 non-ambiguous errors (approximately a total of 25,02% out of the 2794 errors in B1, which affect the 2,65% of the lexical units), and 67 ambiguous errors (tables 112 and 113, and graphs 143 and 144).

Table 112. Absolute frequency of lexical errors (non-ambiguous and ambiguous) in each level

| Level CEFR | ERRORS (ABSOLUTE VALUES) | | | |
|---------------|--------------------------|--------------|------------|-------------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | Errors | Mean | Errors | Mean |
| A2 | 1309 | 65,45 | 177 | 8,85 |
| B1 | 699 | 34,95 | 67 | 3,35 |
| Total | 2008 | 50,20 | 244 | 6,10 |

Table 113. Relative frequency of lexical errors and ratio per lexical unit in each level

| Level CEFR | ERRORS (PERCENTAGE) | | | |
|---------------|-----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | % of total of errors | % per lexical unit | % of total of errors | % per lexical unit |
| A2 | 32,37% (out of 4044) | 4,97% (26317) | 4,37% (out of 4044) | 0,67% (26317) |
| B1 | 25,02% (out of 2794) | 2,65% (26371) | 2,40% (out of 2794) | 0,25% (26371) |
| Total | 29,37% (out of 6838) | 3,81% (52688) | 3,57% (out of 6838) | 0,46% (52688) |

Figure 143. Relative frequency of lexical errors in each level (% of the total of errors)

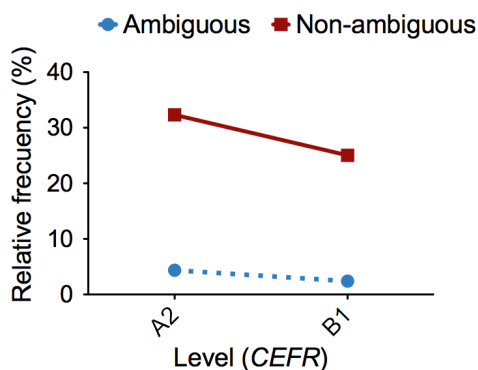
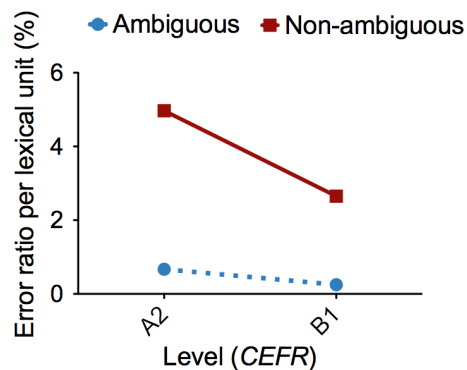


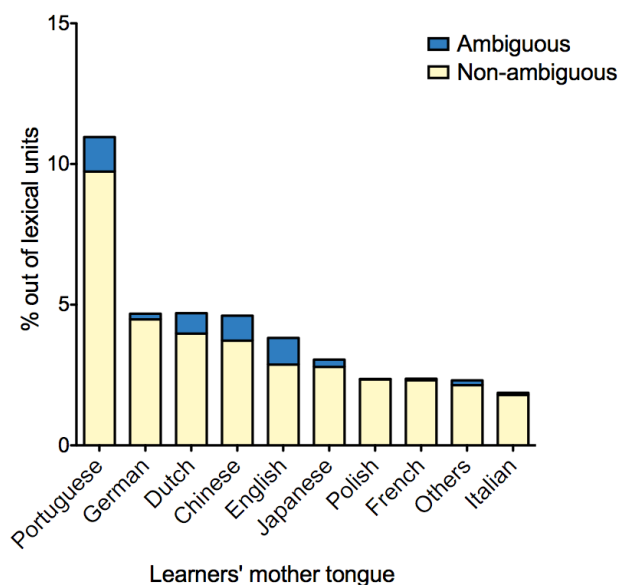
Figure 144. Ratio of lexical errors per lexical units in each level (% of lexical units in the level)



Considering the groups according to the mother tongue, Portuguese-speakers were the learners who made more errors, followed by the German and the Dutch group (together with the Chinese group, especially if we consider also the ambiguous errors they made) (figure 145). In contrast, the Italian group committed less lexical errors, as the following table shows.

| L1 | Non-ambiguous | | | Ambiguous | | |
|--------------|---------------|--|---|------------|--|---|
| | Errors | Relative frequency (% out of total of errors in the group) | % out of lexical units in the group | Errors | Relative frequency (% out of total of errors in the group) | % out of lexical units in the group |
| POR | 715 | 54,41% (out of 1314) | 9,76% (out of 7330) | 90 | 6,85% (out of 1314) | 1,23% |
| GER | 205 | 32,08% (out of 639) | 4,48% (out of 4573) | 9 | 1,41% (out of 639) | 0,20% |
| DUT | 205 | 28,16% (out of 728) | 3,95% (out of 5186) | 38 | 5,22% (out of 728) | 0,73% |
| CHI | 133 | 15,56% (out of 855) | 3,70% (out of 3592) | 32 | 3,74% (out of 855) | 0,89% |
| ENG | 136 | 24,42% (out of 557) | 2,87% (out of 4731) | 45 | 8,08% (out of 557) | 0,95% |
| JAP | 130 | 19,97% (out of 651) | 2,79% (out of 4664) | 12 | 1,84% (out of 651) | 0,26% |
| POL | 124 | 20,43% (out of 607) | 2,34% (out of 5300) | 1 | 0,16% (out of 607) | 0,02% |
| FRE | 148 | 29,42% (out of 503) | 2,31% (out of 6413) | 4 | 0,80% (out of 503) | 0,06% |
| OTH | 102 | 16,37% (out of 623) | 2,14% (out of 4767) | 8 | 1,28% (out of 623) | 0,17% |
| ITA | 110 | 30,47% (out of 361) | 1,79% (out of 6133) | 5 | 1,39% (out of 361) | 0,08% |
| Total | 2008 | 29,37% (out of 6838) | 3,81% (out of 52688) | 244 | 3,57% (out of 6838) | 0,46% |

Figure 145. Lexical errors per group of L1 (ratio per lexical units in each group, expressed in %)



The explanation of these results may be varied, but they are not completely clear though. First, learner's proficiency level should be considered, since three out of the four participants belonged to A2 level in the Dutch and the Portuguese-speakers group (although not in the German group), and in consequence the error rate increases proportionally. On the other hand, the typological distance between Spanish and Germanic languages, in which the vocabulary has roots of different origin; having said that, neither does this explain the fact that more errors have been registered in the German group (whose L1 belongs, as Spanish, to the Indo-European family) than in the Chinese group (whose L1 belongs to the Sino-Tibetan family, and it is typologically further from these languages). Nor does the typological reasons explain why the Portuguese-speakers group has made more errors than the Italian or the French group, in spite of the fact that these learners' L1 belongs to the Romance languages like Spanish -in this case, interference processes seem to cause many errors among the Portuguese-speakers-. Without enough participants of every mother tongue, conclusions considering both variables (proficiency level and L1) can hardly be sketched. Furthermore, we think that other individual variables are also very important:

e.g. every learner's time studying Spanish or in a Spanish-speaking country should also be considered.

Our contribution to the analysis of lexical errors in the oral expression is, on the one hand, the evidence that lexical errors are very influenced by the characteristics of the spoken production, and in consequence results may differ from those gathered in the analysis of written texts (Fernández, 1990 [1997]). Thus, the study of certain lexical errors in the oral expression could be perfected with other complementary tasks. Even so, the main ideas regarding the lexical errors registered among the learners of Spanish can be summarized in the following points:

- There seems to be a positive progress with regard to formal errors, as our data confirm when comparing the amount of errors in A2 and the lower number in B1; this is a tendency already verified in the error analysis of written texts (Vázquez, 1999).
- Some formal deviations do not disappear from the lower levels, and they may fossilize if they are not treated early; e.g. the plural use of *gente* (instead of singular, as Spanish requires) or those lexical interferences of which the learner is not conscious, especially among learners whose L1 is Portuguese.
- Semantic errors, although registered with a lower frequency, show more persistent difficulties in the acquisition process. The need of rigour as the learner progresses in level obliges the learner to be more conscious of the semantic restrictions and nuances, but this progress seems to be hampered by the semantic configuration of the L1 or by the specific difficulties of Spanish language.
- The urgency of communication or the formal laxity due to the informal context of the interview may explain the high number of borrowings (especially in the Portuguese-speakers group), or the production of malapropisms, which even the native speakers make when not concentrated.
- Likewise, Pronunciation errors may arise ambiguities to understand the message (e.g. ['otɾəs], ¿*otros*, masculine, or *otras*, feminine?), and the analysis based only on oral data is not sometimes sufficient to diagnose the error.
- There are specific divergences among groups of students with different L1 which, although they cannot be generalized, in certain cases may reveal a higher control of the oral production by learners or a very negative conception of error (e.g. among Chinese or Japanese learners), whereas other students seem to feel more comfortable or self-confident when they speak in Spanish, though they do it with less formal rigour (e.g. Portuguese-speakers).

As far as the didactic implications are concerned, in certain cases it seems necessary to tackle a specific didactic treatment considering the difficulties of each group of learners according to their L1 (e.g. with regard to semantic phenomena of divergent polysemy or false friends, as well as the errors due to the formal similarity of words in Spanish and other Romance languages). In general, formal errors require to be corrected from the lower levels to avoid fossilization, and regarding the acquisition of the semantics of nouns, verbs or adjectives, a constant and prolonged effort during the learning process is necessary to progress (especially if interference may exist). In fact, it should not be forgotten that vocabulary acquisition in any foreign language is an unfinished task and constantly reactivated.

6. Grammar errors

A total of 3324 grammar errors were registered, which makes up the biggest group of deviations (the 48,61% out of 6838). The mean was 83,1 errors per interview, and the error ratio, 6,31% errors per lexical unit (one every 16 units approximately); besides, other 57 ambiguous errors were made (tables 114 and 115, and figures 146 and 147).

Table 114. Absolute frequency of grammar errors (non-ambiguous and ambiguous) in each level

| Level (CEFR) | ERRORS (ABSOLUTE VALUES) | | | |
|-----------------|--------------------------|--------------|-----------|-------------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | Errors | Mean | Errors | Mean |
| A2 | 1791 | 89,60 | 33 | 1,65 |
| B1 | 1533 | 76,70 | 24 | 1,20 |
| Total | 3324 | 83,10 | 57 | 1,43 |

Table 115. Relative frequency of grammar errors and ratio per lexical units in each level

| Level (CEFR) | ERRORS (PERCENTAGES) | | | |
|-----------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | % out of total errors | % per lexical unit | % out of total errors | % per lexical unit |
| A2 | 26,19% (de 6838) | 6,81% (26317) | 0,48% (de 6838) | 0,13% (26317) |
| B1 | 22,42% " | 5,81% (26371) | 0,35% " | 0,09% (26371) |
| Total | 48,61% " | 6,31% (52688) | 0,83% " | 0,11% (52688) |

Figure 146. Distribution of grammar errors in each level (% out of total errors)

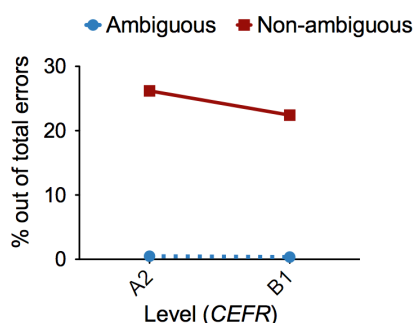
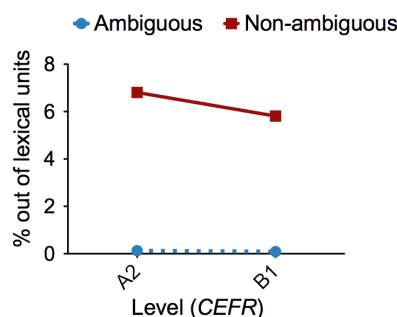
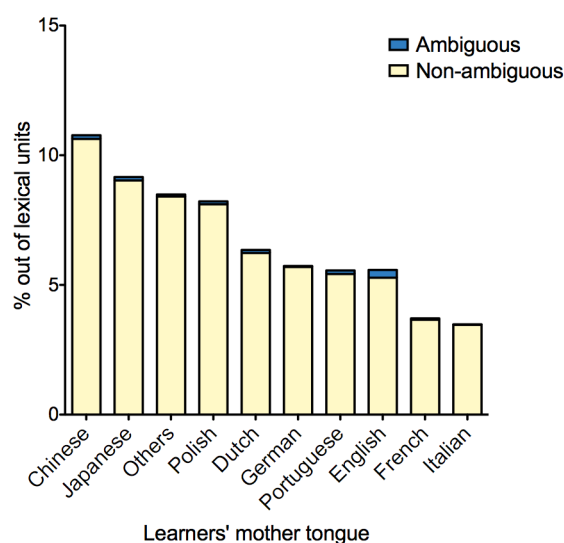


Figure 147. Distribution of grammar errors in each level (ratio per lexical units in each level, in %)



Errors are distributed in each group of learners with the same L1 in the following way:

| L1 | Non-ambiguous | | | Ambiguous | | |
|--------------|---------------|--|--|-----------|--|--|
| | Errors | Relative freq. (% out of errors in the L1 group) | % out of lexical units in the L1 group | Errors | Relative freq. (% out of errors in the L1 group) | % out of lexical units in the L1 group |
| Chinese | 382 | 44,68% (out of 855) | 10,63% (3592) | 5 | 0,58% (out of 855) | 0,14% |
| Japanese | 422 | 64,92% (out of 651) | 9,05% (4664) | 6 | 0,92% (out of 651) | 0,13% |
| Other | 402 | 64,63% (out of 623) | 8,43% (4767) | 4 | 0,64% (out of 623) | 0,08% |
| Polish | 430 | 70,84% (out of 607) | 8,11% (5300) | 6 | 0,99% (out of 607) | 0,11% |
| Dutch | 324 | 44,57% (out of 728) | 6,25% (5186) | 6 | 0,82% (out of 728) | 0,12% |
| German | 263 | 41,35% (out of 639) | 5,75% (4573) | 2 | 0,31% (out of 639) | 0,04% |
| Portuguese | 398 | 30,31% (out of 1314) | 5,43% (7329) | 10 | 0,76% (out of 1314) | 0,14% |
| English | 253 | 45,67% (out of 557) | 5,35% (4731) | 14 | 2,51% (out of 557) | 0,30% |
| French | 235 | 46,72% (out of 503) | 3,66% (6413) | 3 | 0,60% (out of 503) | 0,05% |
| Italian | 215 | 60,06% (out of 361) | 3,51% (6133) | 1 | 0,28% (out of 361) | 0,02% |
| Total | 3324 | 48,51% (out of 6838) | 6,31% (52688) | 57 | 0,83% (out of 6838) | 0,11% |

Figure 148. Distribution of grammar errors in each L1 group (% out of the lexical units in the group)

As it can be observed, the error ratio drops consistently in B1 (1533 errors, the 46,11% of the grammar errors) with regard to A2 (1791, the 53,88%), which is a sign of positive progress. On the other hand, the Chinese and Japanese groups registered the largest number of deviations, followed by the heterogeneous group and the Polish learners. Learners whose L1 is a Romance language (excepting the Portuguese-speakers) registered the lowest error rate. The following table breaks down the figures of every error type (we do not include any ambiguous error):

| | Type of grammar error | Non-ambiguous | % out of grammar errors (3324) |
|-----------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------|
| PARADIGMS | 1. Formation of gender | 2 | 0,06% |
| | 2. Formation of the plural | 4 | 0,12% |
| | 3. Conjugation | 136 | 4,09% |
| AGREEMENT | 4. Gender agreement | 183 | 5,51% |
| | 5. Number agreement | 184 | 5,54% |
| | 6. Subject-verb agreement | 202 | 6,08% |
| | 7. Selection of singular/plural noun | 73 | 2,20% |
| | 8. Articles | 634 | 19,07% |
| | 9. Demonstratives | 46 | 1,38% |
| | 10. Possessives | 15 | 0,45% |
| | 11. Quantifiers | 73 | 2,20% |
| | 12. Personal pronouns | 302 | 9,09% |
| | 13. Interrogatives | 5 | 0,15% |
| | 14. Verbs | | |
| | 14.1. Past tense | 152 | 4,57% |
| | 14.2. Future | 1 | 0,03% |
| VALUE | 14.3. Conditional | 10 | 0,30% |
| AND USE OF CATEGORIES | 14.4. Indicative/subjunctive | 4 | 0,12% |
| | 14.5. Imperative | 1 | 0,03% |
| | 14.6. Verbal periphrasis | 27 | 0,81% |
| | 14.7. Passive | 13 | 0,39% |
| | 14.8. <i>Ser/estar</i> | 122 | 3,67% |
| | 14.9. <i>Haber</i> | 31 | 0,93% |
| | 14.10. Non-finite verb form | 23 | 0,69% |
| | 14.11. Other | 4 | 0,12% |
| | 15. Adjectives | 4 | 0,12% |
| | 16. Adverbs | 68 | 2,05% |
| | 17. Prepositions | 535 | 16,10% |
| SENTENCE ERRORS | 18. Sentence structure | 248 | 7,46% |
| | 19. Coordination | 22 | 0,66% |
| | 20. Subordinate clause | 187 | 5,63% |

In our data, the largest number of deviations affects the articles, the prepositions and the personal pronouns (in this order). Other problematic points are the sentence structure, the subordinate clauses, the agreements and the past tense (note that the difference between *ser/estar* did not caused such a high number of errors as it could have been expected). Results can be summarized in the following points:

- The production of certain categories is lower in specific groups of learners: the article among Japanese, Chinese and Polish learners; the relatives, in Japanese and Chinese learners; the finite verb-forms, in Chinese and Japanese learners; or the use of the past tense in German and Chinese learners. This could be explained by interlinguistic causes, but it may be also possible that these learners avoid their use.
- The higher number of deviations was registered in the Chinese, the Japanese, the Polish groups and the heterogeneous group, whereas the French and the Italian learners showed lower error rates. The typological distance between the learners' L1 and Spanish could partly explain these results, although there are many errors made by learners whose L1 is typologically close to Spanish (e.g. Portuguese-speakers), and these deviations could be due to interference as well as due to hypercorrection (e.g. conjugation errors).
- Observing the error rate across levels, there seems to be a positive progress from A2 to B1 excepting the errors in personal pronouns (especially in pronominal verbs and the *se* pronoun, and the omission of the clitics), and the errors in subordinate clauses (the use of indicative/subjunctive in noun clauses, the use of the relative in adjective clauses, or both phenomena in adverbial clauses).
- Results regarding the most problematic errors (articles, prepositions and personal pronouns) are similar to those obtained in the error analysis of written texts, so they seem not to be related to the communication channel (oral or written).
- The characteristics of the oral expression (and the spontaneous informal speech in our data) explain the higher rate of missing elements (especially, articles and other elements which build the sentence structure), the gender, number and subject-verb agreement (phenomena which even the native speakers register while they are speaking) and the overuse of the present tense. Thus, the error analysis of these grammar points based only in oral data may be not enough, and other experimental task might be necessary to confirm those error trends.
- From a communicative point of view, we think that the more problematic errors affect some prepositions (certain confusions and the omission of *a* with direct and indirect object), the sentence structure (especially the word order and the omission of elements, notably of verbs and nouns), the uses of *ser/estar* which involve a change of meaning, certain confusions in the conjugation or those agreement errors which cause a wrong interpretation of the referent (masculine instead of feminine, 1st instead of 3rd person, singular instead of plural, etc.).

With regard to the didactic implications, a reinforcement of the practice of the more difficult contents could be justified, although it is true that there are specific acquisition stages regarding certain structures (especially, the clitic pronouns) and the production of errors is expected until the learners become acquainted with how the system works. Even though, the truth is that specific points (such as the articles or the prepositions) still cause errors even in the *good language learner* ('buen aprendiz') in the upper level (Bustos and Sánchez, coords., 2006), so the most sensible seems to focus on those deviations which could create more ambiguities to understand the message.

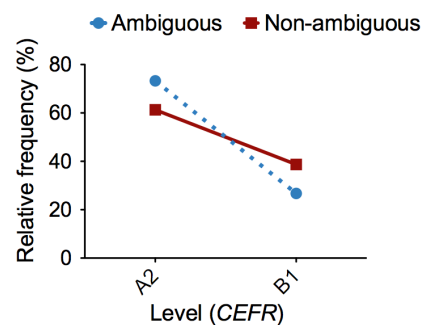
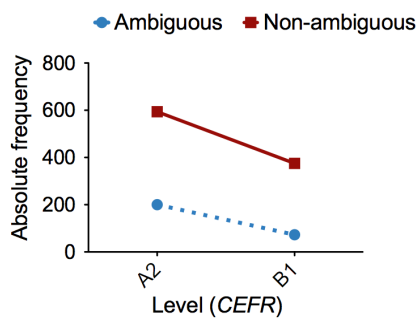
7. Pronunciation errors

This section gathers 970 phonetic-phonological and prosodic errors (and 273 ambiguous errors). We have to point out that our corpus was not designed to analyse pronunciation errors, for which a different data bank and other experimental conditions would have been necessary. A systematic tagging of errors is far from being achieved regarding this point, so we have adopted a descriptive approach in this analysis.

According to our correction, a total of 594 errors (and 200 ambiguous) were registered in A2, and 376 (and 73 ambiguous) in B1 (table 116 and graphs 149 and 150). Although the progress in the level is related to a drop in the error rate, we have to point out that certain phenomena could be persistent in upper levels because they are prone to fossilize –not only regarding the errors included in the error count, but also the errors excluded–; one example is the difficulty to articulate the vibrant /r/.

Table 116, figures 149 and 150. Pronunciation errors in each level (absolute and relative frequency, %)

| Level (CEFR) | ERRORS (ABSOLUTE VALUES) | | | |
|-----------------|--------------------------|-----------|------------|-----------|
| | Non-ambiguous | | Ambiguous | |
| | Errors | Freq. (%) | Errors | Freq. (%) |
| A2 | 594 | 61,24% | 200 | 73,26% |
| B1 | 376 | 38,76% | 73 | 26,74% |
| Total | 970 | | 273 | |



The table below summarizes the phenomena registered:

| | PHENOMENON | L1 GROUPS | COMMUNICATIVE EFFECT |
|---------|---|---|---|
| PROSODY | Stress errors (most of them due to interlinguistic causes) | Learners whose L1 has a different stress pattern (French, Finnish, Polish or Turkish) Learners whose L1 has cognates with different stress syllable (e.g. Italian or Portuguese) | The more problematic cases affect very similar forms of conjugation (e.g. <i>llegue</i> / <i>llegué</i> , 'that he/she come' or 'I came') |
| | Intonation errors | Learners whose L1 use other mechanisms different to intonation to express a question (Chinese or Japanese) | They can create problems to distinguish or to express interrogative utterances |
| | Errors related to rhythm | Learners whose L1 has a stress-timing rhythm (English, Dutch or German) | They influence in vowel or consonant drop |

| | | | | |
|-----------------|------------|--|--|--|
| SEGMENTAL LEVEL | VOWELS | <p>Vowel reduction (due to the difficulties to acquire the Spanish rhythm, in which the vocalic quality of every vowel is maintained, both in stressed and non-stressed syllables)</p> <p>Difficulty to clearly articulate vowels (with the feature [+TENSE] or without making the <i>e/o</i> sound a diphthong); sometimes it is not clear whether it is a formal or a phonetic error.</p> <p>Nasalization</p> <p>Vowel insertion</p> | <p>Specially in learners whose L1 belongs to the Germanic family (although there are cases among learners whose L1 is Polish or Finnish)</p> <p>Learners whose L1 belongs to the Germanic family (English, Dutch and German)</p> <p>Learners whose L1 is Portuguese and French (very marked), and also Chinese and Polish.</p> <p>Frequent in learners whose L1 is German or Italian, although also in other groups (paragoge) Chinese and Japanese learners (epenthesis and paragoge)</p> | <p>They can create problems to interpret the gender of the referent</p> <p>Confusion between vowel timbres (<i>e/i, o/u</i>) (it is necessary to practice the distinction of these sounds to avoid pronunciation or orthographic errors)</p> <p>It can create errors to interpret the verbal person (e.g. <i>ha/han</i>, 'He/she/it has' or 'They have').</p> <p>Gender confusions (<i>francés/francesa</i>, 'French', masculine or feminine) or confusions between formally similar words ([tresə], <i>¿tres</i>, 'three', or <i>trece</i>, 'thirteen?'; [ˈaruga], <i>¿alga</i>, 'seaweed', or <i>arruga</i>, 'wrinkle?')</p> |
| | CONSONANTS | <p><u>Generalized phenomena:</u></p> <p>Aspiration of /x/ → [h]</p> <p>Pronunciation of /θ/ → [s] (<i>seseo</i>)</p> <p>Articulation of /t/ (only this phenomenon is considered as error).</p> <p><u>Interference phenomena:</u></p> <p>-No distinction between:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voiced or voiceless occlusives · /l/ and /r/ · /g/ and /x/ <p>-Palatalizations etc.</p> | <p>All the groups</p> <p>L1: Chinese, Korean or Finnish</p> <p>L1: Chinese and Japanese</p> <p>Dutch learners</p> <p>Dutch learners and Portuguese speakers.</p> | <p>Certain confusions between minimal pairs.</p> <p>Certain confusions between minimal pairs.</p> <p>Certain confusions between minimal pairs.</p> |

Many of the conclusions exposed in this section should be considered as a starting point for future studies which could contribute to a better understanding of the learners' phonic interlanguage. Since our data are only based in the oral expression, we would maybe need complementary experimental tasks to confirm some of the error trends here exposed. Likewise, we would need a more specific experimental design of the data collection methods. The final goal is to improve the teaching of those pronunciation aspects which should be corrected according to the learner's mother tongue, taking into account that, as Poch (1999: 92) states, the correction of pronunciation should not require a lot of instructional time, although it should be practiced continuously or daily.

8. Pragmatic-Discourse errors

In this section we collect 245 errors –the 3,58% out of the total (6838)–, which affect:

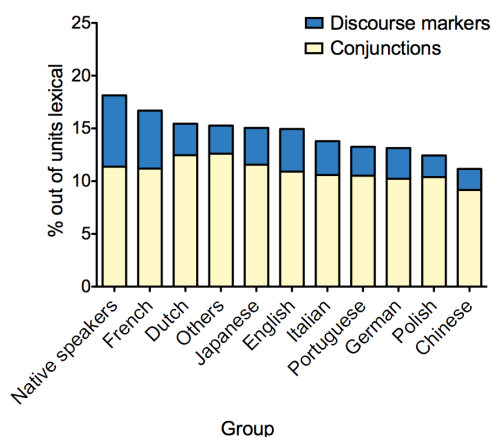
- The construction of the discourse (discourse errors): these are 237 errors affecting:
 - Cohesion: the joining of the elements of the message (192 errors).
 - Coherence: the logic of the contents (45 errors).
- Adequacy to the register or the communicative situation (pragmatic errors) (4 errors).
- Misunderstandings and comprehension errors (4 errors).

In other works (Vázquez, 1999: 44), with a communicative criterion, these deviations are called *appropriateness errors* ('errores de pertinencia'). In any case, we think that, for some errors, the analysis is more open and there could be more interpretations, so it seems more sensible to tackle the Pragmatic-Discourse level with a qualitative approach, and we do not present a detailed quantitative analysis as in other sections.

The following points can be concluded with regard to the deviations in this level:

- Cohesion errors in the oral expression presented the following trends:
 - High individual variability in the command and use of cohesive devices, without a strong L1 influence, though some groups have certain problems:
 - A poorer use of discourse markers and conjunctions by Chinese learners (graph 151).

Figure 151. Conjunctions and discourse markers in each L1 group and in native speakers (ratio per lexical units, expressed in %)



- A higher error rate in deictic and anaphoric elements in German, Polish, Dutch or Japanese learners.
- Progress in the use of discourse markers, although not in other aspects such as the expression of deixis and anaphora, the temporal cohesion or the lack of lexical redundancy (unnecessary repetitions of lexical items).
- Incoherence in speech is above all due to linguistic factors (agreement or the distinction of nuances in quantifiers), and only a minor part of the deviations create problems to understand the message.
- Pragmatic errors are scarce in our data due to the informal situation in the spoken interview, so another type of task is required to analyse them.
- Comprehension errors and misunderstandings occur only in the Chinese group, which may reflect more difficulties to understand the message by these learners.

Conclusions

This thesis has analyzed the oral production of forty learners of Spanish, regarding the structures and the categories used and the errors made. The results of the formal analysis of the oral production in our corpus are presented below:

- Regarding the production of lexical units, there is not a big difference between A2 and B1, but it is lower in Chinese, German and Japanese learners, and higher in Portuguese-speakers, French and Italian learners, which could be related to interlinguistic and sociocultural factors.
- There is a poorer production of certain categories in specific groups: articles (Polish, Chinese and Japanese learners), relatives and prepositions (Japanese learners) and conjunctions and discourse markers (Chinese speakers). This could be related to avoiding phenomena or difficulties with those categories (due to interlinguistic issues).
- Among native speakers, the use of grammatical categories is higher than of lexical categories, but among non-native speakers, lexical categories are more frequent, although Italian, Dutch, Portuguese and French speakers show closer values to those of native speakers.
- The study of lexical richness proportionally shows higher values in the group of native speakers compared to learners; besides, values are higher in the group of B1 than A2, although differences are hardly perceptible among these groups.
- The groups with wider vocabularies (a higher number of different lexical categories or *types*) were the Portuguese, the Italian and the French speakers; regarding the lexical variety (*type/token* ratio of lexical categories), the Italian and the Portuguese speakers show closer values to those of native speakers.

The error analysis in our corpus unveiled the following difficulties:

- In these proficiency levels, progress from A2 to B1 shows a diminution of errors (a mean of 191,30 in A2 and 135,40 in B1); notwithstanding, these data only partially reflect the acquisition process, since these data can be related to the avoidance of difficult structures.
- Errors most frequently affect grammar (48,61%) and lexis (29,37%) –compared to the 14,19% related with pronunciation, and 3,58% with pragmatics-discourse–; approximately, a 4,45% are ambiguous, and the 49,21% are due to interference.
- Errors in the lexis level concentrate more in formal aspects than semantic aspects (which are more difficult to be acquired). In A2, the most frequent errors are misformations and borrowings (interference is higher in native speakers from romance languages, specially Portuguese); although error frequency decreases in B1, other errors persist (such as those due to semantic relation and gender).
- The most frequent and generalized grammar errors affect the articles, the sentence structure, the agreement and the past tense; besides, errors registered in pronouns, prepositions and subordinate clauses persist in B1. The characteristics of spoken expression may explain the high number of omission and word order errors, the agreement errors and the overuse of the present tense.
- Interference phenomena tend to strongly persist in B1 learners' pronunciation, and this is maybe the level where the L1 has the strongest influence (although some of the errors are made by learners from every language background, such as the articulation of /r/): native speakers from Germanic languages make more errors due to vocalic reduction; speakers whose L1 has a different stress pattern (such as

French or Polish) register more stress errors; and in general, every group tends to transfer features (e.g. Chinese and Japanese learners do not distinguish /r/ and /l/).

- Errors related to pragmatics-discourse are difficult to assess with the task used to get the data, although they show a wide individual variability which is not always linked to the proficiency level, maybe due to the fact that every learner's rhetoric skills in his/her L1 determine these results; notwithstanding, Chinese learners showed poorer cohesion and more misunderstanding errors.

We should point out the following limitations of our study:

- Since we are only using oral data, the diagnosis of certain deviations is not definitive, especially to know if they are due to competence or performance (e.g. agreement errors), or regarding the type of error or the linguistic level (e.g. some formal errors may be phonetic, such as borrowings among Portuguese speakers).
- Our corpus comprises only interviews with learners from intermediate-low level, so conclusions regarding the possibility to acquire an almost bilingual level (such as other studies have tried to understand; Bustos *et al.*, 2006) cannot be inferred.
- As far as the difficulties of each L1 group are concerned, neither we can generalize our results because of the small number of participants in each group, although there are particular trends of error which deserve to be confirmed.
- Neither we can relate our results with the classic debate concerning the relativism or the linguistic universalism (Whorf/Sapir and Chomsky/Lenneberg): to know the degree of L1 influence in the learning process, especially in the cognitive level.

The future research tasks that can be planned are explained below:

- To increase the corpus size with more participants of the L1 studied (from these levels and from upper levels), with participants with other mother tongues from other linguistic families (e.g. Arabic, Russian, Norwegian or Swedish), as well as with longitudinal data (by interviewing the same learners at different time points).
- To confirm with complementary experimental tasks (e.g. written tasks) the error type or the linguistic level of certain phenomena (e.g. formal errors), as well as to ratify whether they are related to competence or to performance (e.g. agreement).
- To validate the error taxonomy independently with two annotators with a small set of the corpus (a random sample of the 5% of the errors). The degree of coincidence between analysts and the consistence of the tagging is estimated with Cohen's Kappa (κ) index (Herrera, Martínez and Amengual, 2011: 194).
- To observe the learners' fluidity (number of pauses, fillers, restarts or repetitions, etc.), considering their mother tongue and their proficiency level.
- To analyze (maybe even using specific tags) the percentage of errors which hinder communication or, not being agrammatical, are not very natural (this analysis has been tackled in other studies (Izumi *et al.*, 2005; Bartley and Díaz-Negrillo, 2010).

Although the scope of our project is limited and our results can not be generalized, we can highlight the main contributions of our research:

- To analyze the production and the errors in the speech of Spanish as a Foreign Language with a methodology which can be validated and extended to other data.
- To explore difficulties and unknown trends of error in speech, and to arise new research questions about the acquisition of Spanish (and languages in general).
- To collect a usable data bank for the Second Language Acquisition research community (to study linguistic phenomena or performance, or the production of certain categories) and for Spanish teaching professionals (who can use real examples of errors to be used for didactic purposes).

Bibliografía

- Abril Soubagne, C., y Hernández Longas, E. (2001) «El español para estudiantes francófonos: una oportunidad de enriquecimiento mutuo». *Cuadernos Cervantes*. Disponible en: <www.cuadernos cervantes.com/lc_frances.html> [05/07/2012]
- Agustín Torijano, J. (2008) «El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español». *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, vol. 26, pp. 235-257.
- Ainciburu, M^a. C. (2009) «Al día. Bibliografía general sobre corpus de interlengua de estudiantes de lenguas extranjeras». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, nº 5. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/aldia_1.html> [05/07/2012]
- Aitchison, J. (1992) *El mamífero articulado: introducción a la psicolingüística*. Trad. de J. M. Igoa González. Madrid: Alianza.
- Al-Kasey, T. y Pérez-Lérroux, A. T. (1998) «Second language acquisition of Spanish null subjects». En S. Flynn, G. Martohardjono, y W. O'Neil (eds.) *The generative study of second language acquisition*, pp. 161-185. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Alba Quiñones, V. (2009a) «Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera». *Philologia Hispalensis*, 23, pp. 17-35.
- Alba Quiñones, V. (2009b) «La enseñanza del español en centros de secundaria alemanes: Análisis de errores semánticos». *RedELE*, 16.
- Alexopoulou, A. (2006) «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva». *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf> [05/07/2012]
- Alzugaray, P., M. J. Barrios y C. Hernández (2006) *Preparación al Diploma intermedio Español Lengua Extranjera. Nivel B2*. 1ª edición. Madrid: Edelsa.
- Andersen, R. W. (1986) «El desarrollo de la morfología verbal en el español como segunda idioma». En Jürgen M. Meisel (ed.), *Adquisición de lenguaje*, pp.115-139. Frankfurt: Vervuert.
- Andersen, R. W. (1991) «Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition». En T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.) (1991) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistics Theories*. Amsterdam: John Benjamins. Language Acquisition & Language Disorders, 2.
- Andrade Neta, N. F. (2008) «Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español». *Cuadernos Cervantes*, año XII. <www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html> [05/07/2012]
- Antón, M., y F. DiCamilla (1998) «Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom». *Canadian Modern Language Rev.*, 54, pp. 314-342.
- Antón, M., F. DiCamilla, y J. P. Lantolf (2003) «Sociocultural perspectives», en Lafford y Salaberry, *op. cit.*, cap. 9, pp. 262-284.
- Aparecida Duarte, C. (1999) «Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas». En I. Penadés Martínez (coord.) (1999), *op. cit.*, pp. 79-96

- Arbulu Barturen, M. B. (1997) *Contribución al estudio del sistema vocálico de hablantes extranjeros que aprenden español*. Tesis doctoral. Depto. de Filología Española y Lingüística General, Fac. de Filología, Universidad del País Vasco.
- Arbulu Barturen, M^a. B. (1998) «Contribución al estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera: el caso de una hablante nativa de georgiano». En T. Jiménez Juliá, M.C. Losada Aldrey, y J.F. Márquez Caneda (eds.) *El Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Univ. de Santiago de Compostela. pp. 457-646. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0460.pdf> [05/07/2012]
- Arbulu Barturen, M^a. B. (2000) «La variación estilística en el análisis de la interlengua». En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, pp. 155-164. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0155.pdf> [05/07/2012]
- Arche, M. (2007) «SPLLOC Transcription Guidelines». Manuscrito sin publicar. Universidad de Southampton.
- Arche, M. J., y L. Domínguez, (2008) «Acquiring morphological features of clitics in L2 Spanish». Presentación en SPLLOC Project Workshop, University of Southampton, 25 de enero del 2008.
- Arche, M. J., y L. Domínguez (2011) «Morphology and Syntax dissociation in SLA: a study on clitic acquisition in Spanish». En A. Galani y G. Tsoulas (eds.) *Morphology and its interfaces*. Amsterdam: John Benjamins.
- Arcos Pavón, M. E. (2008) *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Azevedo, M. M. (1980) «The Interlanguage of Advanced Learners: An Error Analysis of Graduate Students' Spanish». *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, 18, 3, pp. 217-227.
- Baralo, M. (1996) *Errores y fosilización*. Col. Aula de Español, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de Español/LE». *Carabela*, 47, 5.
- Baralo, M. (2001) «El lexicón no nativo y las reglas de la gramática». En Pastor, S. y Salazar, V. (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Univ. de Alicante, pp. 23-38. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/baralo_01.htm> [05/07/2012]
- Bardovi-Harlig, K., y Z. Dörnyei (1998) «Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning». *Tesol Quarterly*, vol. 32, n^o. 2, pp. 233-259.
- Bardovi-Harlig, K. (2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Malden, MA: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K., y B. Hatford (eds.) (2005) *Interlanguage Pragmatics. Exploring institutional talk*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Bardovi-Harlig, K., y R. Mahan-Taylor (eds.) (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State. Documento disponible en: <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/resforteach/pragmatics.html>>[05/07/2012]
- Barlow, M. (2005) «Computer-based analyses of learner language», en Ellis y Barkhuizen, *op. cit.*, cap. 14, pp. 335-357.
- Bartley, L.V., y A. Díaz Negrillo (2010) «Identificación, descripción y análisis de aspectos no nativos en un corpus de estudiantes hispano-Hablantes de inglés». En *Memorias de la novena conferencia iberoamericana en sistemas, cibernética e informática. CИСCI 2010 (Orlando, 29 junio - 2 de julio, 2010)*. Orlando: International Institute of Informatics and Systemics, pp. 253-258.
- Batchelor, R. E. y C. J. Pountain (2005) *Using Spanish. A guide to contemporary usage*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batlle Rodríguez, J. (2009) *Peticiones de clarificación en interacciones conversacionales entre alumnos. Estudio y análisis*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona.
- Bearden, R. J. (1998) «Discourse Features of Spanish Oral Production at the Novice Level». *Texas papers in foreign language education*, 3, 3, pp. 1-32. University of Texas at Austin.
- Benedetti, A. M. (2002) «El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos». *Carabela*, nº 51. Monográfico: Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I). Editorial: S.G.E.L
- Bermúdez Torres, I. (2011) «Análisis contrastivo entre la sintaxis de la lengua china y la española». En *XII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 17-21 de enero de 2011*, vol. II. Centro de Lingüística Aplicada. <<http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/descargar.php?d=1806>>
- Berta, T. (1997) «La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística». En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.) (1998) *Actas del VIII Congreso de ASELE. Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997*, pp. 159-164.
- Berta, T., K. Lindgren y C. Maillo (2000) «¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo». En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, pp. 759-770.
- Bes Izuel, Mª. A. (2006) *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Tesis doctoral. Univ. Pompeu Fabra.
- Bialystok, E. (1990) *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bini, M., y P. Guil (2002) «Italiano y español: algunos puntos en contraste». *Carabela*, nº 51. Monográfico: Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I). Madrid: S.G.E.L.
- Blanco, M. C. (1998) «La importancia de la lingüística contrastiva en el aula de ELE: algunas consideraciones sobre el japonés». *Frecuencia-L*, 8, pp. 41-3. Madrid: Edinumen.
- Bley-Vroman, R. (1983) «The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity». *Language Learning*, 33, pp. 1-17.

- Bonaventura, P., D. Herron, y W. Menzel (2000) «Phonetic Rules for Diagnosis of Pronunciation Errors». *Konvens 2000. Tagungsband der 5. Konferenz zur Verarbeitung natürlicher Sprache*, Ilmenau, pp. 225-230. <<http://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/~wolfgang/papers/konvens2000.ps.gz>> [05/07/2012]
- Booij, G. (1999) *The Phonology of Dutch*. Oxford: Oxford University Press.
- Bordón, T. (2004) «La evaluación de la expresión oral y de la expresión auditiva». En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (dirs.) (2004), *op. cit.*
- Bordón, T. (2010) «La evaluación de la lengua hablada». *MarcoELE*, n.º. 11, pp. 324-338. <<http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf>> [06/09/2012]
- Bordonaba Zabalza, M^a. C. (1998) «Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes». *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14 (2), pp. 171-203. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. Documento disponible en: <<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4355/1/ART%c3%8dCULO%202.%20APROXIMACI%c3%93N%20A%20LA%20INTERLENGUA%20DEL%20ESPA%c3%91OL%20EN%20ITALOHA>> [05/07/2012]
- Borrego Ledesma, I. (2001) «Errores y aprendizaje». En *Forma (Formación de formadores) 2. Interferencias, cruces y errores*, pp. 85-100. Madrid: S.G.E.L.
- Bosque, I. (1999) «El nombre común». En I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999), *op. cit.*, cap. 1, vol. 1, pp. 3-75.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bosque, I., y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa.
- Boyd, A. (2010) «EAGLE: an Error-Annotated Corpus of Beginning Learner German». *Proc. Of LREC 2010, Valletta, Malta*. <www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/812_Paper.pdf> [05/07/2012]
- Brand, C. y S. Götz (2011) «Fluency versus accuracy in advanced spoken learner language: A multi-method approach». *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 16(2), pp. 255-275.
- Brooks, F., R. Donato, y J. McGlone (1997) «When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity». *Foreign Language Annals*, 30, pp. 524-536.
- Brooks, F., y R. Donato (1994) «Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks». *Hispania*, 77, pp. 262-274.
- Burt, D., y C. Kiparsky (1972) *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Newbury House, Rowley, MA.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998) «Análisis de errores: problemas de categorización». *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, n.º 16, pp. 11-40. Accesible en: <<http://revistas.ucm.es/fil/02122952/articulos/DICE9898110011A.PDF>> [05/07/2012]
- Bustos Gisbert, J. M. (1999) «Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? En el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz». En Bustos Gisbert, J. M. . y J. Sánchez Iglesias (coords.) *La estabilización en el aprendizaje/adquisición del español como segunda lengua: el buen aprendiz*. Salamanca: Hispano Lusa de Ediciones, pp. 59-102.

- Bustos Gisbert, J. M. (2011) «Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración». *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. Vol. XVI, pp. 41-64.
- Bustos Gisbert, J. M., y J. J. Sánchez Iglesias (coords.) (2006) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Luso-Española de Ediciones.
- Buyse, K. (2006) «Guía para la pronunciación y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera». *Mosaico*, nº 17, pp. 4-8. Accesible en: <www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/.../mos17a.pdf> [05/07/2012]
- Cadierno, T. (2000). «The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners». *Spanish Applied Linguistics*, 4, pp. 1-53.
- Calsamiglia Blancaflor, H. y A. Tusón Valls (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Calvi, M. V. (2003) «Lingüística contrastiva de español e italiano». *Mots Palabras Words* 4. <www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf> [05/07/2012]
- Camacho, J., Paredes, L. y Sánchez, L. (1997) «Null objects in bilingual Andean Spanish». En A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, y A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 1, pp. 155-166. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Campillos, L. y M. Alcántara (2009) «Speech Dysfluencies in Formal Context. Analysis Based on Spontaneous Speech Corpora». *Proc. of Corpus Linguistics Conference 2009*, U. Liverpool. <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/106_FullPaper.doc>
- Campillos Llanos, L. (2010) «Tecnologías de habla y análisis de la voz. Aplicaciones para la enseñanza de la lengua». *Diálogo de la lengua*, 2, pp. 1-41. Accesible en: <http://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/2/1_campillos_DL_2010.pdf>
- Camps, J. (2002) «Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production». *Intern. Rev. of Applied Linguistics*, 40, pp. 179-210.
- Carcedo González, A. (1998a) *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*. Acta Ibero-Americana Fennica. Series Hispano-Americana, 2. Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia.
- Carcedo González, A. (1998b) «Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses». En M^a. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (coords.) (1999) *Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*, pp. 465-472.
- Carranza, M. (2012) «Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección». En Concha Moreno y GIDE (Grupo de Investigación de Didáctica del Español) (eds.) *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón*, pp. 51-78. Tokio: Asahi more. Disponible en: <<http://uab.academia.edu/MarioCarranza/Papers>> [05/07/2012]
- Carrascón, G. (2003) «Erre que erre: Observaciones de fonética contrastiva sobre las vibrantes del español y del italiano». *Artifara, Rivista di lingue e letteratura iberiche e lationamericane*, 3. Università degli Studi di Torino. Disponible en: <www.cisi.unito.it/artifara/rivista3/testi/erreerre.pdf> [05/07/2012]
- Carrera de la Red, M^a. F. (1998) «Rasgos formales y pragmáticos en el discurso oral de estudiantes de español como lengua extranjera». En J. Fernández González, C.

- Fernández Juncal, M. Marcos Sánchez, E. Prieto de los Mozos, L. Santos Río (eds.) *Lingüística para el s. XXI: III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española*, (1999), vol. 1, pp. 375-386. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- Cartagena, N. (1999) «Los tiempos compuestos». En I. Bosque, y V. Demonte (eds.) *op. cit.*, vol. 2, cap. 45, pp. 2935-2976.
- Casbas Peters, A. (2006) *La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo*. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona
- Cavada, P., y A. Sesmilo (2006) «Errores específicos de estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales». En E. Balmaseda Maestu (ed.) (2007) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, vol. 1, pp. 415-430.
- Cea Álvarez, A. M^a. (2007) «Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su interlengua». En M.^a J. Fernández Colomer y M. Albelda Marco (2007) (eds.) *Actas del III Foro de Profesores de ELE*. Edición electrónica. Universidad de Valencia. <<http://www.uv.es/foroele/foro3/Cea.pdf>> [05/07/2012]
- Cestero Mancera, A. M^a., I. Penadés Martínez, A. Blanco Canales, L. Camargo Fernández y J. Simón Granda (2001) «Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)». En A. Gimeno Sanz (coord.) *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, pp. 527-534.
- Cestero Mancera, A. M^a., e I. Penadés (2009) *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*. CD-ROM. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cheng, A. Ch. (2002) «The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of *Ser* and *Estar*». *Hispania*, vol. 85, n^o. 2, pp. 308-323.
- Collentine, J. (1995) «The development of Complex Syntax and Mood-selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish». *Hispania*, 78, pp. 123-36.
- Collentine, J. (2004) «The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development». *Studies in Second Language Acquisition*, n^o 26, 2, pp. 227-248. Cambridge: Cambridge University Press
- Comrie, B. (ed.) (1990) *The World's Major Languages*. Oxford: Oxford University Press (1^a ed.).
- Conrad, S. (2010). «What can a corpus tell us about grammar?». En A. O'Keeffe y M. McCarthy (eds.) (2007) *op. cit.*, cap. 17, pp. 227-240.
- Contreras, J. M., y L. Gràcia, (2005) «Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de *ser*, *estar*, *haber* y *tener* en el español de algunas comunidades inmigradas». *Glosas didácticas*, n^o 15, pp. 65-73. Universidad de Murcia. Disponible en: <www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-07.pdf> [05/07/2012]
- Cook, V. (1999) «Going beyond the native speaker in language teaching», *TESOL Quarterly*, 33(2), pp. 185-209.
- Corder, P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. Vol. 9 (2), pp. 147-160. Traducción al español: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», en J. Muñoz

- Liceras (comp.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, pp. 63-77. Madrid: Visor.
- Corder, P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corrales Carricajo, C. (2009) *Elementos musicales y enfoque por tareas aplicados a la enseñanza de la pronunciación. Propuesta didáctica para estudiantes alemanes*. Memoria de máster. Univ. Antonio de Nebrija. <www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_07CorralesClara.zip> [03/07/2012]
- Cortés Moreno, M. (1999) *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. Tesis Doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Divisió de Ciències de l'Educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cortés Moreno, M. (2001) «Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas». *Glosas didácticas*, nº 7.
- Cortés Moreno, M. (2003) «Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses». *Estudios de Fonética Experimental* (Barcelona) XII, pp. 91-103. Accesible en: <<http://www.ub.es/labfon/XII-7.pdf>> [05/07/2012]
- Cortés Moreno, M. (2009) «Chino y español: un análisis contrastivo». En Sánchez Griñán, Alberto y Mónica Melo (coord.) (2009) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Cresti, E., y M. Moneglia (eds.) (2005). *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cuesta Estévez, G. J. (1997) «Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E/LE». En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.) (1998). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0261.pdf> [05/07/2012]
- Dagneaux, E., S. Denness, y S. Granger (1998) «Computer-aided error analysis». *System*, 26(2), pp. 163-174.
- Daller, H., Milton, J., y Treffers-Daller, J. (eds.) (2007) *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (1990) «From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad». *Hispania*, pp. 238-247, Exton, PA.
- DeKeyser, R. M. (1991) «Foreign language development during a semester abroad». En *Foreign language acquisition research and the classroom*, pp. 104-119. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Díaz-Campos, M. (2004) «Context of Learning in the Acquisition of Spanish Second Language Phonology» *Studies in Second Language Acquisition*, nº 26, 2, pp. 249-273. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Campos, M. (2006). «The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students». En C. A. Klee y T. L. Face (eds.) *Selected proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, pp. 26-39. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Díaz Rodríguez, L. y Bekiou, K. (2006) «Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español». En M. Villayandre Llamazares (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, pp. 400-418. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Diaz_Bekiou.pdf> [05/07/2012]
- Díaz Rodríguez, L. (2007) *Interlengua española: estudio de casos*. Barcelona: Printulibro Intergrup.
- Díaz-Negrillo, A., y M. A. García-Cumbreras (2004) «A tagging tool for error analysis on learner corpora». *ICAME Journal*, nº 28, pp. 197-204. Documento accesible en: <<http://icame.uib.no/ij31/ij31-page197-204.pdf>> [05/07/2012]
- Díaz-Negrillo, A., y J. Fernández Domínguez (2006) «Error tagging systems for learner corpora», *RESLA*, pp. 83-102. Documento accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=2198610&orden=72810> [05/07/2012]
- Díaz-Negrillo, A., y S. Valera (2009) «What results give which strategies in error annotation?». *CALICO Pre-Conference Workshop*. <www.sfs.uni-tuebingen.de/~dm/events/aall09/diaz-negrillo-valera.pdf> [05/07/2012]
- DiCamilla, F., y M. Antón (1997) «The function of repetition in the collaborative discourse of L2 learners». *Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 609-633.
- Díez de Frias, M^a. P., y A. Garrido Ruiz de los Paños (1999) «Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso». *Frecuencia-L*, 12, pp. 40-45. Madrid: Edinumen.
- Díez Domínguez, P. (2008) *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Domenech Val, A. (2008) *La conectividad en español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos*. Memoria de master. Universidad de Barcelona. <<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/Domenech/Domenech.pdf>> [05/07/2012]
- Domínguez, N., y M^a. V. Galloso Camacho (1998) «Evaluación de errores en la alternancia pretérito indefinido/pretérito imperfecto en aprendices de ELE». *Interlingüística*, nº. 9, pp. 101-104.
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. (2007) *Case study research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis.
- Dulay, H. C., y M. K. Burt (1976) «Creative construction in second language learning and teaching». *Language Learning*, special issue 4.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007) *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.
- Dussias, P. E. (2003) «Cognitive Perspectives on the Acquisition of Spanish as a Second Language». En B. Lafford y R. Salaberry (eds.) *op. cit.*, cap. 8, pp. 233-261.

- Elliot, A. R. (1995a) «Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language». *Hispania*, 79, 3, pp. 356-371.
- Elliot, A. R. (1995b) «Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation». *Modern Language Journal*, vol. 79, n° 4, pp. 530-542.
- Elliot, A. R. (1997) «On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach». *Hispania*, 80, 1, pp. 95-108.
- Elliot, A. R. (1999) «The effect of formal instruction in Spanish pronunciation on the order and accuracy of phonemic acquisition». *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Conference, Denver*.
- Elliot, A. R. (2003) «Phonology». En B. Lafford y R. Salaberry (eds.), *op. cit.*, cap. 1, pp. 19-46.
- Ellis, R. (1984) *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., y G. Barkhuizen (2005) *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M^a. V. (1996) «Los fenómenos de interferencia pragmática». En *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Expolingua, 3, Madrid: Actilibre. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf> [05/07/2012]
- Esparza Celorrio, S. (2007) «La expresión escrita en español de los estudiantes japoneses: 11 errores frecuentes que deben tratarse en clase». *Journal of Enquiry and Research*, n° 85, pp. 195-208. Kansai Gaidai University. Disponible en: <http://opac.kansai.gaidai.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.UTF-8/DB00000197/Body/r085_13.pdf> [05/07/2012]
- Esparza Celorrio, S. (2008) «La expresión oral en español de los estudiantes japoneses: errores observados en una clase de preparación para el DELE inicial». *Journal of Inquiry and Research*, n° 87. Kansai Gaidai University. Disponible en: <http://opac.kansai.gaidai.ac.jp/cgi-bin/retrieve/sr_bookview.cgi/U_CHARSET.UTF-8/DB00000245/Body/r087_13.pdf> [05/07/2012]
- Face, T. L. y M. R. Menke (2009) «Acquisition of the Spanish Voiced Spirants by Second Language Learners». En J. Collentine, M. García, B. Lafford, y F. Marcos Marín (eds.) *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, pp. 39-52. Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Disponible en: <<http://www.lingref.com/cpp/hls/11/paper2201.pdf>> [05/07/2012]
- Face, T. L. y M. R. Menke (2010) «Second Language Spanish Vowel Production: An Acoustic Analysis». *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, vol. 3, 1.
- Faerch, C. y G. Kasper (1984) «Two ways of defining communication strategies». *Language Learning*, 34, pp. 45-63.
- Fathman, A. (1980) «Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners». En H. W. Dechert y M. Raupach (eds.) *Towards a cross-linguistic assessment of speech*. Frankfurt: Peter Lang.

- Fernández Jódar, R. (2007) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Michiewicz, Poznan, Polonia. Disponible en: <www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml> [05/07/2012]
- Fernández López, S. (1990) «Formación de palabras y adquisición de la lengua». En *Actas del VIII Congreso Nacional de AESLA (Vigo, 1990)* (1992), pp. 255-265. Vigo: Universidad de Vigo. Documento disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/sn_fernandez.htm> [05/07/2012]
- Fernández López, S. (1990) «Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera». En S. Montesa y A. Garrido (eds.) *Actas del II Congreso de ASELE*, pp. 267-278. Documento accesible en: <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../02_0265.pdf> [05/07/2012]
- Fernández López, S. (1990) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología, Dpto. de Filología Románica.
- Fernández López, S. (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S. (2000) «Corrección de errores en la expresión oral». *Carabela*, nº 47, pp. 133-150. Madrid: S.G.E.L.
- Fernández López, S. (2002) «Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación». *XI encuentro práctico de profesores ELE. International House / Difusión*. En <<http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>> [05/07/2012]
- Fernández Silva, C. (1998) «La creación léxica en la interlengua de español». En A. Celis y J. R. Heredia (coords.) (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE (Almagro, 1996)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 213-219. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/cl_fernandez.htm> [05/07/2012]
- Fernández Soriano, O. (1993) «Sobre el orden de palabras en español». *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, nº. 11, pp. 113-152. Madrid: Ed. Complutense.
- Férriz, M^a C., M^a Lourdes Perdigó, y M^a Jesús Pérez (2008) «Análisis contrastivo segmental: contribuciones para la elaboración de un protocolo». *PHONICA*, vol. 4. Universidad de Barcelona. Disponible en: <www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/577.pdf> [05/07/2012]
- Finnemann, M. (1990) «Markedness and learner strategy: Form and meaning oriented learners in the foreign language context». *Modern Language Jnl.*, 74, 2, pp. 176-187
- Fonseca Oliveira, A. (2007) «Análisis de la interlengua fónica». *PHONICA*, vol. 3. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica3/PDF/articulo_01.pdf> [05/07/2012]
- Di Franco, C. (2007) «Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 1, nº 1, pp. 127-135. <www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-1/diFranco_2007_1-1.pdf> [05/07/2012]

- De la Fuente, M^a. J. (2009) «The role of pedagogical tasks and focus on form on acquisition of discourse markers by advanced language learners». En R. P. Leow, H. Campos, y D. Lardiere (eds.) *Little words: their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics and Acquisition*. Georgetown University Press.
- Fundación Telefónica (2011) *El español en los flujos económicos internacionales*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Galindo Merino, M^a. M. (2005) «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE». En A. Álvarez *et al.* (2006) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo, 2005*, pp. 289-297.
- García-Amaya, L. (2009) «New Findings on Fluency Measures across Three Different Learning Contexts». En J. Collentine *et al.* (ed.) *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Symposium*, pp. 68-90.
- García García, M. (2005) «Corpus de Conversaciones en Español como Lengua Extranjera». *Linred: Revista electrónica de lingüística*, n^o. 3. Accesible en: <http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion11_24012006.pdf> [05/07/2012]
- García García, M. (2009) *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.
- García González, J. (2005) «Una propuesta de tipología de errores». En M. Juan, M. Amengual, y J. Salazar (eds.) (2006) *Actas del XXIII Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- García Madrazo, P., C. Moragón Gordón, y J. Muñiz García (1993) *Lengua castellana*. COU. Zaragoza: Edelvives.
- García Méndez, M^a. J. (2008) «La construcción ‘Ser + participio’: rasgos característicos y diferenciadores en los estudios contrastivos de español-portugués». En A. Moreno Sandoval (ed.) *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística. 25-28 de junio de 2008*, pp. 795-814. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG44.pdf> [05/07/2012]
- García Parejo, I., y T. Ambadiang (1999) «Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n^o 11, pp. 55-76.
- García Parejo, I. (2003) «Diferencias individuales y socioculturales en las narraciones de jóvenes inmigrantes». *Actas del IX Congreso Internacional la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Badajoz, diciembre, 2003*. Disponible en: <sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/.../Garcia_Parejo,_Isabel.pdf> [05/07/2012]
- García Parejo, I. (2004) «Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura». *Educación y futuro*, 11, 11-24. Disponible en: <www.cesdonbosco.com/revista/.../42-Isabel%20Garcia%20Parejo.pdf> [05/07/2012]
- García Parejo, I. (2005) «Variación y simplificación en el español hablado por inmigrantes». *Hispanic Horizon*, 24, pp. 49-62. New Delhi. Jawaharlal Nehru University, La India.
- Garrote Salazar, M. (2008) *CHIEDE - Corpus de Habla Infantil Espontánea del Español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Dpto. de Lingüística.

- Geeslin, K. L. (2000) «A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish». En R. P. Leow y C. Sanz (eds.) *Spanish applied linguistics at the turn of the millennium*, pp. 50-66. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. L. (2006) «Linguistic contextual features and variation in L2 data elicitation». En C. Klee y T. Face (eds.) *Selected proceedings from the 7th CLASP*, pp. 74-85. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Geeslin, K. L., y A. Gudmestad (2008) «Comparing Interview and Written Elicitation Tasks in Native and Non-native Data: Do Speakers Do What We Think They Do?». En J. B. de Garavito y E. Valenzuela (eds) *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, pp. 64-77. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. <<http://www.lingref.com/cpp/hls/10/paper1786.pdf>> [05/07/2012]
- Geeslin, K. y S. Fafulas (2012) «Variation of the Simple Present and Present Progressive Forms: A Comparison of Native and Non-native Speakers». En K. Geeslin y M. Díaz-Campos (eds.) *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, pp. 179-196. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gil Fernández, J. (2007) *Fonética para profesores de español. De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- Gilquin, G. (2008) «Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation». En Gaëtanelle Gilquin, Szilvia Papp y María Belén Díez-Bedmar (eds.) (2008) *Linking up contrastive and learner corpus research*. Amsterdam/New York, NY: Rodopi. Language and Computers - Studies in Practical Linguistics Series, 66.
- Gómez Capuz, J. (2009) «El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas». *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, n.º. XVII. Universidad de Murcia. Documento accesible en: <www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/294/203> [05/07/2012]
- Gómez Torrego, L. (2007) *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.
- Gómez Torrego, L. (2011) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual. Vol. I. Acentuación, Puntuación, Ortografía, Pronunciación, Léxico, Estilo. Vol. II. Morfología y sintaxis*. Madrid: Arco/Libros S.L. 2ª edición.
- González Araña, C., y M^a. C. Herrero Aisa (1997) *Manual de gramática española*. Madrid: Castalia.
- González-Bueno, M. (1997) «The effects of formal instruction on the acquisition of Spanish stop consonants». En W. Glass y A.T. Pérez-Leroux (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish, vol. 2: Production, processing, and comprehension*, pp. 57-75. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- González, J. y Algara, A. (2010) «Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia». *Lengua y Habla*, 14, pp. 25-44. <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/1077/1038>> [05/07/2012]
- Gozalo Gómez, P. (2008). «Reflexiones sobre el futuro. Los datos del español no nativo». En A. Moreno Sandoval (ed.) *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <<http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG50.pdf>> [05/07/2012]
- Gozalo Gómez, P. (2009). «La alternancia entre el futuro morfológico y la perífrasis *ir a*

- + infinitivo en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera», *Signos ELE*, agosto de 2009. Disponible en: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele/>> [05/07/2012]
- Gràcia, Ll. (2007) «Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas I: flexión verbal y orden sintáctico». *Revista española de lingüística*, nº 37, 1, pp. 7-40.
- Gràcia, Ll., B. Crous y L. Garganta (2008) «Diferencias tipológicas y adquisición de segundas lenguas II: las construcciones atributivas, locativas, existenciales y posesivas». *Revista española de lingüística*, nº 38, 2, pp. 47-74.
- Granger, S. (1996) «From CA to CIA and back. An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora». En K. Aijmer, B. Altenberg y M. Johansson (eds.) *Languages in Contrast. Papers from a Symposium on Text-based Cross-linguistic Studies. Lund 4-5 March 1994*, pp. 37-51. Lund: Lund Univ. Press.
- Granger, S. (2003) «Error-tagged Learner Corpora and CALL: a promising synergy», *CALICO Journal*, 20 (3), pp. 465-480.
- Granger, S. (2008) «Learner corpora». En Lüdeling y Kytö (eds.), *op. cit.*, pp. 259-275.
- Granger, S. (2009) «The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching». En K. Aijmer (ed.) *Corpora and Language Teaching*, pp. 13-32. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Granger, Sylviane, O. Kraifa, C. Pontona, G. Antoniadisa, y V. Zampa (2007) «Integrating learner corpora and natural language processing: A crucial step towards reconciling technological sophistication and pedagogical effectiveness». *ReCALL*, 19, pp. 252-268.
- Griffin, K. (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S.L. Col. Manuales de formación de profesores de español 2/L.
- Guntermann, G. (1978) «A Study of the Frequency and Communicative Effects of Errors in Spanish». *The Modern Language Journal*, 62, 5/6, pp. 249-253.
- Guntermann, G. (1992a) «An analysis of interlanguage development over time: Part I: *POR* and *PARA*». *Hispania*, 75, 1, pp. 177-187.
- Guntermann, G. (1992b) «An analysis of interlanguage development over time: Part II: *SER* and *ESTAR*». *Hispania*, 75, 5, pp. 1294-1303.
- Guntermann, G. (1995) «The Peace Corps experience: language learning in training and in the field». En Barbara F. Freed (ed.) (1995) *Second language acquisition in a study abroad context*, pp. 149-69. Philadelphia: John Benjamins.
- Gussenhoven, C. (1999) «Illustrations of the IPA: Dutch». En *Handbook of the International Phonetic Association*, pp. 74-77. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Gutiérrez Quintana, E. (2004) «El subjuntivo en español e italiano. Propuesta didáctica». En *Cadernos do VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia (CNLF)*, nº 14. <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno14-07.html>>
- Hall, J. K. (2004) «Practising Speaking in Spanish: Lessons from a High School Foreign Language Classroom». En D. Boxer y A. Cohen (eds.) *Studying speaking to inform second language learning*, pp. 68-87.
- Hamamatsu, N. (2008) «La dificultad de comprensión del concepto modo verbal / modalidad en español para los estudiantes japoneses de ELE», *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 25, pp. 129-143. Accesible en:

- <www.anmal.uma.es/numero25/Hamamatsu.htm> [05/07/2012]
- Hammerly, H. (1982) «Contrastive Phonology and Error Analysis». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 20, 1-4, pp. 17-32.
- Hara, M. (1990) «Método de enseñanza de la pronunciación española a los alumnos japoneses». En Montesa Peydró, S., y A. Garrido Moraga (eds.) *Actas del II congreso nacional de ASELE. Madrid, 3-5 de diciembre de 1990*, pp. 371-9. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0369.pdf> [05/07/2012]
- Heaps, H. S. (1978) *Information Retrieval: Computational and Theoretical Aspects*. New York: Academic Press.
- Herdan, G. (1964) *Quantitative linguistics*. London: Butterworth.
- Heift, T. y M. Schulze (2007) *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning: Parsers and Pedagogues*. London: Routledge.
- Henriksen, N. C., K. L. Geeslin y E. W. Willis (2010) «The Development of L2 Spanish Intonation During a Study Abroad Immersion Program in León, Spain: Global Contours and Final Boundary Movements». *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, vol. 3, nº 1, pp. 113-162.
- Hernández Fernández, A. (2004) *Los errores lingüísticos*. Valencia: Nau Llibres.
- Hernández, M., F. Villalba, C. Aguirre, y M. Najt (2008) «Corpus oral del proceso de adquisición del español como L2 por una joven inmigrante búlgara». En *Recursos para la investigación en adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas*, nº 1, pp. 17-62. <<http://segundaslenguaseinmigracion.com/investigaciones/la%20expresion%20como%20recurso%20oral%20mayo%202008.pdf>> [05/07/2012]
- Hernández, M^a. R. (1995) «Contar hechos pasados: un caso de anglohablantes de ELE». En F. J. Grande Alija, J. Le Men Loyer, E. M. Rueda Rueda y M^a. E. Prado Ibán (coords.) (1996) *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León 5-7 de octubre de 1995)*, pp. 193-202.
- Hernández, T. A. (2008) «The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview». *Hispania*, 91, 665-675.
- Hernández, T. A. (2011) «Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers». *Language Teaching Research*, vol. 2, 15, pp 159-182.
- Herrera Soler, H., R. Martínez Arias, y M. Amengual Pizarro (2011) *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS Universitaria.
- Hervás, F., y Llobera, M. (1992) «La expresión de la temporalidad en las narraciones orales de aprendices de E/LE». En F. Etxeberria y J. Arzamendi (eds.) (1992) *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del XI Congreso de AESLA.*, pp. 315-327. Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Hightower, H. (2001) «Consideraciones de las estrategias de cortesía en la cortesía intercultural». *Forma (Formación de formadores) 2. Interferencias, cruces y errores*, pp. 49-64. Madrid: S.G.E.L.
- Higueras García, M. (2006) *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

- Ho-Yen Wang, C. (2003) «Enseñanza y análisis contrastivo del chino y el español». *Forma (Formación de formadores) 5. Análisis contrastivo*. Madrid: S.G.E.L.
- Homan, A. (2000) «Una visión germano-española». *Cuadernos Cervantes*, 6, nº 29, pp. 10-16. Accesible en: <www.cuadernos cervantes.com/lc_aleman.html> [05/07/2012]
- Housen, A. (2002) «A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system», en S. Granger, J. Hung y S. Petch-Tyson (eds.) *Computer learner corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, pp. 77-116. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Humblé, P. (2005) «Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil». *Revista de Lexicografía*, XII, pp. 197-207.
- Ibáñez Moreno, A.; J. de Wilde; Q. de Bruyn (2009) «Errores de interlengua en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de E/LE» *Actas I del XI Simposio Intnl. de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 19-23 de enero de 2009*, pp. 463-467. <www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo=%2FDocumentos%2F11no%2FACTAS-TOMO-I%2Flenguas-extranjeras%2F106-ana-ibannez.pdf> [05/07/2012]
- Ife, A. (2004) «The L2 learner corpus: reviewing its potential for the early stages of learning». En M. Baynham, A. Deignan y G. White (eds.) *Applied Linguistics at the Interface*, pp. 91-103. London: Equinox.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- International Phonetic Association (Leeds) (1999) *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to use the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iruela, A. (1993) *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. Memoria de máster. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Iruela, A. (1997) «Adquisición del vocalismo español por holandeses: análisis en estilo semiespontáneo». *Estudios de Fonética Experimental*, IX, pp. 137-181
- Isabelli, C. A. (2004) «The acquisition of NSP properties in SLA: Some effects of positive evidence in a natural learning setting». *Hispania*, nº 87, pp. 150-162.
- Isabelli, C. A. y C. Nishida (2005) «Development of the Spanish Subjunctive in a Ninemonth Study-abroad Setting». En David Eddington (ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, pp. 78-91. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Izumi, E., K. Uchimoto, y H. Isahara (2004) «SST Speech corpus of Japanese learners' English and automatic detection of learners' errors». *ICAME Journal*, nº 28, pp. 31-48. Documento accesible en: <<http://icame.uib.no/ij28/Izumi.pdf>> [05/07/2012]
- Izumi, E., K. Uchimoto y H. Isahara (2005) «Error Annotation for Corpus of Japanese Learner English». En *Proceedings of the Sixth International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora (LINC 2005)*, pp. 71-80. <<http://aclweb.org/anthology-new/I/I05/I05-6009.pdf>> [05/07/2012]
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman. Applied Linguistics and Language Study Series.

- Jimeno Viñes, M. (2007) «Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE». *RedELE*, 9.
- Jingsheng, L. (2005) «Enseñanza del español en China». En N. Ignatieva y V. Zamudio (eds.) (2005) *Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE.
- Jørgensen, A.M. y A. B. Stenströmm (2009) «Dos marcadores pragmáticos contrastados en el lenguaje juvenil: el inglés *like* y el español *como*». *Español Actual*, 92, pp. 103-121.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.) (1993) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. (1997) «Can Pragmatic competence be taught?». *Second Language Teaching & Curriculum Center*. <<http://www.lll.hawaii.edu/sltcc/F97NewsLetter/Pubs.htm>> [05/07/2012]
- Kilgarriff, A., P. Rychly, P. Smrz, y D. Tugwell (2004) «The Sketch Engine». En *Proc. EURALEX 2004, Lorient, France*, pp 105-116. <<http://www.sketchengine.co.uk>>
- Kim, N.-K. (1990) «Korean». En B. Comrie (ed.) (1990), *op. cit.*, cap. 44.
- Klee, C. A. (1989) «The Acquisition of Clitic Pronouns in the Spanish Interlanguage of Peruvian Quechua Speakers». *Hispania*, Vol. 72, nº. 2, pp. 402-408.
- Köhlmyr, P. (2003) «*To Err is Human...*» *An investigation of Grammatical Errors in Swedish 16-year-old Learners' Written Production in English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Koike, D. A. (1989) «Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage». *The Modern Language Journal*, 73, pp. 279-289.
- Koike, D. A. (1996) «Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning». En S. M. Gass y J. Neu (Eds.) *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*, pp. 257-281. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Koike, D. A. (1998) «What happens when there's no one to talk to? Spanish foreign language discourse in oral proficiency interviews». En R. Young y A. He (eds.) *Language proficiency interviews: A discourse approach*, pp. 69-98. Amsterdam: J. Benjamins.
- Koike, D. A., y F. Hinojosa (1998) «A Discourse Approach to the Assessment of Foreign Language Oral Proficiency». *Texas Papers in Foreign Language Education*, vol. 3, nº. 3, pp. 33-50.
- Kornfilt, J. (1990) «Turkish and the Turkic Languages». En B. Comrie (ed.) (1990), *op. cit.*, cap. 30.
- Kornuc, S. P. (2004) *L2 use and development of mood selection in Spanish complement clauses*. Tesis Doctoral. University of Southern California, 2004. Dissertation Abstracts International, 64, 9.
- Kučała, D. (2008) «Dificultades del español para hablantes de polaco». En J. Wilk-Racięska, y J. Lyszczyna (coords.) *Encuentros (Encuentros de lingüística, traducción y enseñanza de la lengua española)*, Vol. 1, pps. 234-242. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.

- Lafford, B. (1996) «The development of tense/aspects relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories». Artículo presentado en Second Language Research Forum, University of Arizona, Tucson.
- Lafford, B. (2004) «The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, nº 2, pp. 201-226. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lafford, B. y J. G. Collentine (1987) «Lexical and Grammatical Access Errors in the Speech of Intermediate/Advanced Level Students of Spanish». *Lenguas Modernas*, 14, pp. 87-112.
- Lafford, B., y J. Ryan (1995) «The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions *por* and *para*». *Hispania*, 75, 3, pp. 528-547.
- Lafford, B., y M. R. Salaberry (eds.) (2003) *Spanish second language acquisition: state of the science*. Washington: Georgetown University Press.
- Lahoz Bengoechea, J. M. (2007) «La enseñanza de la entonación en el aula: de ELE: cómo, cuándo y por qué». En E. Balmaseda Maestu (coord.) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, pp. 705-720. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2469982&orden=0> [05/07/2012]
- Lantolf, J. P. (2003) «Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom». En A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller y B. Gindis (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, pp. 349-370. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larrañaga, P., J. Treffers-Daller, F. Tidball y M. C. Gil Ortega (2011) «L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English». *The International Journal of Bilingualism*, 15(3), pp. 117-138.
- Larsen-Freeman, D., y M. H. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York: Longman. Applied Linguistics and Language Study. Versión española de I. Molina Martos y P. Benítez Pérez (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, D.L.
- Leacock, C., M. Chodorow, M. Gamon, y J. Tetreault (2010) *Automated Grammatical Error Detection for Language Learners*. Morgan & Claypool Publishers (Synthesis Lectures on Human Language Technologies).
- Lee, M.-L. (2008) «La preposición personal *a* del español y la marca de caso *ul/lul* del coreano». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 40. Universidad Complutense de Madrid. <www.ucm.es/info/especulo/numero40/ullulco.html> [05/07/2012]
- Lee, M.-K., y J.-E. Son (2009) «La difusión del español en Corea, y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del coreano». En J. M. Izquierdo *et al.* (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de FIAPE. La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, 23-26/09/2009. Disponible en: <www.educacion.es/redele/FIAPEIII/MankiLeeSonJyEun.pdf> [05/07/2012]
- Lenarduzzi, R. (1999) «Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal». En (1999) *Atti del XVIII Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Siena, 5-7 marzo 1998*, vol. 2, pp. 243-256. <cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_241.pdf>
- Lennon, P. (1991). «Error: Some Problems of Definition, Identification, and

- Distinction». *Applied Linguistics*, nº 12 (2), pp. 180-196.
- Liang, W.-F., y M. Llobera (1996) «Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín». En María Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (coords.) (1998) *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 291-300. Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0289.pdf> [05/07/2012]
- Liceras, J. M. (1985) «The value of clitics in non-native Spanish». *Second Language Research*, 1, pp. 151-168.
- Liceras, J. M. (2008) «Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica». En *Recursos para la investigación en adquisición/ aprendizaje de segundas lenguas*, nº 1, pp. 17-62. Documento accesible en: <<http://segundaslenguaseinmigracion.com/investigaciones/la%20expresion%20como%20recurso%20oral%20mayo%202008.pdf>> [05/07/2012]
- Liceras, J. M. (2009) «La interlengua del español en el siglo XXI». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, nº 5 Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/liceras.pdf> [05/07/2012]
- Liceras, J. M., D. Maxwell, B. Laguardia, Z. Fernández, R. Fernández y L. Díaz (1997) «A Longitudinal Study of Spanish Non-Native Grammars: Beyond Parameters». En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (1997) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1: Developing Grammars*, pp. 99-132. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Liceras, J. M. y L. Díaz (1998) «On the Nature of the Relationship between Morphology and Syntax: Inflectional Typology, *f*-Features and Null/POvert Pronouns in Spanish Interlanguage». En Marie-Louise Beck (ed.) *Morphology and its interfaces in Second Language Knowledge*, pp. 307-338. Amsterdam/Philad.: John Benjamins.
- Liceras, J. M. y L. Díaz (1999) «Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers». *Second Language Research*, 15, 1, pp. 1-40.
- Liceras, J. M., E. Valenzuela y L. Díaz (1999) «L1 and L2 Spanish developing grammars and the 'Pragmatic Deficit Hypothesis'» *Second Language Research*, 15, 2, pp. 161-190.
- Liceras, J. M., L. Díaz y D. Maxwell (1999) «The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers». En E. Klein y G. Martohardjono (1999) *The Development of Second Language Grammars. A Generative Approach*, pp. 109-145. Amsterdam: John Benjamins. Language Acquisition & Language Disorders.
- Lin, Y.-H. (1995) *Un análisis empírico de la estabilización-fosilización: la incorporación y la autocorrección en los sujetos chinos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <www.educacion.es/redele/biblioteca2005/lin.shtml> [05/07/2012]
- Lin, T.-J. (1999) «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español». En I. Penadés (coord.) (1999), *op. cit.*, pp. 97-114.
- Liskin-Gasparro, J. (1996) «Narrative Strategies: A Case Study of Developing Storytelling Skills by a Learner of Spanish». *Modern language journal*, vol. 80, nº 3, pp. 271-286.

- Liskin-Gasparro, J. (1997) «The acquisition of temporality in Spanish oral narratives: exploring learners' perceptions». *Annual meeting of AAAL*, 97, Orlando, Florida.
- Liskin-Gasparro, J. (2000) «The Use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners». *Hispania*, 83, 4, pp. 830-844.
- Liu, Y. H., y Cantero, F. J. (2002) «La entonación prelingüística del español hablado por taiwaneses: establecimiento de un corpus». En J. Díaz García (ed.) *Actas del II Congreso de Fonética Experimental. Sevilla 5, 6 y 7 de marzo de 2001*. Sevilla: Laboratorio de Fonética, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla. pp. 238-242.
- Llisterri, J. (2004) «Análisis de los errores de producción». Grup de Fonètica. Departament de Filologia Espanyola. <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Analisis_errores/Anal_error.pdf> [05/07/2012]
- López Morales, H. (1986) *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Lorenzo-Dus, N. (2001) «Compliment responses among British and Spanish university students. A contrastive study», *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 107-127.
- Lorenzo-Dus, N., y P. Meara (2004) «Role-plays and the assessment of oral proficiency in Spanish». En R. Márquez-Reiter y M^a. E. Palencia (eds.) *Current trends in the pragmatics of Spanish*, pp. 79-98. Amsterdam: John Benjamins.
- Losana Úbeda, J. E. (2002) «Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas». *Carabela*, 52. Madrid: S.G.E.L.
- Lott, D. (1983) «Analysing and counteracting interference errors». *ELT Journal*, vol. 37/3, pp. 256-261.
- Lozano, C. (2009a). «CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2». En Carmen M. Bretones Callejas *et al.* (eds.) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Almería: Universidad de Almería.
- Lozano, C. (2009b). «Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus». En N. Snape, Y. I. Leung y M. Sharwood-Smith (eds.) *Representational Deficits in SLA*, pp. 127-166. Amsterdam: John Benjamins.
- Lu, H.-Ch. (1997) «El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas». En K. Alonso, F. Moreno Fernández, M^a. Gil Bürmann, (dirs.) (1998) *Actas del VIII Congreso Intnal. de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, pp. 519-525.
- Lu, H. (2010) «An annotated Taiwanese Learners' Corpus of Spanish, CATE». *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6(2), pp. 297-300.
- Lu, X. (2010) «What can corpus software reveal about language development?», en O'Keeffe y McCarthy, *op. cit.*, cap. 14, pp. 184-193.
- Lubbers Quesada, M. (1998) «L2 acquisition of the Spanish subjunctive mood and prototype schema development». *Spanish Applied Linguistics*, 2, pp. 1-23.
- Lüdeling, A., M. Walter, E. Kroymann, y P. Adolphs (2005) «Multi-level error annotation in learner corpora». *Proc. of the Corpus Linguistics Conference 2005*. <<http://www2.huberlin.de/korpling/projekte/falko/FALKOCL2005.pdf?PHPESSID=>

- 5bf51ebe3e6c9d694c16ffc9b27efc15> [05/07/2012]
- Lüdeling, A., y M. Kytö (eds.) (2008) *Corpus Linguistics. An International Handbook*. 2 Vols. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Luque, R. (2008) Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo entre español e italiano. *Romanica Cracoviensia*, 8, pp. 61-69. <www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/luque_perifrasis_contrastividad.pdf> [05/07/2012]
- Lynch, A. (1998) «Exploring turn at talk in Spanish: Native and nonnative speaker interactions». *Spanish Applied Linguistics*, 2, 2, pp. 199-228.
- MacCarthy, P. A. D. (1978) *The teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., y S. Gass (2005) *Second Language Research. Methodology and Design*. London/N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Makara, C. (1991) «The internal structure of extended turn-at-talk within an academic context: Native graduate Spanish, non-native graduate Spanish, and non-native beginning Spanish speaker data». *Hispania*, 74, pp. 1110-1114.
- Malinowski Rubio, M. P. (2000) «Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera en estudiantes polacos». En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) (2001) *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000*, pp. 493-496.
- Marcos Marín, F. (1994) *Informática y humanidades*. Madrid: Gredos.
- Marsden, E. y A. David (2008) «Vocabulary use during conversation: a cross-sectional study of development from year 9 to year 13 among learners of Spanish and French», *Language Learning Journal*, 36, 2, pp. 181-198.
- Martí Sánchez, M., I. Penadés Martínez, y A. M^a. Ruiz Martínez (2008). *Gramática española por niveles*. Madrid: Edinumen.
- Martín del Rey, M^a. A. (2004) *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*. Memoria de máster. Universidad de Salamanca. Accesible en: <http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlingua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/> [05/07/2012]
- Martín Ruiz, G. (2009) *Errores e interlengua en estudiantes eslavos de E/LE*. Memoria de máster. Universidad de Alcalá. Disponible en: <www.liceus.com/bonos/docobj2004/L37J19Ememoria_guillermo_martin_ruiz.pdf> [05/07/2012]
- Martínez Baztán, A. (2001) «Evaluación oral de la competencia lingüística». Ponencia recogida en *Actas de las XI Jornadas de Lingüística Aplicada*. Univ. de Granada. <www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actasmotril/alfonso.doc> [05/07/2012]
- Martínez Celdrán, E., y A. M^a. Fernández Planas (2007) *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Madrid: Ariel.
- Martínez Martínez, I. (2002) «Un estudio contrastivo español-japonés». *Carabela*, 51, pp. 47-67.
- Mateos Ortega, Y. (2000) «Esto me suena a 'alemañol'». *Frecuencia L. Revista de didáctica del español como segunda lengua*, 14, pp. 31-42. Madrid: Edinumen.
- Mateus, M^a. H., y E. d'Andrade (2000) *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.

- Matte Bon, F. (2004a) *Gramática comunicativa del español*. 2 vols. Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, F. (2004b) «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia». *RedELE*, 0.
- McCarthy, C. (2006) «What's missing from missing inflection?: Features in L2 Spanish». *McGill Working Papers in Linguistics*, 20, 2, pp. 21-37.
- McCarthy, C. (2008) «Morphological variability in the comprehension of agreement: an argument for representation over computation». *Second Language Research*, 24, 4, pp. 459-486.
- McEnery, A., R. Xiao, y Y. Tono (2006) *Corpus-Based Language Studies. An Advanced Resource Book*. London: Routledge (Routledge Applied Linguistics).
- McEnery, A., y A. Hardie (2012) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Medina, I. (2012). «Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Estudio cualitativo». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 104-143. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/1.Verdeses.pdf>> [05/07/2012]
- Meier, W. (2003) «eXist: An Open Source Native XML Database». En A. B. Chaudhri *et al.* (eds.) *Web Databases and Web Services 2002, LNCS 2593*, pp. 169–183. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Mellado Blanco, C., y M^a. J. Domínguez Vázquez (1998) «Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático». En M^a. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (coords.) (1999) *Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*, pp. 491-498.
- Mitchell, R., L. Domínguez, M^a. Arche, F. Myles y E. Marsden (2008) «Research Report: Linguistic Development in L2 Spanish: Creation and analysis of a learner corpus». Disponible en: <http://www.splloc.soton.ac.uk/doc/SPLLOC_1_Report_Final.pdf> [05/07/2012]
- Moneglia, M. (2005) «The C-ORAL-ROM resource». En E. Cresti y M. Moneglia (eds.), *op. cit.*, pp. 1-70.
- Montesi, M. (2000) «El punto de vista de un hablante italiano». *Cuadernos Cervantes*, nº 29, VI. <www.cuadernos cervantes.com/lc_italiano.html> [05/07/2012]
- Montrul, S. (2002) «Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals». *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, pp. 39-68.
- Moreno Cabrera, J. C. (1990) *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor.
- Moreno Fernández, F. (2000) *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés. Nivel: inicial-intermedio-avanzado*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- Moreno Fernández, F. (2007) *Qué español enseñar* 2^a.ed. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, S.L. Manuales de formación de profesores de español 2/L.
- Moreno Fernández, F. y Sohrman, I. (1997) «Variacionismo y enseñanza de español/LE. A propósito de la duración vocálica en hablantes de origen sueco». En K.

- Alonso, F. Moreno Fernández y M^a. Gil Bürmann (dirs.) (1998) *Actas del VIII Congreso Int. de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 septiembre 1997)*, pp. 585-592. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0583.pdf> [05/07/2012]
- Moreno Muñoz, C. (2002) «El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico». *Carabela*, n^o. 51. Madrid: S.G.E.L.
- Moreno Sandoval, A. (1998) *Lingüística computacional*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Sandoval, A., D. Torre, N. Curto, y R. de la Torre (2006) «Inventario de frecuencias fonémicas silábicas del castellano espontáneo y escrito». En *Actas de las IV Jornadas de Tecnologías del Habla*, pp. 87-91. Zaragoza: Univ. de Zaragoza. <<http://www.llf.uam.es/ESP/Publicaciones/LLI-UAM-4JTH.pdf>> [05/07/2012]
- Moreno Sandoval, A., y Guirao, J. M. (2006) «Morpho-syntactic Tagging of the Spanish C-ORAL-ROM Corpus: Methodology, Tools and Evaluation». En Y. Kawaguchi, S. Zaima y T. Takagaki (eds.) *Spoken Language Corpus and Linguistic Informatics*, pp. 199-218. Amsterdam: John Benjamins. Una demo de GRAMPAL está disponible en: <<http://cartago.llf.uam.es/grampal/grampal.cgi>> [05/07/2012]
- Morrison, G. S. (2003) «Perception and Production of Spanish Vowels by English Speakers». En M. J. Solé, D. Recansens, y J. Romero (eds.) *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences: Barcelona, 2003*. pp. 1533-1536. Adelaide, South Australia: Casual Productions.
- Moulton, W. (1962) «Towards a classification of pronunciation errors», *Modern Language Journal*, 46: 101-146.
- Mukherjee, J. y S. Götz (2007) «Fluency in Native and Non-Native English Speech: Corpus Findings and Language-Pedagogical Implications». En *Proceedings of 4th Corpus Linguistics Conference. University of Birmingham, 27-30 July 2007*. <<http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2007/25Abstract.pdf>> [05/07/2012]
- Muñoz Benito, A. M^a. (2002) *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: Implicaciones y propuestas didácticas*. Tesis doctoral, UAM, Fac. de Filosofía y Letras, Dpto. de Filología Española.
- Myles, F. (2005) «Interlanguage corpora and second language research». *Second Language Research*, 21(4), pp. 373-391.
- Nash, R. (1977) *Comparing English and Spanish: Patterns in Phonology and Orthography*. New York: Regents Publishing Company.
- Navarro Tomás, T. (1996 [1918]) *Manual de pronunciación española*. 26^a edición. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Navarro, S., y E. Nicoladis (2005) «Describing Motion Events in Adult L2 Spanish Narratives». En D. Eddington (ed.) *Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, pp. 102-107. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Nemser, W. (1971) «Approximative systems of foreign language learners». En *International Review of Applied Linguistics*, IX (2), pp. 115-123.
- Nicholls, D. (2003) «The Cambridge Learner Corpus – error coding and analysis for Lexicography and ELT». En Archer et al. (eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference (CL2003)*. Lancaster University: University Centre for Computer

- Corpus Research on language, pp. 572-581. Disponible en: <<http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2003/papers/nicholls.pdf>> [05/07/2012]
- Nickel, G. (1981) «Aspects of error analysis: “errare humanum est”». *AILA Bulletin*, 29, pp. 1-27.
- Ninomiya, S. (2003) «Comparación de los determinantes en español y japonés». *Forma (Formación de formadores) 5. Análisis contrastivo*. Madrid: S.G.E.L.
- Nogueira da Silva, A. (2011) *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narraciones orales de aprendices brasileños*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca (España), Departamento de Lengua Española.
- Norrish, J. (1983) *Language learners and their errors*. London: McMillian Publishers.
- Nowikow, W. (2007) «Sobre las diferencias entre el sistema verbal del español y el del polaco: característica temporal». *Paralelo 50*, pp. 78-83.
- O’Keeffe, A. y M. McCarthy (eds.) (2010) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London/N.Y.: Routledge.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Ortí Mateu, R. (1996) «Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español». En P. Guerrero Ruiz, y A. López Valero (coord.) (1996) *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura: actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 1, pags. 319-334.
- Ortí Teruel, J. R. (2002) «Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabo hablantes e hispano hablantes. Aplicaciones didácticas». En Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds. lits.) (2003) *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, pp. 653-668. Disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/59.orti.pdf>> [05/07/2012]
- Otero Brabo Cruz, M^a. L. (2004) *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE. Colección Monografías, n^o 6.
- Padilla García, X. A. (2001) *El orden de palabras en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Fac. de Filología, Dpto. de Filología Española.
- Palmberg, R. (1980) «A Select Bibliography of Error Analysis and Interlanguage Studies». Finland: Abo Akademy. Disponible en: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED192576>> [05/07/2012]
- Pascual Escagedo, C. (2012). «La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), pp. 144-173. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/7.Pascual.pdf>>
- Penadés Martínez, I. (coord.) (1999) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Penadés Martínez, I. (2003) «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores». *Linred: Revista electrónica de lingüística*, n^o. 1. <http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf> [05/07/2012]

- Penadés Martínez, I. (2005) «Corpus para el análisis de errores en el aprendizaje de E/LE: Presentación». *Linred: Revista electrónica de lingüística*, nº. 3. Disponible en <http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion8_19092005.pdf> [05/07/2012]
- Perea Siller, F. J. (2007) «Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE». *MarcoELE*, 5. <www.marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf> [05/07/2012]
- Perdigó, L. (1998): *La interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español: estudio contrastivo y análisis de grabaciones*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.
- Pérez Ruiz, J. (2010). «Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), pp. 126-159.
- Pérez Ruiz, J. (2011) «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10(5), pp. 27-51.
- Pérez Solas, M. (1998): *Rasgos fonéticos de los francófonos que aprenden español*. Memoria de máster, Dpto. de Didáctica de la Lengua, Universidad de Barcelona.
- Pérez Vázquez, M^a. E. (2010) «Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)». *RedELE*, 19. Disponible en: <www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Perez_enriqueta.pdf> [05/07/2012]
- Pinilla Gómez, R. (1994) «Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (hn)/hablante no nativo (hnn)». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.) *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 163-174. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0163.pdf> [05/07/2012]
- Pinilla Gómez, R. (1997) *Estrategias de comunicación e interlengua en ELE*. Tesis doctoral inédita. Fac. de Filología, Universidad Complutense de Madrid.
- Pinilla, R. (2000) «El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE». *Carabela*, 47. Madrid: S.G.E.L.
- Pinto, M. Da S. (2006) «Estudo comparativo da entonação do espanhol/LE e do português do Brasil: estilo lido». En *4º Congresso Brasileiro de Hispanistas. 3 - 6 de setembro de 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Hispanistas*, vol. 1, pp. 224-229.
- Piñel, R. (1994) «La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso del adjetivo a alumnos de lengua materna alemana». En M. Rueda *et al.* (eds.) (1995) *Actas del V Congreso Intnal. de ASELE*. León, Univ. de León, pp. 121-126.
- Planas Morales, S. (2009) «Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos». *RedELE*, 17. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3188443&orden=249051>> [05/07/2012]
- Poch Olivé, D. (1999) *Fonética para aprender español*. Madrid: Edinumen.
- Poch Olivé, D. (2004) «La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera». *RedELE*, nº. 1. <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf> [05/07/2012]

- Poullisse, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Pordrecht: Foris Publications.
- Poullisse, N. (1999) *Slips of the Tongue: Speech errors in first and second language production*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Studies in Bilingualism, 20.
- Puigvert Ocal, A. (2001) «Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española». *Carabela*, nº 49, pp. 17-37. Madrid: S.G.E.L.
- Quilis, A. (1993) *Tratado de Fonología y Fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Quilis, A., y J. A. Fernández (1992) *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: C.S.I.C.
- Ramsay, V. (1990) *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Tesis doctoral inédita. University of Oregon.
- Reeder, J. T. (1998) *An Acoustic Description of the Acquisition of Spanish Phonetic Detail by Adult English Speakers*. Tesis doctoral. Departamento de Español y Portugués, Universidad de Texas en Austin.
- Richards, J. C. (1974) «A non-contrastive approach to error analysis», en J. C. Richards (ed), *Error analysis: perspectives on Second Language Acquisition*, pp. 172-88. Longman: London.
- Rigamonti, D. (2006) «Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos». *Mots Palabras Words*. Università degli Studi di Milano/LED online.
- Robinet, B. W., y J. Schachter (1991) (eds.) *Second language learning: Contrastive analysis, Error analysis and related aspects*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Robles Ávila, S. (1997) «Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español». En K. Alonso, F. Moreno Fernández, M^a. Gil Bürmann, (dirs.) (1998) *Actas del VIII Congreso Intnal. de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, pp. 685-692. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/.../08_0683.pdf> [05/07/2012]
- Rubio Lastra, M. (2009) «Creación del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Primeros textos». *Lingüística en la red (LinRED)*, nº 6. <http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion17_15022009.pdf> [05/07/2012]
- Rubio, F. (2005) «El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español». En A. Álvarez *et al.* (2006) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005*, pp. 547-556. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../16_0545.pdf> [05/07/2012]
- Ruiz de Infante, B. (2005) «Por una aproximación al aprendiente chino». Disponible en: <<http://iespuigcastellar.xeill.net/activitats/jornades-pedagogiques/atencio-educativa-a-l-alumnat-nouvingut/por-una-aproximacion-al-aprendiente-chino/>> [05/07/2012]
- Ruppl, Z. (2002) «Dificultades de los estudiantes húngaros durante el proceso de aprendizaje de ELE». *Carabela*, 51, pp. 96-117.
- Ryan, J. M., y B. A. Lafford (1992) «Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: *Ser* and *Estar* and the Granada Experience». *Hispania*, Vol. 75, nº. 3, pp. 714-722.

- Sacks, N. P. (1962) «A study in Spanish pronunciation errors». *Hispania*, 45(2), pp. 289-300.
- Sáez del Álamo, L. (1999) «Los cuantificadores: las construcciones comparativas y superlativas». En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *op. cit.*, vol. 1, cap. 17, pp. 1129-1188.
- Said-Mohand, A. (2007) «La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita». *RedELE*, 10. <<http://www.educacion.es/redele/revista10/AixaSaid.pdf>> [05/07/2012]
- Saito, A. (2002) *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses. Curso de traducción inversa japonés-español*. Memoria de máster. Universidad de Salamanca. Disponible en: <<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/saito/saito.pdf>> [05/07/2012]
- Salaberry, M. R. (2000) *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Salgado Robles, F. (2011) *The Acquisition of Sociolinguistic Variation by Learners of Spanish in a Study Abroad Context*. Tesis doctoral. Universidad de Florida.
- Sánchez Barrera, M. (2009) «Análisis de errores en la prueba de expresión oral del examen D.E.L.E inicial». Bol. del dpto. de Español de la Univ. Kanagawa, pp. 49-65. <<http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/5442/1/%E8%A8%80%E8%AA%9E%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%80%8049-65.pdf>> [05/07/2012]
- Sánchez Castro, M. (2008) «Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado». *RedELE*, 13.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, colección Vitor.
- Sánchez Rodríguez, J. (2001) «Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje)». En *Forma (Formación de formadores) 5. Análisis contrastivo*. Madrid: S.G.E.L.
- Sánchez, L. (1996) «Word Order, Predication and Agreement in DPs in Spanish, Southern Quechua and Southern Andean Bilingual Spanish.» En Karen Zagona (ed.) *Grammatical Theory and Romance Languages*, pp. 209-18. Amsterdam: J. Benjamins.
- Sánchez, L. y A. J. Toribio (2003) «Generative perspectives», en Lafford y Salaberry, *op. cit.*, cap. 7, pp. 189-232.
- Sánchez, L., y T. Al-Kasey (1999) «L2 Acquisition of Spanish direct objects». *Spanish Applied Linguistics*, 3, pp. 1-32.
- Santos Gargallo, I. (1991) *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Filología.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis. Colección Textos de apoyo, 9.
- Santos Gargallo, I. (2004) «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (dirs.) (2004), *op. cit.*

- Santos Gargallo, I. y J. Sánchez Lobato (dirs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: S.G.E.L.
- Sanz, C. (1997) «Experimental tasks in SLA research: Amount of production, modality, memory, and production processes.» En *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. W.R. Glass y A.T. Pérez-Lerroux (eds.) Somerville: Cascadilla Press.
- Schachter, J. (1974) «An error in error analysis». *Language Learning*, 24, pp. 205-214. En B. W. Robinett y J. Schachter (1991) (eds.) (*op. cit.*).
- Schachter, J. y M. Celce-Murcia (1971) «Some reservations concerning Error Analysis». *TESOL Quarterly*, 11, pp. 441-451. En B. W. Robinett y J. Schachter (1991) (eds.), *op. cit.*
- Schachter, J. y W. Rutherford (1979) «Discourse functions and language transfer». *Working papers in Bilingualism*, 19, pp. 3-12. En B. W. Robinett y J. Schachter (1991) (eds.), *op. cit.*
- Schmidely, J. (coord.), M. Alvar y C. Hernández (2001) *De una a cuatro lenguas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Schmidt (1980) «Coordinate structures and language universals in interlanguage». *Language Learning*, 30, pp. 397-416.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (2004) *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.
- Seco, M. (1973) «La lengua coloquial: *Entre visillos* de C. Martín Gaité», en *El comentario de textos I*. Madrid: Castalia
- Segalowitz, N., Freed, Collentine, B. Lafford, Lazar, y M. Díaz-Campos (2004) «A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: study abroad and the domestic classroom». *Frontiers*, 10, pp. 21-38. Disponible en: <www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-01_Segalowitzetal.pdf> [05/07/2012]
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nº 3, pp. 209-301. Traducción española: «La interlengua», en J. Muñoz Licerias (1992) *La Adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. Pp. 79-101.
- Semino, M^a. J. I. (2005) «Interferencias fonético-fonológicas y factores sociales: un estudio con alumnos brasileños que aprenden español». *Revista Philologus*, año 11, nº 33. <www.filologia.org.br/revista/33/06.htm> [02/07/2012]
- Serradilla Castaño, A. (1999) «La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes». En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, y F. Ruiz (eds.) *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999*, pp. 655-661.
- Shibatani, M. (1990) «Japanese». En Comrie, B. (ed), *op. cit.*, cap. 43, pp. 855-880.
- Sierra Martínez, F. (2004) «Qué y cuál: su uso por alumnos neerlandeses». En M^a. A. Castillo Carballo (coord.) (2005) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* pp. 838-846.
- Sierra Martínez, F. (2005) «Competencia de la morfosintaxis del verbo en los alumnos de ELE neerlandeses». En A. Álvarez et al. (2006) *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo, 2005, pp. 594-606.

- Sinclair, J. (ed.) (1995) *Collins Cobuild English Dictionary*. London: Harper Collins Publishers.
- Söhrman, I. (2007) *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Solsona Martínez, C. (2004) «La preposición *a* ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fossilización por interferencia o error de competencia?». *Cuadernos de investigación en Filología*, 29-30, pp. 269-284.
- Son, J.-E. (2008) «El problema del tiempo pasado en la escritura de estudiantes coreanos: Análisis de errores». *Sincronía. A Journal for the Humanities and the Social Sciences*. México: Universidad de Guadalajara. Accesible en: <<http://sincronia.cucsh.udg.mx/SonJyEunspring08.htm>> [05/07/2012]
- Sorace, A. (2000) «Differential Effects of Attrition in the L1 Syntax of L2 Near-Native Speakers». En *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 2, pp. 719-725. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Stemberger, J. P. (1982) «Syntactic errors in speech». *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 11, nº 4, pp. 313-345.
- Stokes, J. D. «Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish» (1988) *Hispania*, vol. 71, nº. 3, pp. 705-710.
- Stone, G. (1990) «Polish». En B. Comrie (1990) (ed), *op. cit.*, cap. 16, pp. 348-366.
- Tagnin, Stella E. O. (2004) «A multilingual learner corpus in Brazil». Lancaster: Corpus Linguistics, Learner Corpus Workshop, 2003. <www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/A%20multilingual%20learner%20corpus%20in%20Brazil.pdf> [05/07/2012]
- Tapada Bertelli, E. (1992): *Estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español: análisis de errores y de fenómenos de interferencias en nativos alemanes aprendices de español como segunda lengua*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. de Didáctica de la Lengua, Universidad de Barcelona.
- Tardo Fernández, Y. (2005) «Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera». *RedELE*, nº 3. <<http://www.educacion.es/redele/revista3/tardo.shtml>> [05/07/2012]
- Tarone, E. (1977) «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report». En H. Brown, C. Yario y R. Crymes (eds.) *TESOL*, pp. 194-203.
- Tarone, E. (1980a) «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», *Language Learning*, 30, pp. 417-431.
- Tarone, E. (1980b) «Some influences of the syllable structure of interlanguage phonology». *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 18, 1-4, pp. 139-158.
- Tarrés Chamorro, I. (2002) *El uso del artículo por estudiantes polacos de ELE*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona. <www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/TARRES-C.html> [05/07/2012]
- Teijeira Rodríguez, M^a.C., K. van Esch, y P. de Haan (2005) «La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE». *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 23, nº 41, pp. 67-100.

- Terrell, Tracy D., Bernard Baycroft, y Charles Perrone (1987) «The subjunctive in Spanish interlanguage: accuracy and comprehensibility». En B. VanPatten, T. R. Dvorak, y J. F. Lee (eds.) *Foreign language learning: a research perspective*, pp. 19-32. Rowley, MA: Newbury House.
- Teubert, W., y Čermáková, A. (2007) *Corpus Linguistics: A Short Introduction*. London: Continuum.
- Tidball, F., y J. Treffers-Daller (2007) «Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech», en H. Daller, J. Milton y J. Treffers-Daller (eds.) (2007), *op. cit.*, cap. 7, pp. 133-149.
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tono, Y. (2003) «Learner corpora: design, development and applications». *Proc. of the 2003 Corpus Linguistics Conference. University of Lancaster*, pp 800-809. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.6849&rep=rep1&type=pdf>> [05/07/2012]
- Toribio, A. J. (2001) «On Spanish-language decline». En A. Do, L. Domínguez y A. Johansen (eds.) *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, vol. 2, pp. 768-779. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Toribio, A. J. (2003) «Unilingual code and bilingual mode: The Spanish of Spanish-English bilinguals». *Hispanic Linguistics Symposium 6*, University of Iowa.
- Torijano Pérez, J. A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Tornero, Y. (2004) «El acento español y los anglohablantes». *Frecuencia-L*, 27, pp. 8-13. Madrid: Edinumen.
- Tseng, H.-C. (2008) *Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Departamento de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Providence*. Memoria de máster. Dpto. de Lengua y Lit. Españolas, Univ. Providence.
- Tusón Valls, A. (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- Ueda, H. (1994) «Aproximación translingual a la lengua española». *REALE*, 1, pp. 157-172.
- Valenzuela Manzanares, J. (2002) «Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general». *Carabela*, 51, pp. 27-45. Madrid: S.G.E.L.
- Valero Garcés, C. (2001) «Inglés y español mano a mano: dos lenguas y dos formas de ver el mundo». *Cuadernos Cervantes*. Documento disponible en: <www.cuadernos cervantes.com/lc_ingles.html> [05/07/2012]
- Valverde Mateos, A. (2012) *Análisis de errores de aprendientes de Francés Lengua Extranjera (FLE) basado en corpus orales*. Tesis doctoral sin publicar. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, departamento de Lingüística.
- Van Naerssen, M. (1980) «How similar are Spanish as a first language and Spanish as a foreign language?». En R. C. Scarcella y S. D. Krashen (eds.) *Research in second language acquisition*, pp. 146-154. Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, B. (1985) «The Acquisition of *ser* and *estar* by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence». *Hispania*, vol. 68, n°. 2, pp. 399-406.

- VanPatten, B., y C. Sanz (1995) «From input to output: Processing instruction and communicative tasks». En Eckman (ed.) *Second language acquisition theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vieira de Oliveira, E. A. (2001) «Del portugués al español». *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <<http://www.ub.es/filhis/culturele/abreu.html>> [05/07/2012]
- Vigara Tauste, A. M^a. (2005) *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. 2^a edición. Madrid: Gredos.
- Vigón Artós, S. (2003) «Problemas de sintaxis en la traducción español/portugués y portugués/español». En R. Muñoz Martín (ed.) *Actas del I Congreso Internacional de AIETI. Granada, 12-14 de febrero de 2003*, vol. 1, pp. 267-285. Granada: AIETI. <www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_SVA_Problemas.pdf> [05/07/2012]
- Vigón Artós, S. (2004) «La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos». En M^a. A. Castillo Carballo (coord.) (2005) *Actas del XV Congreso de ASELE, Sevilla septiembre 2004*, pp. 903-914. Sevilla: Univ. de Sevilla.
- Vigón Artos, S. (2006) «La interlengua oral de los profesionales del turismo en Portugal». En Enrique Balmaseda Maestu (coord.) (2007) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, Vol. 2, pp. 1059-1072. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Waluch de la Torre, E., y E. J. Vercher García (2007) «Propuesta metodológica y didáctica acerca del papel de los homónimos y parónimos entre español y polaco». En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, pp. 475-491.
- Ward, M. (2001) *A Template for CALL Programs for Endangered Languages*. Memoria de máster. School of Computing, Dublin City University (Dublín, Irlanda). Disponible en: <<http://www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html>> [05/07/2012]
- White, L., E. Valenzuela, M. Kozłowska-Macgregor, y Y.-K.I. Leung (2004) «Gender and number agreement in non-native Spanish». *Applied Psycholinguistics*, 25, pp. 105-133.
- Whitley, S. (2004), «Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish», *Hispania*, 87, 1, pp. 163-172.
- Woodson, K. C. (1997) *Learner-Centered Input Processing: Bridging the Gap between Foreign Language Teachers and Classroom SLA Researchers*. Tesis doctoral. Georgetown University.
- Yan, Z. (2006) «Análisis de errores de la expresión escrita de alumnos chinos». *Tinta china*, n° 0, pp. 18-20.
- Yllera, A. (1999) «Las perífrasis verbales de gerundio y participio». En I. Bosque y V. Demonte (eds.) (1999), *op. cit.*, cap. 52, vol. II, pp. 3391-3441.
- Zampini, M. (1994). «The role of native language transfer and task formality in the acquisition of Spanish spirantization». *Hispania*, 77, pp. 470-481.

Zhi, Chen (2009) «La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos». *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico*, Manila: Inst. Cervantes de Manila, pp. 178-196.

Zubizarreta, M. L. (1999) «Las funciones informativas: tema y foco». En Bosque y Demonte (1999), *op. cit.*, cap. 64, vol. III, pp. 4215-4244.

Zyzik, E. (2006) «Learners' overgeneralization of dative clitics to accusative contexts: evidence for prototype effects in SLA». En C. Klee y T. Face (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, pp. 122-134. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Referencias en Internet

Bibliografía sobre Adquisición del sistema fonético y del sistema fonológico del español como lengua extranjera: <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Adquis_Fon_ELE_Bib.html> [05/07/2012]

Bibliografía sobre análisis de errores, Portal ELENET: <http://elenet.org/publicaciones/enciclopedia/Analisis_de_errores_en_la_interlengua_de_espa%C3%B1ol_en_estudiantes_italianos/bibliografia.html> [05/07/2012]

Bibliografía sobre análisis de errores, Portal TodoELE: <http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_list.asp?Button_Ir.x=9&Button_Ir.y=6&s_keyword=&s_categoria=An%Elisis+de+errores> [05/07/2012]

Bibliografía de Didáctica del Centro Virtual Cervantes: <<http://cvc.cervantes.es/obref/bele/resultados.asp?Origen=E>> [05/07/2012]

Bibliografía sobre interlengua, Portal TodoELE: <http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_list.asp?Button_Ir.x=4&Button_Ir.y=3&s_keyword=&s_categoria=Interlengua> [05/07/2012]

Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC), Universidad de Southampton: <<http://www.splloc.soton.ac.uk/>> [05/07/2012]

Spanish Proficiency Level Training (SPT), Universidad de Austin (Texas): <<http://www.laits.utexas.edu/spt/intro>> [05/07/2012]

VV. AA. (2009) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/index.html> [05/07/2012]

Programas

Exchanger XML Lite 3.2. <www.freexmleditor.com> [05/07/2012]

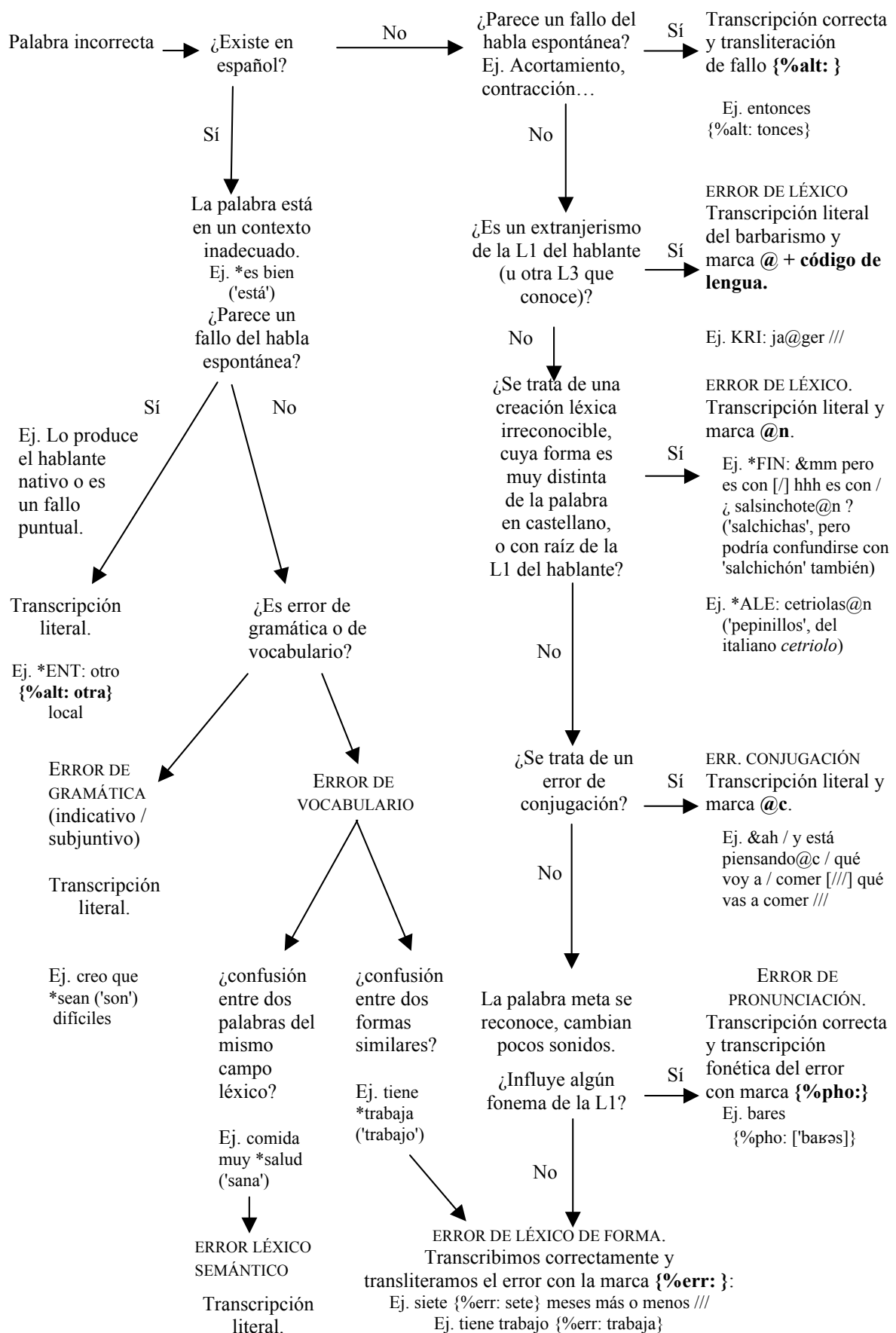
eXist-db Open Source Native XML Database. <exist-db.org/> [05/07/2012]

MP3SPLT. <http://mp3splt.sourceforge.net/mp3splt_page/home.php> [05/07/2012]

Boersma, P. y D. Weenink (2009) Praat: doing phonetics by computer (Versión 5.1.05) <<http://www.praat.org/>> [05/07/2012].

Transana 2.05 <www.transana.org> [05/07/2012]

Apéndice 1. Algoritmo de decisión para transcribir palabras erróneas



Apéndice 2. Tablas de equivalencia de los símbolos UNICODE

| VOCALES | | | | |
|-------------|---|----------------|------------------------|-------------------------------|
| IPA | Descripción de la vocal | Código UNICODE | Ejemplo transcrito | Ejemplo transcrito en UNICODE |
| ɑ | Abierta posterior no redondeada | ɑ | <i>al</i> [al] | [ɑl] |
| ɐ | Central semiabierta átona | ɐ | <i>cosas</i> ['kosɐs] | ['kosɐs] |
| ɔ | Semiabierta posterior | ɔ | <i>costa</i> ['kɔsta] | ['kɔsta] |
| ə | Central media no redondeada o relajada átona (<i>schwa</i>) | ə | <i>así</i> [ə'si] | [ə'si] |
| ɛ | Semiabierta anterior | ɛ | <i>sé</i> ['sɛ] | ['sɛ] |
| ɜ | Semiabierta central no redondeada | ɜ | <i>comer</i> [ko'mɜ:] | [ko'mɜ:] |
| ɪ | Casi cerrada semianterior no redondeada | ɪ | <i>sé</i> ['sɛɪ] | ['sɛɪ] |
| ʊ | Casi cerrada semiposterior alta | ʊ | <i>bueno</i> ['bueno] | ['bʊeno] |
| ẽ | <i>e</i> nasalizada | ẽ | <i>mente</i> ['mẽnte] | ['mẽnte] |
| ĩ | <i>i</i> nasalizada | ĩ | <i>nimbo</i> ['nĩmbo] | ['nĩmbo] |
| ũ | <i>u</i> nasalizada | ũ | <i>mundo</i> ['mũndo] | ['mũndo] |
| CONSONANTES | | | | |
| β | Bilabial fricativa sonora | β | <i>cabo</i> ['kaβo] | ['kaβo] |
| ð | Dental fricativa sonora | ð | <i>dedo</i> ['deðo] | ['deðo] |
| ɣ | Velar fricativa sonora | ɣ | <i>pago</i> ['paɣo] | ['paɣo] |
| ɫ | Lateral velarizada | ɫ | <i>el</i> [eɫ] | [eɫ] |
| ʝ | Palatal fricativa sonora | ʝ | <i>llevo</i> ['jevo] | ['ʝevo] |
| ŋ | Nasal velarizada | ŋ | <i>manco</i> ['maŋko] | ['maŋko] |
| ɲ | Nasal palatal | ɲ | <i>año</i> ['aɲo] | ['aɲo] |
| θ | Interdental fricativa sorda | θ | <i>zumo</i> ['θumo] | ['θumo] |
| ɹ | Alveolar aproximante | ɹ | <i>red</i> ['ɹed] | ['ɹed] |
| r | Alveolar vibrante simple | ɾ | <i>coro</i> ['koro] | ['koɾo] |
| ʁ | Fricativa uvular sonora | ʁ | <i>rojo</i> ['ʁoxo] | ['ʁoxo] |
| ʃ | Postalveolar fricativa sorda | ʃ | <i>llama</i> ['ʃama] | ['ʃama] |
| ʒ | Postalveolar fricativa sonora | ʒ | <i>yo</i> ['ʒo] | ['ʒo] |
| tʃ | Postalveolar africada sorda | t͡ʃ | <i>chico</i> [tʃiko] | ['t͡ʃiko] |
| dʒ | Postalveolar africada sonora | d͡ʒ | <i>de</i> [dʒi] | ['d͡ʒi] |
| ts | Africada alveolar sorda | t͡s | <i>cinco</i> [tʃiŋko] | ['ʦiŋko] |
| dz | Africada alveolar sonora | t͡z | <i>pizza</i> [pidza] | ['pid͡za] |
| ɮ | Palatal lateral | ʎ | <i>llanto</i> ['ɮanto] | ['ʎanto] |
| χ | Fricativa uvular sorda | χ | <i>junio</i> ['χunjo] | ['χunjo] |

| IPA | Descripción del diacrítico | Código UNICODE | Ejemplo transcrito | Ejemplo transcrito en UNICODE |
|-----|----------------------------|----------------|----------------------------------|-------------------------------|
| ʔ | Oclusión glotal | ʔ | <i>no hay</i> ['no 'ʔai] | ['no 'ʔai] |
| ' | Acento | ' | <i>está</i> [es'ta] | <i>está</i> [es'ta] |
| ˌ | Acento secundario | ˌ | <i>útilmente</i> [ˌutil'mēnte] | [ˌutil'mẽnte] |
| h | Aspiración | ʰ | <i>poco</i> [p ^h oko] | [pʰoko] |
| ˤ | Pronunciación africada | ˢ | <i>típico</i> [ˤtʰipiko] | [ˤtˢipiko] |
| ̃ | Nasalización | ̃ | <i>mano</i> ['mãno] | ['m̃ano] |

Además de los símbolos AFI, se ha codificado en UNICODE la grafía ı propia del alfabeto turco para transcribir la siguiente palabra:

| Grafía | Código UNICODE | Ejemplo | Ejemplo transcrito en UNICODE |
|--------|----------------|--------------|-------------------------------|
| ı | &U0131; | <i>mantı</i> | mant&U0131; |

También se han empleado otros signos para codificar los siguientes fenómenos de habla:

| Grafía | Descripción | Código UNICODE | Ejemplo | Ejemplo transcrito en UNICODE |
|--------|-------------------------------|----------------|---------------------|--------------------------------|
| < | Inicio de solapamiento | < | *ENT: <sí> /// | *ENT: <sí> /// |
| > | Final de solapamiento | > | *ALE: [< claro> /// | *ALE: [<] <claro> /// |
| → | Alargamiento | → | una → presentación | una → presentación |
| & | Palabra fragmentada o titubeo | & | &ah &e [ʌ] era | &ah &e [ʌ] era |

Apéndice 3. Lista de etiquetas para el marcado de errores

| CATEGORÍA (category) | | | | |
|--------------------------------|---|---|------------|-----------------------|
| 1. Pronunciación | | | | |
| SEG | Segmento | Vocal (a [ə]) o consonante (r [ʀ]) | | |
| SPSG | Suprasegmento | Acento (está ['esta]) o entonación | | |
| 2. Morfosintaxis | | | | |
| 2.1. Clases de palabras | | | | |
| N | Nombre | <i>coche</i> | | |
| ADJ | Adjetivo | <i>blanco</i> | | |
| V | Verbo | <i>caminar</i> | | |
| P | Pronombre | <i>se, yo</i> | | |
| ART | Artículo | <i>el, un</i> | | |
| DEM | Demostrativo | <i>este, ese, aquel</i> | | |
| POS | Posesivo | <i>mi</i> | | |
| Q | Cuantificador | NUM | Numeral | <i>primer, cuatro</i> |
| | | IND | Indefinido | <i>algún, ningún</i> |
| INT | Interrogativo | <i>qué, cuánto</i> | | |
| PREP | Preposición | <i>a, por</i> | | |
| ADV | Adverbio | <i>bien, mal</i> | | |
| C | Conjunción | <i>pero, sino, que</i> | | |
| REL | Relativo | <i>que, el cual</i> | | |
| INTJ | Interjección | <i>¡eh!</i> | | |
| FORM | Fórmula | <i>por favor, lo siento, o algo así</i> | | |
| 2.2. Grupos sintácticos | | | | |
| NP | Sintagma nominal ('Noun phrase') | <i>comida rápida</i> | | |
| VP | Sintagma verbal ('Verb phrase') | <i>seguir estudiando</i> | | |
| ADJP | Sintagma adjetivo ('Adjectival phrase') | <i>fácil de preparar</i> | | |
| ADVP | Sintagma adverbial ('Adverbial phrase') | <i>a veces</i> | | |
| PP | Sintagma preposicional ('Prepositional phrase') | <i>delante de la casa</i> | | |
| NCL | Subordinada sustantiva ('Noun clause') | <i>creo que es posible</i> | | |
| RCL | Subordinada relativa ('Relative clause') | <i>una ciudad que se llama...</i> | | |
| ACL | Subordinada adverbial ('Adverbial clause') | <i>no trabajaban tanto como hoy</i> | | |
| 3. Discurso | | | | |
| DM | Marcador discursivo | <i>o sea, entonces, es decir</i> | | |

| MECANISMO DE CAMBIO (target modification) | | |
|---|------------------|---|
| missing | Omisión | <i>Ø camarero dice eso. ('el')</i> |
| unnecessary | Adición | <i>Necesito de comer algo.</i> |
| misselection | Falsa selección | <i>Dura dos horas en cocinarse. ('tarda')</i> |
| blend | Mezcla | <i>estudio algo como se llama ('algo que se llama...' o 'algo como')</i> |
| wrong_order | Orden incorrecto | <i>Coreanos libros leo. ('Leo libros coreanos')</i> |
| misformation | Deformación | <i>higiene {%err: higienias}</i> |

| NIVEL LINGÜÍSTICO (linguistic level) | | |
|--------------------------------------|-----------------------|--|
| pronunciation | Fonético-fonológico | <i>arroz {%pho: [a'kos]}</i> |
| lexis-semantics | Léxico-semántico | <i>realicé ('me di cuenta')</i> |
| grammar | Gramática | <i>Pienso que sea posible ('es')</i> |
| pragmatics-discourse | Pragmático-discursivo | <i>y estudio español y me gusta mucho ¿Quiere comer? ('quieres tú')</i> |

| TIPO (type) | | | |
|--------------------------|------------------------------|--|---|
| Pron. | stress | Acento | <i>está</i> ['esta] |
| | intonation | Entonación | ¿Tienes sitio para dos personas? ↓ |
| Léxico-semántico | malapropism | Malapropismo | <i>les convertimos</i> ('convencimos') |
| | false friend | Falso amigo | <i>En los alimentos hay conservadores</i> ('conservantes') |
| | gender | Género | <i>El profesor</i> ('profesor') |
| | number | Número | <i>Escuela de idioma</i> ('idiomas') |
| | borrowing | Préstamo o extranjerismo | <i>Junk food</i> ('comida rápida') |
| | coinage | Acuñaación | <i>Omeleta</i> ('tortilla') |
| | calque | Calco | <i>Frutas de mar</i> ('marisco', fr. 'fruits de mer') |
| | semantic_relation | Confusión entre palabras con semas comunes | <i>pedir/preguntar, ir/venir, ver/mirar</i> <i>Ensalada</i> ('lechuga') <i>Alimentación muy salud</i> ('sana') |
| | same-root_derivation | Confusión entre derivados | <i>variable</i> ('variado') |
| | periphrasis | Perífrasis | <i>Tienda de hamburguesas</i> ('hamburguesería') |
| | collocations | Colocaciones | <i>Lluvia muy pequeñita</i> ('fina') |
| Gramática | conjugation | Conjugación | <i>Tiengo</i> ('tengo') <i>Empiezo</i> ('empiezo') |
| | gender_agreement | Concordancia de género | <i>La pizzería está cerrado</i> ('cerrada') |
| | number_agreement | Concordancia de número | <i>Mi tres hermanas</i> ('mis') |
| | subject-verb_agreement | Concordancia de persona | <i>Yo tiene clase</i> ('tengo') |
| | se | Construcciones con <i>se</i> | <i>No sabe qué se quiere</i> |
| | pronominal_verb | Verbos pronominales | ('Me') \emptyset <i>Encontré con otras personas</i> <i>Cuando se quedan amigos</i> |
| | past_tense | Valores y usos del pretérito | <i>Hace 30 años las mujeres no trabajaron</i> ('trabajaban') |
| | future_tense | Valores y usos del futuro | <i>Cuando estás aquí [...] estarás acostumbrada</i> ('estás') |
| | conditional_tense | Valores y usos del condicional | <i>No sé si prefería vivir aquí.</i> ('preferiría') |
| | indicative_subjunctive_tense | Modo indicativo/subjuntivo | <i>Mi amiga conozca a todo el mundo</i> ('conoce') |
| | imperative | Modo imperativo | <i>No come la comida para animales</i> ('comas') |
| | verbal_periphrasis | Perífrasis verbales | <i>Para seguir estudiar</i> ('estudiando') |
| | passive | Pasiva | <i>Una paella es hecha</i> ('se hace') |
| | ser_estar | <i>Ser/estar</i> | <i>Soy satisfecho</i> ('estoy') |
| | haber | <i>Haber</i> | <i>Dentro había la gente</i> ('había gente' o 'estaba la gente') |
| | non-finite_verb_form | Formas no personales del verbo | <i>Y todo enrollar</i> ('se enrolla') <i>Cuando hacer cita</i> ('quedábamos') |
| | non-idiomatic_preposition | Valor propio de preposición | <i>El hombre pregunta \emptyset el camarero</i> ('a') |
| | idiomatic_preposition | Valor idiomático de preposición | <i>Muy fácil para preparar</i> ('de') |
| | sentence_structure | Estructura de la oración | <i>No realmente puedes hablar</i> ('realmente no') |
| | indirect_speech | Estilo indirecto | <i>El camarero dice \emptyset no hay mesa</i> ('que') |
| comparative_construction | Construcciones comparativas | <i>Es menos que seis meses</i> ('de') <i>Comen más sano como yo</i> ('que') | |
| Prag. Disc. | coherence | Coherencia | |
| | cohesion | Cohesión | Polisíndeton, muletillas, deíxis... |
| | register | Registro | <i>Oiga, dame la cuenta?</i> ('me da') |
| ETIOLOGÍA (etiology) | | | |
| interlingual | Errores interlingüísticos | <i>Pide por la cuenta</i> (ing. 'to ask for') | |
| intra lingual | Errores intralingüísticos | <i>*tiengo; está mirando *al menú</i> | |
| unknown | Etiología desconocida | <i>Comían *mejores</i> ('mejor') | |

Apéndice 4. Lista de lemas por frecuencia

*La nota *ext* a continuación de un lema (p. ej., *JA ext*) indica que se trata de un extranjerismo; y la nota *def* (p. ej. *ESCRIBIR def*), que es una deformación (**escrito*).

| CAT | LEMA | FREC | F REL |
|------|-------------|------|--------|
| ADV | SÍ | 3371 | 6,398% |
| ART | EL | 2664 | 5,056% |
| C | Y | 2458 | 4,665% |
| ADV | NO | 1927 | 3,657% |
| V | SER | 1658 | 3,147% |
| PREP | DE | 1366 | 2,593% |
| PREP | EN | 1257 | 2,386% |
| ART | UN | 1171 | 2,223% |
| C | PERO | 876 | 1,663% |
| C | QUE | 772 | 1,465% |
| PREP | A | 705 | 1,338% |
| ADV | MUY | 630 | 1,196% |
| P | ME | 594 | 1,127% |
| PREP | CON | 565 | 1,072% |
| Q | MUCHO | 504 | 0,957% |
| PREP | PARA | 494 | 0,938% |
| INTJ | AH | 490 | 0,930% |
| UNKN | UNKN | 477 | 0,905% |
| C | O | 466 | 0,884% |
| REL | QUE | 456 | 0,865% |
| V | ESTAR | 444 | 0,843% |
| V | COMER | 425 | 0,807% |
| C | PORQUE | 399 | 0,757% |
| V | HABER | 385 | 0,731% |
| V | TENER | 373 | 0,708% |
| P | YO | 370 | 0,702% |
| P | LO | 358 | 0,679% |
| DEM | ESTE | 325 | 0,617% |
| ADV | AQUÍ | 305 | 0,579% |
| POSS | MI | 309 | 0,586% |
| V | GUSTAR | 297 | 0,564% |
| V | CREER | 293 | 0,556% |
| V | IR | 291 | 0,552% |
| MD | VALE | 283 | 0,537% |
| P | SE | 272 | 0,516% |
| V | HACER | 270 | 0,512% |
| V | SABER | 265 | 0,503% |
| ADV | TAMBIÉN | 261 | 0,495% |
| ADV | MÁS | 258 | 0,490% |
| Q | OTRO | 257 | 0,488% |
| Q | TODO | 250 | 0,474% |
| FORM | NO SÉ | 245 | 0,465% |
| V | DECIR | 244 | 0,463% |
| N | ESPAÑOL | 227 | 0,431% |
| V | HABLAR | 227 | 0,431% |
| Q | UN POCO | 224 | 0,425% |
| V | QUERER | 200 | 0,380% |
| NUM | DOS | 198 | 0,376% |
| MD | COMO | 192 | 0,364% |
| C | CUANDO | 179 | 0,340% |
| C | SI | 176 | 0,334% |
| N | COMIDA | 175 | 0,332% |
| PREP | POR | 170 | 0,323% |
| PINT | QUÉ | 170 | 0,323% |
| ADV | BIEN | 169 | 0,321% |
| PINT | CÓMO | 166 | 0,315% |
| N | CAMARERO | 159 | 0,302% |
| ADV | DESPUÉS | 157 | 0,298% |
| DEM | ESE | 155 | 0,294% |
| N | COSA | 150 | 0,285% |
| N | HAMBURGUESA | 150 | 0,285% |
| V | ESTUDIAR | 149 | 0,283% |
| ADV | SOLO | 149 | 0,283% |

| | | | |
|-----|-------------|-----|--------|
| MD | PUES | 141 | 0,268% |
| N | RESTAURANTE | 141 | 0,268% |
| Q | ALGO | 135 | 0,256% |
| MD | ES QUE | 135 | 0,256% |
| MD | BUENO | 133 | 0,252% |
| C | COMO | 132 | 0,251% |
| N | PAELLA | 131 | 0,249% |
| NPR | España | 129 | 0,245% |
| V | LLAMARSE | 126 | 0,239% |
| N | CARNE | 124 | 0,235% |
| P | ÉL | 124 | 0,235% |
| N | AÑO | 122 | 0,232% |
| MD | POR ESO | 118 | 0,224% |
| MD | ENTONCES | 117 | 0,222% |
| ADV | JA ext | 117 | 0,222% |
| N | HOMBRE | 116 | 0,220% |
| V | COCINAR | 114 | 0,216% |
| N | PATATA | 109 | 0,207% |
| N | POLLO | 106 | 0,201% |
| ADV | AHORA | 102 | 0,194% |
| V | PARECER | 102 | 0,194% |
| P | MÍ | 101 | 0,192% |
| ADJ | BUENO | 100 | 0,190% |
| N | GENTE | 100 | 0,190% |
| N | VEZ | 100 | 0,190% |
| N | VINO | 100 | 0,190% |
| N | INGLÉS | 99 | 0,188% |
| ADV | COMO | 97 | 0,184% |
| V | PEDIR | 96 | 0,182% |
| N | AMIGO | 95 | 0,180% |
| MD | OK | 95 | 0,180% |
| MD | CLARO | 94 | 0,178% |
| N | PLATO | 94 | 0,178% |
| C | E ext | 93 | 0,177% |
| N | CUENTA | 90 | 0,171% |
| N | ARROZ | 89 | 0,169% |
| V | VER | 89 | 0,169% |
| N | PIZZERÍA | 85 | 0,161% |
| V | PONER | 83 | 0,158% |
| NUM | UNO | 83 | 0,158% |
| N | TIEMPO | 81 | 0,154% |
| ADV | SIEMPRE | 80 | 0,152% |
| V | VIVIR | 80 | 0,152% |
| ADV | ASÍ | 78 | 0,148% |
| V | APRENDER | 77 | 0,146% |
| C | ASÍ QUE | 77 | 0,146% |
| NPR | Madrid | 77 | 0,146% |
| N | CHICO | 76 | 0,144% |
| N | QUESO | 76 | 0,144% |
| ADJ | FRITO | 75 | 0,142% |
| ADJ | MÁS | 73 | 0,139% |
| N | VERDURA | 73 | 0,139% |
| MD | NO ? | 72 | 0,137% |
| N | PAN | 72 | 0,137% |
| NUM | PRIMERO | 71 | 0,135% |
| ADJ | TÍPICO | 70 | 0,133% |
| Q | UNO | 70 | 0,133% |
| V | ENTENDER | 69 | 0,131% |
| N | CEBOLLA | 68 | 0,129% |
| REL | EL QUE | 67 | 0,127% |
| V | CONOCER | 66 | 0,125% |
| N | DÍA | 66 | 0,125% |
| V | PENSAR | 66 | 0,125% |
| N | PERSONA | 65 | 0,123% |

| | | | |
|------|----------------|----|--------|
| N | CIUDAD | 64 | 0,121% |
| ADJ | DIFÍCIL | 63 | 0,120% |
| N | PIMIENTO | 63 | 0,120% |
| N | TOMATE | 63 | 0,120% |
| C | ENTONCES | 62 | 0,118% |
| MD | POR EJEMPLO | 62 | 0,118% |
| ADV | ANTES | 61 | 0,116% |
| N | CASA | 60 | 0,114% |
| ADV | YA | 58 | 0,110% |
| INTJ | OH | 57 | 0,108% |
| ADJ | ESPAÑOL | 56 | 0,106% |
| Q | POCO | 56 | 0,106% |
| V | PREGUNTAR | 56 | 0,106% |
| V | SER ext | 55 | 0,104% |
| V | CERRAR | 54 | 0,102% |
| ADJ | TINTO | 54 | 0,102% |
| ART | O ext | 53 | 0,101% |
| ADV | A VECES | 52 | 0,099% |
| ADV | LUEGO | 52 | 0,099% |
| NUM | TRES | 52 | 0,099% |
| V | COMPRAR | 51 | 0,097% |
| ADJ | DIFERENTE | 51 | 0,097% |
| N | MES | 51 | 0,097% |
| ADV | NORMALMENTE | 51 | 0,097% |
| MD | POR FAVOR | 51 | 0,097% |
| N | MARISCO | 50 | 0,095% |
| N | SALSA | 50 | 0,095% |
| N | PESCADO | 49 | 0,093% |
| V | PODER | 49 | 0,093% |
| N | MEJILLÓN | 48 | 0,091% |
| N | MESA | 48 | 0,091% |
| N | PISO | 47 | 0,089% |
| N | SITIO | 47 | 0,089% |
| V | VENIR | 47 | 0,089% |
| Q | ALGÚN | 46 | 0,087% |
| N | UNIVERSIDAD | 46 | 0,087% |
| N | PAIS | 45 | 0,085% |
| V | PASAR | 45 | 0,085% |
| N | BOCADILLO | 44 | 0,084% |
| N | GAMBA | 44 | 0,084% |
| ADV | NUNCA | 44 | 0,084% |
| V | PREFERIR | 44 | 0,084% |
| ADJ | RICO | 44 | 0,084% |
| POSS | SU | 44 | 0,084% |
| NPR | Valencia | 44 | 0,084% |
| ADV | AL FINAL | 43 | 0,082% |
| ADJ | MEJOR | 43 | 0,082% |
| ADJ | PEQUEÑO | 43 | 0,082% |
| ADV | CERCA | 42 | 0,080% |
| PREP | DESDE | 42 | 0,080% |
| N | HORA | 41 | 0,078% |
| N | LENGUA | 41 | 0,078% |
| N | UNKN def | 41 | 0,078% |
| ADV | CASI | 40 | 0,076% |
| Q | NADA | 40 | 0,076% |
| V | ENCONTRAR | 39 | 0,074% |
| N | GUISANTE | 39 | 0,074% |
| AUX | HABER | 39 | 0,074% |
| N | PASTA | 38 | 0,072% |
| V | BUSCAR | 37 | 0,070% |
| V | ENCANTAR | 37 | 0,070% |
| N | HAMBURGUESERÍA | 37 | 0,070% |
| PINT | POR QUÉ | 37 | 0,070% |
| MD | SABES ? | 37 | 0,070% |
| V | SALIR | 37 | 0,070% |
| ADJ | FÁCIL | 36 | 0,068% |
| N | LECHUGA | 36 | 0,068% |
| N | PALABRA | 36 | 0,068% |
| V | PREPARAR | 36 | 0,068% |
| N | TIPO | 36 | 0,068% |
| N | IDIOMA | 35 | 0,066% |
| N | LIMÓN | 35 | 0,066% |

| | | | |
|------|-------------|----|--------|
| N | SEMANA | 35 | 0,066% |
| N | ACEITE | 34 | 0,065% |
| Q | CADA | 34 | 0,065% |
| N | SOPA | 34 | 0,065% |
| ADV | AHÍ | 33 | 0,063% |
| N | CINE | 33 | 0,063% |
| N | COMPAÑERO | 33 | 0,063% |
| NUM | CUATRO | 33 | 0,063% |
| V | DEPENDER | 33 | 0,063% |
| V | CENAR | 32 | 0,061% |
| ADV | MÁS O MENOS | 32 | 0,061% |
| ADJ | RARO | 32 | 0,061% |
| ADJ | ROJO | 32 | 0,061% |
| NPR | Francia | 31 | 0,059% |
| V | LLEGAR | 31 | 0,059% |
| ADJ | MISMO | 31 | 0,059% |
| V | TOMAR | 31 | 0,059% |
| V | USAR | 31 | 0,059% |
| N | AGUA | 30 | 0,057% |
| NPR | Brasil | 30 | 0,057% |
| N | CLASE | 30 | 0,057% |
| PREP | SIN | 30 | 0,057% |
| N | TRABAJO | 30 | 0,057% |
| FORM | DE NADA | 29 | 0,055% |
| N | ESCUELA | 29 | 0,055% |
| N | FRANCÉS | 29 | 0,055% |
| ADJ | GRANDE | 29 | 0,055% |
| PREP | ENTRE | 28 | 0,053% |
| ADV | QUIZÁS | 28 | 0,053% |
| ADJ | RÁPIDO | 28 | 0,053% |
| P | TE | 28 | 0,053% |
| V | UNKN | 28 | 0,053% |
| V | VIAJAR | 28 | 0,053% |
| NPR | Burger King | 27 | 0,051% |
| ADJ | IMPORTANTE | 27 | 0,051% |
| NPR | Inglaterra | 27 | 0,051% |
| V | INTENTAR | 27 | 0,051% |
| NPR | Japón | 27 | 0,051% |
| V | LEER | 27 | 0,051% |
| V | LLEVAR | 27 | 0,051% |
| MD | O SEA | 27 | 0,051% |
| N | CLIENTE | 26 | 0,049% |
| N | CONSEJO | 26 | 0,049% |
| N | CURSO | 26 | 0,049% |
| V | ELEGIR | 26 | 0,049% |
| V | EMPEZAR | 26 | 0,049% |
| N | ESTUDIANTE | 26 | 0,049% |
| PREP | HASTA | 26 | 0,049% |
| N | PADRE | 26 | 0,049% |
| NPR | Portugal | 26 | 0,049% |
| V | TRABAJAR | 26 | 0,049% |
| NPR | Holanda | 25 | 0,047% |
| N | HUEVO | 25 | 0,047% |
| N | LUGAR | 25 | 0,047% |
| N | PEPINO | 25 | 0,047% |
| NPR | Polonia | 25 | 0,047% |
| ADJ | BARATO | 24 | 0,046% |
| N | CENTRO | 24 | 0,046% |
| N | ENSALADA | 24 | 0,046% |
| NPR | Erasmus | 24 | 0,046% |
| ADV | HOY | 24 | 0,046% |
| ADJ | MALO | 24 | 0,046% |
| ADJ | MEDIO | 24 | 0,046% |
| ADJ | SANO | 24 | 0,046% |
| ADJ | ÚLTIMO | 24 | 0,046% |
| V | ACONSEJAR | 23 | 0,044% |
| NPR | Barcelona | 23 | 0,044% |
| V | BEBER | 23 | 0,044% |
| V | DAR | 23 | 0,044% |
| N | HISTORIA | 23 | 0,044% |
| V | NECESITAR | 23 | 0,044% |
| N | PROBLEMA | 23 | 0,044% |

| | | | |
|------|------------|----|--------|
| N | SAL | 23 | 0,044% |
| NUM | CINCO | 22 | 0,042% |
| MD | ES COMO | 22 | 0,042% |
| N | NOCHE | 22 | 0,042% |
| P | NOSOTROS | 22 | 0,042% |
| N | PIZZA | 22 | 0,042% |
| V | QUEDARSE | 22 | 0,042% |
| ADV | SOLAMENTE | 22 | 0,042% |
| ADV | TAMPOCO | 22 | 0,042% |
| MD | BIEN | 21 | 0,040% |
| V | CAMBIAR | 21 | 0,040% |
| N | PORTUGUÉS | 21 | 0,040% |
| V | UTILIZAR | 21 | 0,040% |
| ADV | ADEMÁS | 20 | 0,038% |
| NPR | China | 20 | 0,038% |
| V | DECIDIR | 20 | 0,038% |
| N | DIBUJO | 20 | 0,038% |
| PREP | EM ext | 20 | 0,038% |
| ADV | MAL | 20 | 0,038% |
| NUM | NUEVE | 20 | 0,038% |
| UNKN | UNKN def | 20 | 0,038% |
| ADJ | VERDE | 20 | 0,038% |
| FORM | Y YA ESTÁ | 20 | 0,038% |
| V | ACORDARSE | 19 | 0,036% |
| N | BOTELLA | 19 | 0,036% |
| PINT | CUÁNTO | 19 | 0,036% |
| V | ESCRIBIR | 19 | 0,036% |
| V | ESPERAR | 19 | 0,036% |
| ADJ | LIBRE | 19 | 0,036% |
| V | PRACTICAR | 19 | 0,036% |
| N | SEÑOR | 19 | 0,036% |
| PREP | SOBRE | 19 | 0,036% |
| N | TIENDA | 19 | 0,036% |
| N | VERDAD | 19 | 0,036% |
| Q | BASTANTE | 18 | 0,034% |
| V | DIZER ext | 18 | 0,034% |
| V | ENTRAR | 18 | 0,034% |
| N | GESTO | 18 | 0,034% |
| N | MADRE | 18 | 0,034% |
| ADV | MEJOR | 18 | 0,034% |
| V | MEZCLAR | 18 | 0,034% |
| V | MIRAR | 18 | 0,034% |
| POSS | NUUESTRO | 18 | 0,034% |
| V | QUEDAR | 18 | 0,034% |
| NUM | SEGUNDO | 18 | 0,034% |
| V | TRAER | 18 | 0,034% |
| N | CAFETERÍA | 17 | 0,032% |
| N | CALLE | 17 | 0,032% |
| N | CARRERA | 17 | 0,032% |
| N | CENA | 17 | 0,032% |
| N | COCINA | 17 | 0,032% |
| N | DEPORTE | 17 | 0,032% |
| NPR | McDonald's | 17 | 0,032% |
| P | NOS | 17 | 0,032% |
| C | SE ext | 17 | 0,032% |
| NUM | SIETE | 17 | 0,032% |
| UNKN | SO ext | 17 | 0,032% |
| P | TÚ | 17 | 0,032% |
| N | BAR | 16 | 0,030% |
| PREP | DURANTE | 16 | 0,030% |
| ADV | EN GENERAL | 16 | 0,030% |
| N | FORMA | 16 | 0,030% |
| ADV | FUERA | 16 | 0,030% |
| N | HAMBRE | 16 | 0,030% |
| N | HORNO | 16 | 0,030% |
| NPR | Irlanda | 16 | 0,030% |
| N | MANERA | 16 | 0,030% |
| P | MÁS | 16 | 0,030% |
| N | MENÚ | 16 | 0,030% |
| N | NOMBRE | 16 | 0,030% |
| ADV | SEMPRE ext | 16 | 0,030% |
| NPR | Sevilla | 16 | 0,030% |

| | | | |
|------|----------------|----|--------|
| N | VIDA | 16 | 0,030% |
| N | BURGER | 15 | 0,028% |
| ADJ | CALIENTE | 15 | 0,028% |
| ADJ | CARO | 15 | 0,028% |
| ADJ | DIVERTIDO | 15 | 0,028% |
| N | FIESTA | 15 | 0,028% |
| N | INGREDIENTE | 15 | 0,028% |
| NPR | Italia | 15 | 0,028% |
| N | ITALIANO | 15 | 0,028% |
| ADV | NÃO ext | 15 | 0,028% |
| N | PORTE | 15 | 0,028% |
| ADJ | PASADO | 15 | 0,028% |
| NUM | SEIS | 15 | 0,028% |
| POSS | TU | 15 | 0,028% |
| V | VOLVER | 15 | 0,028% |
| NPR | Alemania | 14 | 0,027% |
| N | BACALAO | 14 | 0,027% |
| N | CARTEL | 14 | 0,027% |
| REL | DONDE | 14 | 0,027% |
| N | ERASMUS | 14 | 0,027% |
| N | FAMILIA | 14 | 0,027% |
| ADJ | FINO | 14 | 0,027% |
| V | FREÍR | 14 | 0,027% |
| ADJ | FRESCO | 14 | 0,027% |
| N | FRUTA | 14 | 0,027% |
| ADJ | MENOS | 14 | 0,027% |
| ADJ | NEGRO | 14 | 0,027% |
| N | PELÍCULA | 14 | 0,027% |
| NPR | Vxxx | 14 | 0,027% |
| N | ALEMÁN | 13 | 0,025% |
| Q | ALGUIEN | 13 | 0,025% |
| ADV | ALLÍ | 13 | 0,025% |
| ADJ | BONITO | 13 | 0,025% |
| N | CHINO | 13 | 0,025% |
| ADJ | COMPLICADO | 13 | 0,025% |
| V | DEJAR | 13 | 0,025% |
| ADV | DENTRO | 13 | 0,025% |
| NUM | DIEZ | 13 | 0,025% |
| N | DIFERENCIA | 13 | 0,025% |
| V | DORMIR | 13 | 0,025% |
| NPR | Estados Unidos | 13 | 0,025% |
| N | FEBRERO | 13 | 0,025% |
| INTJ | GRACIAS | 13 | 0,025% |
| N | GRASA | 13 | 0,025% |
| V | JUGAR | 13 | 0,025% |
| N | MANO | 13 | 0,025% |
| N | MAYORÍA | 13 | 0,025% |
| N | MUNDO | 13 | 0,025% |
| C | PARA QUE | 13 | 0,025% |
| ADJ | POSIBLE | 13 | 0,025% |
| N | PRODUCTO | 13 | 0,025% |
| N | SARTÉN | 13 | 0,025% |
| N | SUR | 13 | 0,025% |
| N | SUSHI | 13 | 0,025% |
| N | TAPA | 13 | 0,025% |
| V | TERMINAR | 13 | 0,025% |
| ADJ | TRANQUILO | 13 | 0,025% |
| N | VIAJE | 13 | 0,025% |
| N | AUTOBÚS | 12 | 0,023% |
| N | CONSERVANTE | 12 | 0,023% |
| ADJ | CONTENTO | 12 | 0,023% |
| NPR | Cxxx | 12 | 0,023% |
| V | DAR IGUAL | 12 | 0,023% |
| FORM | ESO ES | 12 | 0,023% |
| AUX | ESTAR | 12 | 0,023% |
| N | FIN DE SEMANA | 12 | 0,023% |
| NPR | Granada | 12 | 0,023% |
| N | HARINA | 12 | 0,023% |
| N | HORARIO | 12 | 0,023% |
| V | IRSE | 12 | 0,023% |
| ADV | LEJOS | 12 | 0,023% |
| N | LIBRO | 12 | 0,023% |

| | | | |
|------|---------------|----|--------|
| ADJ | LLENO | 12 | 0,023% |
| ADV | MENOS | 12 | 0,023% |
| N | PLAZA | 12 | 0,023% |
| V | PROBAR | 12 | 0,023% |
| V | RECOMENDAR | 12 | 0,023% |
| ADV | SEGURO | 12 | 0,023% |
| Q | TAN | 12 | 0,023% |
| ADV | TARDE | 12 | 0,023% |
| N | TERNERA | 12 | 0,023% |
| ADV | TODAVÍA | 12 | 0,023% |
| N | TORTILLA | 12 | 0,023% |
| ADV | AL PRINCIPIO | 11 | 0,021% |
| ADJ | ASADO | 11 | 0,021% |
| V | AYUDAR | 11 | 0,021% |
| V | BAILAR | 11 | 0,021% |
| ADJ | BLANCO | 11 | 0,021% |
| ADJ | CHINO | 11 | 0,021% |
| PREP | COMO | 11 | 0,021% |
| ADJ | FAST ext | 11 | 0,021% |
| V | INTERESAR | 11 | 0,021% |
| N | MAYONESA | 11 | 0,021% |
| N | MÚSICA | 11 | 0,021% |
| ADJ | NORMAL | 11 | 0,021% |
| N | NORTE | 11 | 0,021% |
| N | OLLA | 11 | 0,021% |
| V | PAGAR | 11 | 0,021% |
| ADJ | PICADO | 11 | 0,021% |
| ADJ | PICANTE | 11 | 0,021% |
| ADJ | POLACO | 11 | 0,021% |
| N | REGIÓN | 11 | 0,021% |
| NPR | Segovia | 11 | 0,021% |
| ADV | A LO MEJOR | 10 | 0,019% |
| MD | A VER | 10 | 0,019% |
| V | ABRIR | 10 | 0,019% |
| N | AJO | 10 | 0,019% |
| NPR | Andalucía | 10 | 0,019% |
| ADJ | DISTINTO | 10 | 0,019% |
| V | ESSERE ext | 10 | 0,019% |
| N | ESTUDIO | 10 | 0,019% |
| ADJ | FRANCÉS | 10 | 0,019% |
| ADJ | GRASO | 10 | 0,019% |
| ADV | HABITUALMENTE | 10 | 0,019% |
| N | HAMBURGER ext | 10 | 0,019% |
| V | LLAMAR | 10 | 0,019% |
| N | MINUTO | 10 | 0,019% |
| N | OPORTUNIDAD | 10 | 0,019% |
| N | PATO | 10 | 0,019% |
| V | PERDONAR | 10 | 0,019% |
| MD | POR SUPUESTO | 10 | 0,019% |
| ADV | REALMENTE | 10 | 0,019% |
| ADJ | SALADO | 10 | 0,019% |
| ADJ | SEGURO | 10 | 0,019% |
| ADJ | SOLO | 10 | 0,019% |
| V | TER ext | 10 | 0,019% |
| NPR | Toledo | 10 | 0,019% |
| ADJ | ÚTIL | 10 | 0,019% |
| N | VOCABULARIO | 10 | 0,019% |
| ADV | YEAH ext | 10 | 0,019% |
| ADJ | AMERICANO | 9 | 0,017% |
| V | COMPRENDER | 9 | 0,017% |
| V | CORTAR | 9 | 0,017% |
| V | COSTAR | 9 | 0,017% |
| ADJ | CURIOSO | 9 | 0,017% |
| V | DARSE CUENTA | 9 | 0,017% |
| N | DISCOTECA | 9 | 0,017% |
| V | ESCUCHAR | 9 | 0,017% |
| C | ET ext | 9 | 0,017% |
| V | EXPLICAR | 9 | 0,017% |
| N | FOOD ext | 9 | 0,017% |
| N | FOTO | 9 | 0,017% |
| N | FRITO | 9 | 0,017% |
| NPR | Fxxx | 9 | 0,017% |

| | | | |
|------|------------|---|--------|
| N | GRAMÁTICA | 9 | 0,017% |
| NPR | Ibiza | 9 | 0,017% |
| ADJ | JAPONÉS | 9 | 0,017% |
| ADJ | JUNTO | 9 | 0,017% |
| N | MUJER | 9 | 0,017% |
| ADJ | NUEVO | 9 | 0,017% |
| NUM | OCHO | 9 | 0,017% |
| NUM | ONCE | 9 | 0,017% |
| AUX | PODER | 9 | 0,017% |
| MD | PRIMERO | 9 | 0,017% |
| N | PROFESOR | 9 | 0,017% |
| N | SABOR | 9 | 0,017% |
| V | SENTAR | 9 | 0,017% |
| C | SO ext | 9 | 0,017% |
| NUM | TERCERO | 9 | 0,017% |
| NPR | Txxx | 9 | 0,017% |
| ART | UM ext | 9 | 0,017% |
| ADJ | VALENCIANO | 9 | 0,017% |
| N | VERANO | 9 | 0,017% |
| N | VERBO | 9 | 0,017% |
| V | VISITAR | 9 | 0,017% |
| NPR | Yxxx | 9 | 0,017% |
| INTJ | AJA | 8 | 0,015% |
| ADV | AL FIN | 8 | 0,015% |
| V | ANDAR | 8 | 0,015% |
| V | APROVECHAR | 8 | 0,015% |
| NPR | Axxx | 8 | 0,015% |
| ADJ | CIERTO | 8 | 0,015% |
| N | COCIDO | 8 | 0,015% |
| PINT | CUÁL | 8 | 0,015% |
| N | CULTURA | 8 | 0,015% |
| PREP | DE ext | 8 | 0,015% |
| V | ECHAR | 8 | 0,015% |
| ADJ | ESPECIAL | 8 | 0,015% |
| V | EXISTIR | 8 | 0,015% |
| N | FACULTAD | 8 | 0,015% |
| N | HERMANO | 8 | 0,015% |
| V | IMPORTAR | 8 | 0,015% |
| N | JAMÓN | 8 | 0,015% |
| N | JUNIO | 8 | 0,015% |
| V | JUNTAR | 8 | 0,015% |
| NPR | Jxxx | 8 | 0,015% |
| NPR | Lxxx | 8 | 0,015% |
| N | MAÑANA | 8 | 0,015% |
| N | MEZCLA | 8 | 0,015% |
| NUM | MIL | 8 | 0,015% |
| N | MITAD | 8 | 0,015% |
| ADJ | NATURAL | 8 | 0,015% |
| ADV | PEOR | 8 | 0,015% |
| ADJ | PREPARADO | 8 | 0,015% |
| N | PUEBLO | 8 | 0,015% |
| NPR | Salamanca | 8 | 0,015% |
| N | SALCHICHA | 8 | 0,015% |
| N | SEPTIEMBRE | 8 | 0,015% |
| AUX | SER | 8 | 0,015% |
| N | SUERTE | 8 | 0,015% |
| P | TI | 8 | 0,015% |
| N | TROZO | 8 | 0,015% |
| ADJ | ABIERTO | 7 | 0,013% |
| ADV | ALLÁ | 7 | 0,013% |
| ADJ | ALTO | 7 | 0,013% |
| ADJ | ANTIGUO | 7 | 0,013% |
| ADV | APARTE | 7 | 0,013% |
| NPR | Bélgica | 7 | 0,013% |
| N | CAMPO | 7 | 0,013% |
| N | CASTELLANO | 7 | 0,013% |
| N | CERDO | 7 | 0,013% |
| V | COLOCAR | 7 | 0,013% |
| N | COSTUMBRE | 7 | 0,013% |
| ADJ | CRUDO | 7 | 0,013% |
| PINT | CUÁNDO | 7 | 0,013% |
| Q | DEMASIADO | 7 | 0,013% |

| | | | |
|------|------------------|---|--------|
| V | DESCRIBIR | 7 | 0,013% |
| N | DICCIONARIO | 7 | 0,013% |
| N | DINERO | 7 | 0,013% |
| NUM | DOCE | 7 | 0,013% |
| P | ELE ext | 7 | 0,013% |
| N | ESPACIO | 7 | 0,013% |
| N | ESPECIA | 7 | 0,013% |
| N | ESTE | 7 | 0,013% |
| ADJ | EXTRANJERO | 7 | 0,013% |
| N | EXTRANJERO | 7 | 0,013% |
| NPR | Fallas | 7 | 0,013% |
| N | FILETE | 7 | 0,013% |
| N | GANA | 7 | 0,013% |
| V | HAYER ext | 7 | 0,013% |
| N | MAR | 7 | 0,013% |
| N | MEDIODÍA | 7 | 0,013% |
| V | MEJORAR | 7 | 0,013% |
| ADJ | MIXTO | 7 | 0,013% |
| N | MONTAÑA | 7 | 0,013% |
| Q | MUITO ext | 7 | 0,013% |
| N | NIVEL | 7 | 0,013% |
| N | OLIVA | 7 | 0,013% |
| ADJ | PARECIDO | 7 | 0,013% |
| NPR | Pxxx | 7 | 0,013% |
| V | RECORDAR | 7 | 0,013% |
| N | SALUD | 7 | 0,013% |
| N | SÁNDWICH | 7 | 0,013% |
| N | SOJA | 7 | 0,013% |
| V | TOCAR | 7 | 0,013% |
| ADJ | UNKN def | 7 | 0,013% |
| N | VACUNO | 7 | 0,013% |
| N | VINAGRE | 7 | 0,013% |
| V | ACABAR | 6 | 0,011% |
| V | ACOSTUMBRAR | 6 | 0,011% |
| ADV | ARRIBA | 6 | 0,011% |
| N | CALAMAR | 6 | 0,011% |
| V | CANTAR | 6 | 0,011% |
| N | CARA | 6 | 0,011% |
| N | CHORIZO | 6 | 0,011% |
| V | COBRAR | 6 | 0,011% |
| V | CONSEGUIR | 6 | 0,011% |
| V | CONTAR | 6 | 0,011% |
| V | CONTESTAR | 6 | 0,011% |
| NPR | Córdoba | 6 | 0,011% |
| N | CREMA | 6 | 0,011% |
| ADV | DE VEZ EN CUANDO | 6 | 0,011% |
| N | DIALECTO | 6 | 0,011% |
| NUM | DOIS ext | 6 | 0,011% |
| PINT | DÓNDE | 6 | 0,011% |
| ADJ | DULCE | 6 | 0,011% |
| N | ELECCIÓN | 6 | 0,011% |
| V | ENVOLVER | 6 | 0,011% |
| ADV | ESPECIALMENTE | 6 | 0,011% |
| V | FALTAR | 6 | 0,011% |
| ADJ | FAVORITO | 6 | 0,011% |
| N | FONDUE | 6 | 0,011% |
| ADJ | FRÍO | 6 | 0,011% |
| ADJ | GORDO | 6 | 0,011% |
| N | GRUPO | 6 | 0,011% |
| NPR | Gxxx | 6 | 0,011% |
| V | HERVIR | 6 | 0,011% |
| N | HIJO | 6 | 0,011% |
| NPR | Hungría | 6 | 0,011% |
| ADJ | IGUAL | 6 | 0,011% |
| ADJ | IMPOSIBLE | 6 | 0,011% |
| ADJ | ITALIANO | 6 | 0,011% |
| ADJ | JOVEN | 6 | 0,011% |
| N | LECHE | 6 | 0,011% |
| FORM | LO SIENTO | 6 | 0,011% |
| ADJ | MAYOR | 6 | 0,011% |
| N | MOMENTO | 6 | 0,011% |
| Q | NINGÚN | 6 | 0,011% |

| | | | |
|------|----------------|---|--------|
| N | NIÑO | 6 | 0,011% |
| ADV | NON ext | 6 | 0,011% |
| N | NOVIO | 6 | 0,011% |
| V | OLVIDARSE | 6 | 0,011% |
| V | ORGANIZAR | 6 | 0,011% |
| N | PABELLÓN | 6 | 0,011% |
| V | PERDER | 6 | 0,011% |
| ADJ | PERFECTO | 6 | 0,011% |
| N | PIMIENTA | 6 | 0,011% |
| PREP | POR ext | 6 | 0,011% |
| V | RESPONDER | 6 | 0,011% |
| NPR | Santander | 6 | 0,011% |
| ADJ | SENCILLO | 6 | 0,011% |
| V | SUGERIR | 6 | 0,011% |
| NPR | Sxxx | 6 | 0,011% |
| AUX | TENER | 6 | 0,011% |
| ADJ | ÚNICO | 6 | 0,011% |
| Q | VARIOS | 6 | 0,011% |
| NUM | VEINTE | 6 | 0,011% |
| P | VOSOTROS | 6 | 0,011% |
| N | YOGUR | 6 | 0,011% |
| N | ZANAHORIA | 6 | 0,011% |
| N | ZONA | 6 | 0,011% |
| N | ABUELO | 5 | 0,009% |
| ADV | AL LADO | 5 | 0,009% |
| N | ALGA | 5 | 0,009% |
| ADJ | AMABLE | 5 | 0,009% |
| NPR | América Latina | 5 | 0,009% |
| N | ATENCIÓN | 5 | 0,009% |
| C | AUNQUE | 5 | 0,009% |
| NPR | Autónoma | 5 | 0,009% |
| N | AUTONOMÍA | 5 | 0,009% |
| N | AZAFRÁN | 5 | 0,009% |
| N | AZÚCAR | 5 | 0,009% |
| N | BASE | 5 | 0,009% |
| N | BE | 5 | 0,009% |
| N | BECA | 5 | 0,009% |
| N | BEICON | 5 | 0,009% |
| N | BIOLOGÍA | 5 | 0,009% |
| N | CAFÉ | 5 | 0,009% |
| N | CAÍDA | 5 | 0,009% |
| N | CAPITAL | 5 | 0,009% |
| NUM | CIENTO | 5 | 0,009% |
| V | COGER | 5 | 0,009% |
| N | COMEDOR | 5 | 0,009% |
| N | CONDUCTOR | 5 | 0,009% |
| ADJ | CONGELADO | 5 | 0,009% |
| N | COPA | 5 | 0,009% |
| V | CORRER | 5 | 0,009% |
| N | COSTA | 5 | 0,009% |
| NUM | CUARTO | 5 | 0,009% |
| ADV | DE VERDAD | 5 | 0,009% |
| N | DERECHO | 5 | 0,009% |
| V | DISFRUTAR | 5 | 0,009% |
| MD | EN FIN | 5 | 0,009% |
| N | EQUIPO | 5 | 0,009% |
| V | EQUIVOCARSE | 5 | 0,009% |
| N | ERROR | 5 | 0,009% |
| N | ESPECIALIDAD | 5 | 0,009% |
| N | EXPERIENCIA | 5 | 0,009% |
| ADJ | FAMOSO | 5 | 0,009% |
| N | FLAMENCO | 5 | 0,009% |
| ADV | GENERALMENTE | 5 | 0,009% |
| N | HABITACIÓN | 5 | 0,009% |
| N | HIGIENE | 5 | 0,009% |
| N | HOJA | 5 | 0,009% |
| ADJ | INGLÉS | 5 | 0,009% |
| ADJ | INTERESANTE | 5 | 0,009% |
| ADJ | LINDO | 5 | 0,009% |
| V | LLEVARSE | 5 | 0,009% |
| N | MARIDO | 5 | 0,009% |
| C | MIENTRAS QUE | 5 | 0,009% |

| | | | |
|------|---------------|---|--------|
| MD | MIRA | 5 | 0,009% |
| UNKN | NA ext | 5 | 0,009% |
| N | NATA | 5 | 0,009% |
| N | NATURALEZA | 5 | 0,009% |
| N | NEVERA | 5 | 0,009% |
| V | ORDENAR | 5 | 0,009% |
| V | PEDIR ext | 5 | 0,009% |
| N | PEPINILLO | 5 | 0,009% |
| V | PERGUNTAR ext | 5 | 0,009% |
| N | PIZZARIA ext | 5 | 0,009% |
| N | POLVO | 5 | 0,009% |
| N | POSTRE | 5 | 0,009% |
| N | PUERTA | 5 | 0,009% |
| C | PUES | 5 | 0,009% |
| N | QUARK | 5 | 0,009% |
| ADV | RÁPIDAMENTE | 5 | 0,009% |
| ADJ | REDONDO | 5 | 0,009% |
| V | REPETIR | 5 | 0,009% |
| N | SALMÓN | 5 | 0,009% |
| ADJ | SIMILAR | 5 | 0,009% |
| ADJ | SIMPLE | 5 | 0,009% |
| ADV | SOBRE TODO | 5 | 0,009% |
| V | SUPONER | 5 | 0,009% |
| V | TARDAR | 5 | 0,009% |
| N | TELÉFONO | 5 | 0,009% |
| ADV | TEMPRANO | 5 | 0,009% |
| ADV | TOTALMENTE | 5 | 0,009% |
| N | TURISMO | 5 | 0,009% |
| POSS | TUS | 5 | 0,009% |
| N | VIERNES | 5 | 0,009% |
| N | WASABI | 5 | 0,009% |
| ADV | ACÁ | 4 | 0,008% |
| UNKN | ACH ext | 4 | 0,008% |
| V | ACOMPAÑAR | 4 | 0,008% |
| N | ACTIVIDAD | 4 | 0,008% |
| N | AEROPUERTO | 4 | 0,008% |
| PREP | AL LADO DE | 4 | 0,008% |
| N | ALBÓNDIGA | 4 | 0,008% |
| NPR | Almería | 4 | 0,008% |
| N | ALTURA | 4 | 0,008% |
| V | AÑADIR | 4 | 0,008% |
| V | APETECER | 4 | 0,008% |
| V | APUNTAR | 4 | 0,008% |
| N | ÁRBOL | 4 | 0,008% |
| N | ARTE | 4 | 0,008% |
| N | ASIGNATURA | 4 | 0,008% |
| NPR | Austria | 4 | 0,008% |
| ADV | AYER | 4 | 0,008% |
| ADJ | BAJO | 4 | 0,008% |
| N | BARRIO | 4 | 0,008% |
| ADJ | BÁSICO | 4 | 0,008% |
| N | BILLETE | 4 | 0,008% |
| N | BOLSA | 4 | 0,008% |
| N | BRASILEÑO | 4 | 0,008% |
| NPR | Bxxx | 4 | 0,008% |
| N | CALDO | 4 | 0,008% |
| N | CALOR | 4 | 0,008% |
| NPR | Cataluña | 4 | 0,008% |
| V | CHAMAR ext | 4 | 0,008% |
| N | CHULETA | 4 | 0,008% |
| ADJ | CLÁSICO | 4 | 0,008% |
| UNKN | COMO | 4 | 0,008% |
| ADJ | COMPLETO | 4 | 0,008% |
| N | COMPRA | 4 | 0,008% |
| N | COMUNICACIÓN | 4 | 0,008% |
| V | COMUNICAR | 4 | 0,008% |
| N | CONDIMENTO | 4 | 0,008% |
| N | CORREO | 4 | 0,008% |
| ADJ | CORTADO | 4 | 0,008% |
| Q | CUALQUIER | 4 | 0,008% |
| N | CUIDADO | 4 | 0,008% |
| N | CUSCÚS | 4 | 0,008% |

| | | | |
|------|----------------|---|--------|
| N | ENERO | 4 | 0,008% |
| ADV | ENTÃO ext | 4 | 0,008% |
| V | ENTENDER ext | 4 | 0,008% |
| ADJ | ENTERO | 4 | 0,008% |
| ADV | ENTONCES | 4 | 0,008% |
| V | ESCOGER | 4 | 0,008% |
| N | ESFUERZO | 4 | 0,008% |
| DEM | ESTE ext | 4 | 0,008% |
| NPR | Europa | 4 | 0,008% |
| ADJ | EXTRAÑO | 4 | 0,008% |
| ADJ | FATAL | 4 | 0,008% |
| N | FILOSOFÍA | 4 | 0,008% |
| N | FIN | 4 | 0,008% |
| ADV | FINALMENTE | 4 | 0,008% |
| N | FRIJOL def | 4 | 0,008% |
| V | FUNCIONAR | 4 | 0,008% |
| N | FUTURO | 4 | 0,008% |
| ADJ | GRACIOSO | 4 | 0,008% |
| ADJ | GRASIENTO | 4 | 0,008% |
| V | GUARDAR | 4 | 0,008% |
| INTJ | GUAU | 4 | 0,008% |
| N | HABITANTE | 4 | 0,008% |
| ADJ | INTEGRAL | 4 | 0,008% |
| N | INTERCAMBIO | 4 | 0,008% |
| N | INVIERNO | 4 | 0,008% |
| AUX | IR | 4 | 0,008% |
| ADJ | IRLANDÉS | 4 | 0,008% |
| N | JOVEN | 4 | 0,008% |
| N | LABORATORIO | 4 | 0,008% |
| N | LADO | 4 | 0,008% |
| ADJ | LARGO | 4 | 0,008% |
| V | LEMBRAR-SE ext | 4 | 0,008% |
| V | LEVANTARSE | 4 | 0,008% |
| MD | LIKE ext | 4 | 0,008% |
| MD | LUEGO | 4 | 0,008% |
| NPR | Málaga | 4 | 0,008% |
| N | MANTEQUILLA | 4 | 0,008% |
| N | MANZANA | 4 | 0,008% |
| N | MASA | 4 | 0,008% |
| N | MERCADO | 4 | 0,008% |
| NPR | México | 4 | 0,008% |
| N | MICROONDAS def | 4 | 0,008% |
| INTJ | MUCHAS GRACIAS | 4 | 0,008% |
| V | MUDARSE | 4 | 0,008% |
| NPR | Mxxx | 4 | 0,008% |
| ADJ | NATIVO | 4 | 0,008% |
| N | OLOR | 4 | 0,008% |
| V | OLVIDAR | 4 | 0,008% |
| N | ORÉGANO | 4 | 0,008% |
| ADJ | ORIGINAL | 4 | 0,008% |
| V | PARAR | 4 | 0,008% |
| N | PARQUE | 4 | 0,008% |
| N | PASAPORTE | 4 | 0,008% |
| ADJ | PEOR | 4 | 0,008% |
| ADJ | PESADO | 4 | 0,008% |
| N | PESCA | 4 | 0,008% |
| N | PISCINA | 4 | 0,008% |
| N | PLAYA | 4 | 0,008% |
| N | PLAZO | 4 | 0,008% |
| ADV | POR ENCIMA | 4 | 0,008% |
| ADJ | PORTUGUÉS | 4 | 0,008% |
| N | PRECIO | 4 | 0,008% |
| V | PREOCUPARSE | 4 | 0,008% |
| V | PRESTAR | 4 | 0,008% |
| ADV | PRONTO | 4 | 0,008% |
| ADJ | PRÓXIMO | 4 | 0,008% |
| N | PULPO | 4 | 0,008% |
| N | PURÉ | 4 | 0,008% |
| V | QUERER def | 4 | 0,008% |
| N | RECOMENDACIÓN | 4 | 0,008% |
| V | REIR | 4 | 0,008% |
| N | RUSO | 4 | 0,008% |

| | | | |
|------|---------------|---|--------|
| NPR | San Sebastián | 4 | 0,008% |
| N | SAUCE ext | 4 | 0,008% |
| ADJ | SECO | 4 | 0,008% |
| ADJ | SECUNDARIO | 4 | 0,008% |
| V | SEGUIR | 4 | 0,008% |
| NPR | Semana Santa | 4 | 0,008% |
| V | SEPARAR | 4 | 0,008% |
| V | SIGNIFICAR | 4 | 0,008% |
| N | SODA | 4 | 0,008% |
| N | SONIDO | 4 | 0,008% |
| V | SONREÍR | 4 | 0,008% |
| N | SUPERMERCADO | 4 | 0,008% |
| NPR | Suramérica | 4 | 0,008% |
| Q | TANTO | 4 | 0,008% |
| ADV | TANTO | 4 | 0,008% |
| N | TARDE | 4 | 0,008% |
| N | TEATRO | 4 | 0,008% |
| N | TECHO | 4 | 0,008% |
| ADJ | TRADICIONAL | 4 | 0,008% |
| N | TRADUCCIÓN | 4 | 0,008% |
| V | TRADUCIR | 4 | 0,008% |
| V | TRATAR | 4 | 0,008% |
| ADJ | TRISTE | 4 | 0,008% |
| ADJ | UNIVERSITARIO | 4 | 0,008% |
| NUM | VEINTISÉIS | 4 | 0,008% |
| N | VIÑETA | 4 | 0,008% |
| N | VITAMINA | 4 | 0,008% |
| ADJ | A LA PLANCHA | 3 | 0,006% |
| N | ABONO | 3 | 0,006% |
| ADV | AFUERA | 3 | 0,006% |
| ADV | AGORA ext | 3 | 0,006% |
| N | AGOSTO | 3 | 0,006% |
| N | ALCOHOL | 3 | 0,006% |
| ADJ | ALEMÁN | 3 | 0,006% |
| N | ALIMENTO | 3 | 0,006% |
| V | ALMORZAR | 3 | 0,006% |
| N | ANIMAL | 3 | 0,006% |
| N | APUNTE | 3 | 0,006% |
| NPR | Argentina | 3 | 0,006% |
| N | ARQUITECTURA | 3 | 0,006% |
| NPR | Atocha | 3 | 0,006% |
| INTJ | AY | 3 | 0,006% |
| V | BAJAR | 3 | 0,006% |
| N | BANDEJA | 3 | 0,006% |
| N | BAÑO | 3 | 0,006% |
| N | BEBIDA | 3 | 0,006% |
| NPR | Beijin | 3 | 0,006% |
| N | BESO | 3 | 0,006% |
| N | BICICLETA | 3 | 0,006% |
| NPR | Bilbao | 3 | 0,006% |
| N | BIZCOCHO | 3 | 0,006% |
| NPR | Cádiz | 3 | 0,006% |
| N | CALABACÍN | 3 | 0,006% |
| N | CALIDAD def | 3 | 0,006% |
| N | CAMA | 3 | 0,006% |
| N | CAMARÃO ext | 3 | 0,006% |
| N | CAMARÓN | 3 | 0,006% |
| N | CAMBIO | 3 | 0,006% |
| N | CANTIDAD | 3 | 0,006% |
| ADJ | CASERO | 3 | 0,006% |
| N | CASO | 3 | 0,006% |
| ADV | CEDO ext | 3 | 0,006% |
| N | CHAMPINÓN | 3 | 0,006% |
| NUM | CINCUENTA | 3 | 0,006% |
| N | COL | 3 | 0,006% |
| REL | COMO | 3 | 0,006% |
| C | COMO QUE | 3 | 0,006% |
| V | COMPARAR | 3 | 0,006% |
| ADJ | COMÚN | 3 | 0,006% |
| P | CONMIGO | 3 | 0,006% |
| ADJ | CONTENTE ext | 3 | 0,006% |
| NPR | Corea | 3 | 0,006% |

| | | | |
|------|----------------|---|--------|
| N | CORPO ext | 3 | 0,006% |
| V | CORREGIR def | 3 | 0,006% |
| V | CRER ext | 3 | 0,006% |
| C | DADO QUE | 3 | 0,006% |
| V | DEBER | 3 | 0,006% |
| N | DEBER | 3 | 0,006% |
| N | DECISIÓN | 3 | 0,006% |
| N | DEDO | 3 | 0,006% |
| ADV | DEPRISA | 3 | 0,006% |
| V | DESAYUNAR | 3 | 0,006% |
| N | DESAYUNO | 3 | 0,006% |
| ADV | DESPACIO | 3 | 0,006% |
| ADV | DETRAS | 3 | 0,006% |
| V | DIVERTIRSE | 3 | 0,006% |
| N | DOMINGO | 3 | 0,006% |
| NPR | Dublín | 3 | 0,006% |
| ADJ | DURO | 3 | 0,006% |
| NPR | Dxxx | 3 | 0,006% |
| N | ECONOMÍA | 3 | 0,006% |
| N | ELE | 3 | 0,006% |
| N | EMPRESARIALES | 3 | 0,006% |
| ADV | ENCIMA | 3 | 0,006% |
| ADV | ENFRENTE | 3 | 0,006% |
| ADJ | ENROLLADO | 3 | 0,006% |
| V | ENROLLAR | 3 | 0,006% |
| V | ENSEÑAR | 3 | 0,006% |
| N | ERE | 3 | 0,006% |
| NPR | ESN | 3 | 0,006% |
| N | ESTANCO | 3 | 0,006% |
| N | ESTILO | 3 | 0,006% |
| ADJ | EUROPEO | 3 | 0,006% |
| ADV | EXACTAMENTE | 3 | 0,006% |
| V | EXTRAÑAR | 3 | 0,006% |
| NPR | Exxx | 3 | 0,006% |
| V | FICAR ext | 3 | 0,006% |
| N | FINAL | 3 | 0,006% |
| NPR | Finlandia | 3 | 0,006% |
| ADV | FRECUENTEMENTE | 3 | 0,006% |
| V | FRITAR ext | 3 | 0,006% |
| N | FÚTBOL | 3 | 0,006% |
| NPR | Galicia | 3 | 0,006% |
| ADJ | GROSERO | 3 | 0,006% |
| NPR | Guardia Civil | 3 | 0,006% |
| N | GUÍA | 3 | 0,006% |
| N | HÁBITO | 3 | 0,006% |
| N | HAMBÚRGUER ext | 3 | 0,006% |
| ADJ | HISPANOABLANTE | 3 | 0,006% |
| ADJ | HISTÓRICO | 3 | 0,006% |
| N | HOBBY | 3 | 0,006% |
| INTJ | HOLA | 3 | 0,006% |
| N | HOLANDES | 3 | 0,006% |
| ADJ | HOLANDES | 3 | 0,006% |
| INTJ | HUY | 3 | 0,006% |
| N | IDEA | 3 | 0,006% |
| ADV | IGUAL | 3 | 0,006% |
| ADJ | IMPERATIVO | 3 | 0,006% |
| PREP | IN ext | 3 | 0,006% |
| ADJ | INDECISO | 3 | 0,006% |
| ADJ | IRREGULAR | 3 | 0,006% |
| N | KARAOKE | 3 | 0,006% |
| NPR | Kxxx | 3 | 0,006% |
| ADJ | LÁCTEO | 3 | 0,006% |
| N | LANGOSTINO def | 3 | 0,006% |
| N | LATÍN | 3 | 0,006% |
| N | LENTEJA | 3 | 0,006% |
| ADJ | LENTO | 3 | 0,006% |
| NPR | Lisboa | 3 | 0,006% |
| ADJ | LISTO | 3 | 0,006% |
| N | LUZ | 3 | 0,006% |
| C | MAS ext | 3 | 0,006% |
| N | MASTER | 3 | 0,006% |
| N | MÉDICO | 3 | 0,006% |

| | | | |
|------|----------------|---|--------|
| V | METER | 3 | 0,006% |
| N | METRO | 3 | 0,006% |
| N | MIEDO | 3 | 0,006% |
| POSS | MÍO | 3 | 0,006% |
| N | MODO | 3 | 0,006% |
| N | MONUMENTO | 3 | 0,006% |
| V | MORIR | 3 | 0,006% |
| V | NACER | 3 | 0,006% |
| REL | O QUE ext | 3 | 0,006% |
| N | OCTUBRE | 3 | 0,006% |
| N | OFICINA | 3 | 0,006% |
| V | OLER | 3 | 0,006% |
| N | ORGANIZACIÓN | 3 | 0,006% |
| MD | OYE | 3 | 0,006% |
| N | PAPRIKA | 3 | 0,006% |
| N | PAQUETE | 3 | 0,006% |
| N | PAREJA | 3 | 0,006% |
| N | PELO | 3 | 0,006% |
| N | PEREJIL | 3 | 0,006% |
| N | PERIÓDICO | 3 | 0,006% |
| MD | PERO BUENO | 3 | 0,006% |
| NPR | Perry | 3 | 0,006% |
| N | PICKLE ext | 3 | 0,006% |
| N | PLANCHA | 3 | 0,006% |
| ADV | POCO A POCO | 3 | 0,006% |
| V | PONERSE | 3 | 0,006% |
| ADJ | POPULAR | 3 | 0,006% |
| ADV | PRIMERO | 3 | 0,006% |
| N | PRISA | 3 | 0,006% |
| V | PROPONER | 3 | 0,006% |
| N | PSICOLOGÍA | 3 | 0,006% |
| N | PUERTO | 3 | 0,006% |
| REL | QUIEN | 3 | 0,006% |
| MD | QUIERO DECIR | 3 | 0,006% |
| V | QUITAR | 3 | 0,006% |
| ADV | QUIZA | 3 | 0,006% |
| N | RECETA | 3 | 0,006% |
| N | REFEIÇÃO ext | 3 | 0,006% |
| V | REÍRSE | 3 | 0,006% |
| N | RESACA | 3 | 0,006% |
| N | RESTO | 3 | 0,006% |
| V | ROBAR | 3 | 0,006% |
| N | SÁBADO | 3 | 0,006% |
| N | SAFRAN ext | 3 | 0,006% |
| V | SALUDAR | 3 | 0,006% |
| ADV | SANO | 3 | 0,006% |
| V | SATISFACER | 3 | 0,006% |
| N | SCOUT | 3 | 0,006% |
| N | SELECCIÓN | 3 | 0,006% |
| N | SEMESTRE | 3 | 0,006% |
| C | SEMPRE QUE ext | 3 | 0,006% |
| N | SEÑAL | 3 | 0,006% |
| V | SENTARSE | 3 | 0,006% |
| N | SÉSAMO | 3 | 0,006% |
| NUM | SESENTA | 3 | 0,006% |
| ADJ | SIGUIENTE | 3 | 0,006% |
| ADJ | SIMPÁTICO | 3 | 0,006% |
| ADV | SÓ ext | 3 | 0,006% |
| NPR | Sol | 3 | 0,006% |
| V | SUBIR | 3 | 0,006% |
| N | SUELO | 3 | 0,006% |
| ADJ | SUFICIENTE | 3 | 0,006% |
| N | SURESTE | 3 | 0,006% |
| ADV | TAL | 3 | 0,006% |
| N | TARTA | 3 | 0,006% |
| N | TAXI | 3 | 0,006% |
| N | TENIS | 3 | 0,006% |
| N | TÍO | 3 | 0,006% |
| N | TOCINO | 3 | 0,006% |
| NPR | Tokio | 3 | 0,006% |
| N | TOMATO ext | 3 | 0,006% |
| ADJ | TONTO | 3 | 0,006% |

| | | | |
|------|-----------------------|---|--------|
| V | TRANSFORMARSE | 3 | 0,006% |
| NUM | TREINTA | 3 | 0,006% |
| N | TREN | 3 | 0,006% |
| N | TURISTA | 3 | 0,006% |
| C | U | 3 | 0,006% |
| INTJ | UH | 3 | 0,006% |
| N | UNIVERSIDADE ext | 3 | 0,006% |
| ADV | UNKN def | 3 | 0,006% |
| N | UVA | 3 | 0,006% |
| N | VACACIÓN | 3 | 0,006% |
| ADJ | VEGETARIANO | 3 | 0,006% |
| N | VERSIÓN | 3 | 0,006% |
| N | VÍDEO | 3 | 0,006% |
| N | VINHO ext | 3 | 0,006% |
| N | VIOLÍN | 3 | 0,006% |
| V | VIR ext | 3 | 0,006% |
| MD | YA | 3 | 0,006% |
| NPR | Zaragoza | 3 | 0,006% |
| ART | A ext | 2 | 0,004% |
| PREP | Á ext | 2 | 0,004% |
| PREP | A PESAR DE | 2 | 0,004% |
| ADV | ABAJO | 2 | 0,004% |
| N | ABANICO | 2 | 0,004% |
| ADJ | ABURRIDO | 2 | 0,004% |
| N | ACEITUNA | 2 | 0,004% |
| N | ACENTO | 2 | 0,004% |
| V | ACORDAR ext | 2 | 0,004% |
| V | ACOSTARSE | 2 | 0,004% |
| V | ACOSTUMBRARSE | 2 | 0,004% |
| V | ACTUAR | 2 | 0,004% |
| V | ADICIONAR ext | 2 | 0,004% |
| N | ADULTO | 2 | 0,004% |
| V | AGITAR | 2 | 0,004% |
| V | AHORRAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | AHUMADO | 2 | 0,004% |
| C | AL | 2 | 0,004% |
| N | ALBAHACA | 2 | 0,004% |
| NPR | Alicante | 2 | 0,004% |
| N | ALMEJA | 2 | 0,004% |
| N | ALOJAMIENTO | 2 | 0,004% |
| V | ALOJAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | AMARILLO | 2 | 0,004% |
| N | AMBIENTE | 2 | 0,004% |
| NPR | América | 2 | 0,004% |
| N | ANTROPOLOGÍA CULTURAL | 2 | 0,004% |
| N | ANUNCIO | 2 | 0,004% |
| PREP | APARTE DE | 2 | 0,004% |
| NPR | Argüelles | 2 | 0,004% |
| ADJ | ARTIFICIAL | 2 | 0,004% |
| N | ASOCIACIÓN | 2 | 0,004% |
| ADV | ASSIM ext | 2 | 0,004% |
| N | ATÚN | 2 | 0,004% |
| NPR | Ávila | 2 | 0,004% |
| N | AYUDA | 2 | 0,004% |
| N | BAILE | 2 | 0,004% |
| N | BALONCESTO | 2 | 0,004% |
| N | BAÑADOR | 2 | 0,004% |
| V | BASARSE | 2 | 0,004% |
| N | BATATA ext | 2 | 0,004% |
| N | BIOTECNOLOGÍA | 2 | 0,004% |
| N | BOCA | 2 | 0,004% |
| N | BOLA | 2 | 0,004% |
| MD | BOM ext | 2 | 0,004% |
| N | CAJA | 2 | 0,004% |
| V | CALENTAR def | 2 | 0,004% |
| N | CALORÍA | 2 | 0,004% |
| N | CAMISETA | 2 | 0,004% |
| N | CAMPING | 2 | 0,004% |
| N | CANGREJO | 2 | 0,004% |
| NPR | Canterbury | 2 | 0,004% |
| N | CANTINA | 2 | 0,004% |

| | | | |
|------|-----------------|---|--------|
| NPR | Cantoblanco | 2 | 0,004% |
| N | CARBONARA | 2 | 0,004% |
| N | CARNET | 2 | 0,004% |
| N | CARROT ext | 2 | 0,004% |
| N | CARTA | 2 | 0,004% |
| N | CATALÁN | 2 | 0,004% |
| N | CATEDRAL | 2 | 0,004% |
| N | CEREAL | 2 | 0,004% |
| ADJ | CERRADO | 2 | 0,004% |
| N | CERVECERÍA | 2 | 0,004% |
| ADJ | CHEIO ext | 2 | 0,004% |
| N | CHILE | 2 | 0,004% |
| N | CHUCRUT | 2 | 0,004% |
| N | CHUPITO | 2 | 0,004% |
| N | CITA | 2 | 0,004% |
| ADV | CLARAMENTE | 2 | 0,004% |
| N | CLASIFICACIÓN | 2 | 0,004% |
| V | COCER | 2 | 0,004% |
| N | COCHE | 2 | 0,004% |
| ADJ | COCIDO | 2 | 0,004% |
| N | COCINERO | 2 | 0,004% |
| N | COISA ext | 2 | 0,004% |
| N | COLOR | 2 | 0,004% |
| V | COMER ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | CÓMODO | 2 | 0,004% |
| ADJ | COMPLEJO | 2 | 0,004% |
| NPR | Complutense | 2 | 0,004% |
| V | CONCENTRARSE | 2 | 0,004% |
| ADJ | CONDUCTUAL | 2 | 0,004% |
| N | CONFUSIÓN | 2 | 0,004% |
| ADJ | CONFUSO | 2 | 0,004% |
| ADJ | CONOCIDO | 2 | 0,004% |
| V | CONSTIPAR | 2 | 0,004% |
| V | CONTINUAR | 2 | 0,004% |
| V | CONVENCER | 2 | 0,004% |
| V | CONVERTIR | 2 | 0,004% |
| ADJ | COREANO | 2 | 0,004% |
| N | CORRIDA | 2 | 0,004% |
| N | CORTEZA | 2 | 0,004% |
| V | COZER ext | 2 | 0,004% |
| N | CREP | 2 | 0,004% |
| ADJ | CRÍTICO | 2 | 0,004% |
| N | CUADRADO | 2 | 0,004% |
| NUM | CUARENTA | 2 | 0,004% |
| NPR | Cuatro Caminos | 2 | 0,004% |
| NPR | Cuba | 2 | 0,004% |
| V | CUIDAR | 2 | 0,004% |
| N | CUMPLEAÑOS | 2 | 0,004% |
| PREP | DA ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | DAUPHINOIS ext | 2 | 0,004% |
| ADV | DE NUEVO | 2 | 0,004% |
| V | DEFINIR | 2 | 0,004% |
| V | DENUNCIAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | DEPORTIVO | 2 | 0,004% |
| V | DESCOLGAR | 2 | 0,004% |
| C | DESDE QUE | 2 | 0,004% |
| N | DESORDEN | 2 | 0,004% |
| N | DESPEDIDA | 2 | 0,004% |
| N | DESTINO | 2 | 0,004% |
| V | DIBUJAR | 2 | 0,004% |
| N | DIFICULDADE ext | 2 | 0,004% |
| N | DIFICULTAD | 2 | 0,004% |
| N | DISCO | 2 | 0,004% |
| N | DISEÑO | 2 | 0,004% |
| N | DISTANCIA | 2 | 0,004% |
| N | DOCTORADO | 2 | 0,004% |
| NUM | DOSCIENTOS | 2 | 0,004% |
| N | DRAMA | 2 | 0,004% |
| N | DUCK ext | 2 | 0,004% |
| MD | É QUE ext | 2 | 0,004% |
| V | ECHAR DE MENOS | 2 | 0,004% |
| INTJ | EH | 2 | 0,004% |

| | | | |
|------|-----------------|---|--------|
| P | ELLO | 2 | 0,004% |
| N | EMPANADILLA | 2 | 0,004% |
| ADJ | EN CONDICIONES | 2 | 0,004% |
| PREP | EN LUGAR DE | 2 | 0,004% |
| ADV | EN SERIO | 2 | 0,004% |
| ADJ | ENFADADO | 2 | 0,004% |
| V | ENTERARSE | 2 | 0,004% |
| N | ENTRADA | 2 | 0,004% |
| V | ENTREGAR | 2 | 0,004% |
| V | ENTRENAR | 2 | 0,004% |
| N | ERVA ext | 2 | 0,004% |
| MD | ES DECIR | 2 | 0,004% |
| N | ESCALADA | 2 | 0,004% |
| N | ESCALERA | 2 | 0,004% |
| N | ESPAÑOL def | 2 | 0,004% |
| ADJ | ESPANTOSO | 2 | 0,004% |
| N | ESPECIALIZACIÓN | 2 | 0,004% |
| N | ESPECTÁCULO | 2 | 0,004% |
| N | ESPUMA | 2 | 0,004% |
| V | ESQUIAR | 2 | 0,004% |
| DEM | ESSE ext | 2 | 0,004% |
| N | ESTACIÓN | 2 | 0,004% |
| N | ESTÓMAGO | 2 | 0,004% |
| N | ESTRUCTURA | 2 | 0,004% |
| N | EVENTO | 2 | 0,004% |
| N | EXAMEN | 2 | 0,004% |
| ADJ | EXTRA | 2 | 0,004% |
| ADV | FÁCILMENTE | 2 | 0,004% |
| ADJ | FANÁTICO | 2 | 0,004% |
| ADJ | FAT ext | 2 | 0,004% |
| V | FECHAR ext | 2 | 0,004% |
| N | FELJODA | 2 | 0,004% |
| ADJ | FELIZ | 2 | 0,004% |
| N | FIGURA | 2 | 0,004% |
| ADJ | FINLANDÉS | 2 | 0,004% |
| ADJ | FLAMENCO def | 2 | 0,004% |
| ADJ | FLUIDO | 2 | 0,004% |
| N | FONDO | 2 | 0,004% |
| N | FOOD | 2 | 0,004% |
| N | FOOTING | 2 | 0,004% |
| N | FRASE | 2 | 0,004% |
| N | FRONTERA | 2 | 0,004% |
| ADJ | FUERTE | 2 | 0,004% |
| V | FUMAR | 2 | 0,004% |
| V | FUNDIR | 2 | 0,004% |
| V | GANAR | 2 | 0,004% |
| N | GARBANZO | 2 | 0,004% |
| N | GENERACIÓN | 2 | 0,004% |
| ADJ | GENERAL | 2 | 0,004% |
| N | GIMNASIO | 2 | 0,004% |
| NPR | Goya | 2 | 0,004% |
| PREP | GRACIAS A | 2 | 0,004% |
| ADJ | GRATINADO | 2 | 0,004% |
| N | GRIEGO | 2 | 0,004% |
| ADJ | GROSSO ext | 2 | 0,004% |
| N | GUERRA | 2 | 0,004% |
| N | GUITARE ext | 2 | 0,004% |
| N | GUITARRA | 2 | 0,004% |
| N | GUSTO | 2 | 0,004% |
| N | HAMBURGUER ext | 2 | 0,004% |
| N | HAMBURGUESA ext | 2 | 0,004% |
| N | HIERBA | 2 | 0,004% |
| N | HIP-HOP | 2 | 0,004% |
| NPR | Hispanoamérica | 2 | 0,004% |
| ADJ | HOT ext | 2 | 0,004% |
| NPR | Hxxx | 2 | 0,004% |
| N | IMAGEN | 2 | 0,004% |
| N | INFINITIVO | 2 | 0,004% |
| N | INTÉRPRETE def | 2 | 0,004% |
| V | INVESTIGAR | 2 | 0,004% |
| V | IR ext | 2 | 0,004% |
| N | ISLA | 2 | 0,004% |

| | | | |
|------|----------------|---|--------|
| N | JAPONÉS | 2 | 0,004% |
| N | JUNK FOOD ext | 2 | 0,004% |
| ADV | JUNTO | 2 | 0,004% |
| N | KÉTCHUP | 2 | 0,004% |
| N | KILÓMETRO | 2 | 0,004% |
| N | KUNG-FU | 2 | 0,004% |
| N | LATA | 2 | 0,004% |
| ADJ | LATINO | 2 | 0,004% |
| N | LETRA | 2 | 0,004% |
| N | LEVADURA | 2 | 0,004% |
| NPR | Lidl | 2 | 0,004% |
| N | LIMA | 2 | 0,004% |
| V | LIMPIAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | LIQUID ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | LOCO | 2 | 0,004% |
| N | LOMO | 2 | 0,004% |
| NPR | Londres | 2 | 0,004% |
| NPR | Lorraine | 2 | 0,004% |
| N | MADERA | 2 | 0,004% |
| ADV | MAIS ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | MAJO | 2 | 0,004% |
| NPR | Malasaña | 2 | 0,004% |
| N | MANJERICÃO ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | MARCIAL | 2 | 0,004% |
| NPR | Marruecos def | 2 | 0,004% |
| N | MARZO | 2 | 0,004% |
| ADJ | MASCULINO | 2 | 0,004% |
| ADV | MEDIA | 2 | 0,004% |
| ADJ | MEIO ext | 2 | 0,004% |
| N | MEMORIA | 2 | 0,004% |
| V | MEMORIZAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | MENOR | 2 | 0,004% |
| NPR | Mérida | 2 | 0,004% |
| POSS | MEU ext | 2 | 0,004% |
| N | MÍMICA | 2 | 0,004% |
| Q | MONTÓN | 2 | 0,004% |
| ADJ | MORENO | 2 | 0,004% |
| V | MOSTRAR | 2 | 0,004% |
| V | MOVER | 2 | 0,004% |
| N | MOVIDA | 2 | 0,004% |
| V | MUDAR | 2 | 0,004% |
| N | NACIONALIDAD | 2 | 0,004% |
| V | NADAR | 2 | 0,004% |
| Q | NADIE | 2 | 0,004% |
| N | NARANJA | 2 | 0,004% |
| N | NATACIÓN | 2 | 0,004% |
| ADJ | NECESARIO | 2 | 0,004% |
| N | NEGOCIO | 2 | 0,004% |
| C | NI | 2 | 0,004% |
| N | NIEVE | 2 | 0,004% |
| ADV | NO FINAL ext | 2 | 0,004% |
| FORM | NO SÉ QUÉ | 2 | 0,004% |
| N | NOVELA | 2 | 0,004% |
| MD | OIGA | 2 | 0,004% |
| V | OÍR | 2 | 0,004% |
| REL | ONDE ext | 2 | 0,004% |
| N | OPINIÓN | 2 | 0,004% |
| ADJ | OPTATIVO | 2 | 0,004% |
| P | OS | 2 | 0,004% |
| ADJ | OSCURO | 2 | 0,004% |
| N | OSO | 2 | 0,004% |
| NPR | Pachá | 2 | 0,004% |
| N | PAELLERA | 2 | 0,004% |
| N | PAJA | 2 | 0,004% |
| N | PÁJARO | 2 | 0,004% |
| N | PAPA | 2 | 0,004% |
| N | PASADO | 2 | 0,004% |
| N | PAVO | 2 | 0,004% |
| V | PEGAR | 2 | 0,004% |
| N | PELI | 2 | 0,004% |
| N | PENA | 2 | 0,004% |
| MD | PERDÓN | 2 | 0,004% |

| | | | |
|------|-----------------|---|--------|
| N | PERRO | 2 | 0,004% |
| N | PERSONAJE | 2 | 0,004% |
| NPR | Perú | 2 | 0,004% |
| N | PESTICIDA | 2 | 0,004% |
| N | PEZ | 2 | 0,004% |
| N | PIÑA | 2 | 0,004% |
| N | PINCHO | 2 | 0,004% |
| V | PLANCHAR | 2 | 0,004% |
| N | POLACO | 2 | 0,004% |
| N | POLÍTICA | 2 | 0,004% |
| ADV | POR AHÍ | 2 | 0,004% |
| MD | POR EJEMPLO ext | 2 | 0,004% |
| MD | POR OTRA PARTE | 2 | 0,004% |
| N | POSIBILIDAD | 2 | 0,004% |
| N | POT ext | 2 | 0,004% |
| N | PRÁCTICA | 2 | 0,004% |
| ADV | PRÁCTICAMENTE | 2 | 0,004% |
| N | PRIMAVERA | 2 | 0,004% |
| ADJ | PRINCIPAL | 2 | 0,004% |
| N | PRINCIPIO | 2 | 0,004% |
| ADJ | PRIVADO | 2 | 0,004% |
| ADJ | PROFESIONAL | 2 | 0,004% |
| N | PRONUNCIACIÓN | 2 | 0,004% |
| N | PROPINA | 2 | 0,004% |
| N | PRUEBA | 2 | 0,004% |
| AUX | QUERER | 2 | 0,004% |
| V | QUERER ext | 2 | 0,004% |
| N | QUICHE LORRAINE | 2 | 0,004% |
| NUM | QUINCE | 2 | 0,004% |
| NPR | Qxxx | 2 | 0,004% |
| N | RACIÓN | 2 | 0,004% |
| N | RAÍZ | 2 | 0,004% |
| N | RANA | 2 | 0,004% |
| V | RECHAZAR | 2 | 0,004% |
| N | RECIBO | 2 | 0,004% |
| N | RECUERDO | 2 | 0,004% |
| V | REGRESAR | 2 | 0,004% |
| N | RESIDENCIA | 2 | 0,004% |
| NPR | Retiro | 2 | 0,004% |
| N | REVUELTO | 2 | 0,004% |
| N | RINCÓN | 2 | 0,004% |
| N | RÍO | 2 | 0,004% |
| N | RIOJA | 2 | 0,004% |
| N | ROCK | 2 | 0,004% |
| N | RUIDO | 2 | 0,004% |
| NPR | Rxxx | 2 | 0,004% |
| N | SAKE | 2 | 0,004% |
| V | SALAR | 2 | 0,004% |
| ADJ | SALUDABLE | 2 | 0,004% |
| N | SANDWICH ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | SATISFECHO | 2 | 0,004% |
| ADJ | SAVOYARD ext | 2 | 0,004% |
| N | SCHNITZEL ext | 2 | 0,004% |
| N | SECUNDARIA | 2 | 0,004% |
| ADV | SEGURAMENTE | 2 | 0,004% |
| ADJ | SEMEJANTE | 2 | 0,004% |
| N | SEMILLA | 2 | 0,004% |
| N | SENSIBILIDAD | 2 | 0,004% |
| N | SENTIDO | 2 | 0,004% |
| ADJ | SERIO | 2 | 0,004% |
| N | SETA | 2 | 0,004% |
| N | SIERRA | 2 | 0,004% |
| N | SIESTA | 2 | 0,004% |
| N | SIGNIFICADO | 2 | 0,004% |
| N | SIGNO | 2 | 0,004% |
| ADV | SIM ext | 2 | 0,004% |
| PREP | SIM ext | 2 | 0,004% |
| C | SINO | 2 | 0,004% |
| N | SITUACIÓN | 2 | 0,004% |
| N | SOL | 2 | 0,004% |
| ADV | SOLO ext | 2 | 0,004% |
| V | SORPRENDER | 2 | 0,004% |

| | | | |
|------|----------------------|---|--------|
| N | STEAK ext | 2 | 0,004% |
| ADJ | SUAVE | 2 | 0,004% |
| N | SUBJUNTIVO | 2 | 0,004% |
| ADJ | SUCIO | 2 | 0,004% |
| N | TARJETA | 2 | 0,004% |
| N | TASA | 2 | 0,004% |
| N | TELEVISIÓN | 2 | 0,004% |
| N | TEMPO ext | 2 | 0,004% |
| V | TENTAR ext | 2 | 0,004% |
| N | TISSUE ext | 2 | 0,004% |
| V | TOMAR EL PELO def | 2 | 0,004% |
| N | TONTERÍA | 2 | 0,004% |
| N | TRADICIÓN | 2 | 0,004% |
| N | TRADUCTOR | 2 | 0,004% |
| NUM | TRECE | 2 | 0,004% |
| N | TRIGO | 2 | 0,004% |
| V | TRITURAR | 2 | 0,004% |
| Q | TUDO ext | 2 | 0,004% |
| NPR | U2 | 2 | 0,004% |
| ADV | ÚLTIMAMENTE | 2 | 0,004% |
| NPR | Universidad Autónoma | 2 | 0,004% |
| UNKN | UNKN ext | 2 | 0,004% |
| P | USTED | 2 | 0,004% |
| ADV | USUALMENTE | 2 | 0,004% |
| NPR | Uxxx | 2 | 0,004% |
| N | VACA | 2 | 0,004% |
| MD | VAMOS A VER | 2 | 0,004% |
| ADJ | VARIABLE | 2 | 0,004% |
| N | VASO | 2 | 0,004% |
| N | VEGETABLE ext | 2 | 0,004% |
| NUM | VEINTICUATRO | 2 | 0,004% |
| NUM | VEINTIDÓS def | 2 | 0,004% |
| V | VENDER | 2 | 0,004% |
| MD | VENGA | 2 | 0,004% |
| N | VENTANA | 2 | 0,004% |
| ADJ | VERDADERO | 2 | 0,004% |
| N | VERTEDERO | 2 | 0,004% |
| V | VESTIR | 2 | 0,004% |
| ADJ | VIEJO | 2 | 0,004% |
| N | VISADO | 2 | 0,004% |
| N | VOLUNTARIADO | 2 | 0,004% |
| N | VOZ | 2 | 0,004% |
| N | VUELO | 2 | 0,004% |
| POSS | VUESTRO | 2 | 0,004% |
| MD | Y TAL | 2 | 0,004% |
| N | ZOO | 2 | 0,004% |
| POSS | 'S ext | 1 | 0,002% |
| PREP | À ext | 1 | 0,002% |
| PREP | A BASE DE | 1 | 0,002% |
| PREP | A MEDIADOS DE def | 1 | 0,002% |
| ADV | A MENUDO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ABANDONADO | 1 | 0,002% |
| V | ABANDONAR | 1 | 0,002% |
| N | ABORDAGEM ext | 1 | 0,002% |
| V | ABRAZAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | ABUNDANTE | 1 | 0,002% |
| N | ACAMPAMIENTO ext | 1 | 0,002% |
| V | ACEPTAR | 1 | 0,002% |
| PREP | ACERCA DE | 1 | 0,002% |
| V | ACONTECER | 1 | 0,002% |
| ADJ | ACOSTUMBRADO | 1 | 0,002% |
| V | ACREDITAR | 1 | 0,002% |
| V | ACUSAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | ADAPTADO | 1 | 0,002% |
| ADV | ADELANTE | 1 | 0,002% |
| ADV | ADENTRO | 1 | 0,002% |
| INTJ | ADIÓS | 1 | 0,002% |
| N | AFICCIÓN | 1 | 0,002% |
| N | AFICIÓN | 1 | 0,002% |
| V | AGRADECER | 1 | 0,002% |
| N | AGRICULTURA | 1 | 0,002% |
| N | AGUACATE | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|-------------------------|---|--------|
| V | AGUANTAR def | 1 | 0,002% |
| N | AGUJERO | 1 | 0,002% |
| ADV | AHORA MISMO | 1 | 0,002% |
| N | AIRE | 1 | 0,002% |
| V | AIREAR | 1 | 0,002% |
| PREP | AL FRENTE DE | 1 | 0,002% |
| ADV | AL INICIO | 1 | 0,002% |
| ADV | AL MENOS | 1 | 0,002% |
| ADV | AL REVES | 1 | 0,002% |
| NPR | Alcalá | 1 | 0,002% |
| ADJ | ALCOHÓLICO | 1 | 0,002% |
| N | ALERGIA | 1 | 0,002% |
| Q | ALGUM ext | 1 | 0,002% |
| N | ALHO ext | 1 | 0,002% |
| N | ALMOÇO ext | 1 | 0,002% |
| N | ALMUERZO | 1 | 0,002% |
| NPR | Alpes | 1 | 0,002% |
| N | ALPINISMO | 1 | 0,002% |
| V | ALQUILAR | 1 | 0,002% |
| N | ALQUILER | 1 | 0,002% |
| ADV | ALREDEDOR | 1 | 0,002% |
| PREP | ALREDEDOR DE | 1 | 0,002% |
| ADJ | ALTERNATIVO | 1 | 0,002% |
| ADJ | AMATEUR | 1 | 0,002% |
| NPR | América de Sur | 1 | 0,002% |
| NPR | América del Sur | 1 | 0,002% |
| ADJ | AMERICAN ext | 1 | 0,002% |
| N | AMISTAD | 1 | 0,002% |
| NPR | Amsterdam | 1 | 0,002% |
| N | ANCIANO | 1 | 0,002% |
| C | AND ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Andorra | 1 | 0,002% |
| N | ANGLÓFONO def | 1 | 0,002% |
| N | ANGUILA | 1 | 0,002% |
| ADV | ANIMADAMENTE | 1 | 0,002% |
| ADV | ANOCHE | 1 | 0,002% |
| V | ANOTAR | 1 | 0,002% |
| PREP | ANTE | 1 | 0,002% |
| ADV | ANTIGUAMENTE | 1 | 0,002% |
| N | ANTROPOLOGÍA DEL GÉNERO | 1 | 0,002% |
| V | APARECER ext | 1 | 0,002% |
| ADV | APARENTEMENTE | 1 | 0,002% |
| N | APARTAMENTO | 1 | 0,002% |
| ADJ | APEGADO | 1 | 0,002% |
| N | APRESENTAÇÃO ext | 1 | 0,002% |
| V | ARGUMENTAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | AROMÁTICO | 1 | 0,002% |
| V | ARREGLAR | 1 | 0,002% |
| N | ARTÍCULO | 1 | 0,002% |
| ADV | ÁS VEZES ext | 1 | 0,002% |
| V | ASAR | 1 | 0,002% |
| V | ASISTIR | 1 | 0,002% |
| N | ASPECTO | 1 | 0,002% |
| NPR | Asturias | 1 | 0,002% |
| ADJ | ATENTO | 1 | 0,002% |
| NPR | Atlántico | 1 | 0,002% |
| N | AULA | 1 | 0,002% |
| ADV | AÚN | 1 | 0,002% |
| N | AUSTRÍACO | 1 | 0,002% |
| N | AUTOPISTA | 1 | 0,002% |
| N | AUTOPRODUCCIONES | 1 | 0,002% |
| N | AUTOSERVICIO | 1 | 0,002% |
| NPR | ÁVILA | 1 | 0,002% |
| ADJ | AZUCARADO | 1 | 0,002% |
| N | BACKGROUND ext | 1 | 0,002% |
| N | BACON ext | 1 | 0,002% |
| N | BANCO | 1 | 0,002% |
| N | BANDA | 1 | 0,002% |
| N | BARBACOA | 1 | 0,002% |
| N | BARCO | 1 | 0,002% |
| N | BARRIGA | 1 | 0,002% |

| | | | |
|-----|---------------------|---|--------|
| N | BASURA | 1 | 0,002% |
| N | BATATA | 1 | 0,002% |
| N | BATIDORA | 1 | 0,002% |
| V | BE ext | 1 | 0,002% |
| N | BEAUFORT | 1 | 0,002% |
| C | BECAUSE ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | BEM-HUMORADA ext | 1 | 0,002% |
| MD | BEN ext | 1 | 0,002% |
| N | BENEFICIO | 1 | 0,002% |
| ADJ | BENEFICIOSO | 1 | 0,002% |
| NPR | Berlín | 1 | 0,002% |
| V | BESAR | 1 | 0,002% |
| N | BIKINI | 1 | 0,002% |
| NPR | Biología | 1 | 0,002% |
| ADJ | BIOLÓGICO | 1 | 0,002% |
| N | BOK CHOI | 1 | 0,002% |
| N | BOLSILLO | 1 | 0,002% |
| N | BOLSO | 1 | 0,002% |
| MD | BON ext | 1 | 0,002% |
| N | BON VIVANT | 1 | 0,002% |
| ADJ | BORRACHO | 1 | 0,002% |
| N | BOSQUE | 1 | 0,002% |
| ADJ | BOURGUIGNON ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | BRASILEIRO ext | 1 | 0,002% |
| N | BRASILEIRO ext | 1 | 0,002% |
| N | BROMA | 1 | 0,002% |
| NPR | Buenos Aires | 1 | 0,002% |
| N | BUILDING ext | 1 | 0,002% |
| N | BUS | 1 | 0,002% |
| N | BUSINESS ext | 1 | 0,002% |
| N | BUSINESS SCHOOL ext | 1 | 0,002% |
| N | BÚSQUEDA | 1 | 0,002% |
| N | CABELO ext | 1 | 0,002% |
| N | CABEZA | 1 | 0,002% |
| N | CACA | 1 | 0,002% |
| N | CACEROLA | 1 | 0,002% |
| V | CAER | 1 | 0,002% |
| NPR | Calella | 1 | 0,002% |
| V | CAMINAR | 1 | 0,002% |
| N | CAMPAÑA | 1 | 0,002% |
| N | CAMPUS | 1 | 0,002% |
| N | CAÑA | 1 | 0,002% |
| NPR | Canadá | 1 | 0,002% |
| NPR | Canarias | 1 | 0,002% |
| ADJ | CANSADO | 1 | 0,002% |
| V | CANSAR | 1 | 0,002% |
| NPR | Cantabria | 1 | 0,002% |
| N | CAOS | 1 | 0,002% |
| ADJ | CAÓTICO | 1 | 0,002% |
| NPR | Capital | 1 | 0,002% |
| ADJ | CARACTERÍSTICO | 1 | 0,002% |
| N | CARBÓN | 1 | 0,002% |
| ADJ | CARBONARA | 1 | 0,002% |
| N | CARDAPIO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | CARIÑOSO | 1 | 0,002% |
| N | CARNAVAL | 1 | 0,002% |
| N | CARNICERÍA | 1 | 0,002% |
| N | CARNIVAL ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Carrefour | 1 | 0,002% |
| N | CARTERA | 1 | 0,002% |
| NPR | Casa de Campo | 1 | 0,002% |
| ADJ | CASADO | 1 | 0,002% |
| ADJ | CASTAÑO | 1 | 0,002% |
| N | CASTILLO | 1 | 0,002% |
| NUM | CATORCE | 1 | 0,002% |
| REL | CE QUE ext | 1 | 0,002% |
| N | CEBOLLETA | 1 | 0,002% |
| N | CEDRO | 1 | 0,002% |
| V | CERRAR ext | 1 | 0,002% |
| N | CERVEZA | 1 | 0,002% |
| V | CHAMAR-SE ext | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|--|---|--------|
| NPR | Chamartín | 1 | 0,002% |
| V | CHARLAR | 1 | 0,002% |
| N | CHEESEBURGER ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Chinchón | 1 | 0,002% |
| N | CHOPITO | 1 | 0,002% |
| N | CHURRASCO | 1 | 0,002% |
| NUM | CIEN | 1 | 0,002% |
| N | CIENCIAS POLÍTICAS | 1 | 0,002% |
| N | CIENCIAS Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS | 1 | 0,002% |
| N | CIERRE | 1 | 0,002% |
| N | CINE def | 1 | 0,002% |
| N | CINEMATOGRAFÍA | 1 | 0,002% |
| N | CIRCULACIÓN | 1 | 0,002% |
| ADJ | CIRCULAR | 1 | 0,002% |
| N | CIRURGÍA ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Ciudad Real | 1 | 0,002% |
| ADV | CLARO | 1 | 0,002% |
| N | CLIMA | 1 | 0,002% |
| ADJ | CLÍNICO | 1 | 0,002% |
| N | CLUB | 1 | 0,002% |
| N | COLEGIO | 1 | 0,002% |
| N | COLEGIO MAYOR | 1 | 0,002% |
| V | COLGAR def | 1 | 0,002% |
| N | COLIFLOR | 1 | 0,002% |
| N | COLOCAÇÃO ext | 1 | 0,002% |
| V | COLOCARSE | 1 | 0,002% |
| ADV | COLOQUIALMENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | COLORANTE | 1 | 0,002% |
| PREP | COM ext | 1 | 0,002% |
| N | COMBINAÇÃO ext | 1 | 0,002% |
| V | COMENZAR | 1 | 0,002% |
| N | COMERCIO | 1 | 0,002% |
| V | COMETER | 1 | 0,002% |
| PINT | COMMENT ext | 1 | 0,002% |
| C | COMO SI | 1 | 0,002% |
| N | COMPARACIÓN | 1 | 0,002% |
| V | COMPARTIR | 1 | 0,002% |
| ADJ | COMPETITIVO | 1 | 0,002% |
| ADV | COMPLETAMENTE | 1 | 0,002% |
| V | COMPONER | 1 | 0,002% |
| N | COMTÉ | 1 | 0,002% |
| N | COMUNICAÇÃO ext | 1 | 0,002% |
| N | COMUNICACIÓN SOCIAL | 1 | 0,002% |
| V | COMUNICARSE | 1 | 0,002% |
| N | COMUNIDAD | 1 | 0,002% |
| NPR | Comunismo | 1 | 0,002% |
| ADJ | COMUNISTA def | 1 | 0,002% |
| ADV | CON EL TIEMPO | 1 | 0,002% |
| ADV | CON FRECUENCIA | 1 | 0,002% |
| FORM | CON MUCHO GUSTO | 1 | 0,002% |
| N | CONCHA | 1 | 0,002% |
| N | CONCURSO | 1 | 0,002% |
| V | CONducir | 1 | 0,002% |
| V | CONFUNDIR | 1 | 0,002% |
| V | CONGELAR | 1 | 0,002% |
| V | CONHECER ext | 1 | 0,002% |
| V | CONNAÏTRE ext | 1 | 0,002% |
| N | CONOCIMIENTO | 1 | 0,002% |
| N | CONSCIENCIA | 1 | 0,002% |
| V | CONSEGUIR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | CONSERVADOR | 1 | 0,002% |
| V | CONSERVAR | 1 | 0,002% |
| V | CONSISTIR | 1 | 0,002% |
| N | CONSTRUCCIÓN | 1 | 0,002% |
| V | CONSTRUIR | 1 | 0,002% |
| N | CONTA ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | CONTEMPORÁNEO | 1 | 0,002% |
| N | CONTENIDO | 1 | 0,002% |
| N | CONTEXTO | 1 | 0,002% |

| | | | |
|-----|------------------------|---|--------|
| ADJ | CONTRARIO | 1 | 0,002% |
| N | CONTRATO def | 1 | 0,002% |
| V | CONTROLAR | 1 | 0,002% |
| N | CONVERSACIÓN | 1 | 0,002% |
| NPR | Copérmicos | 1 | 0,002% |
| N | COR ext | 1 | 0,002% |
| N | COREANO | 1 | 0,002% |
| ADV | CORRECTAMENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | CORRECTO | 1 | 0,002% |
| ADJ | CORRIENTE | 1 | 0,002% |
| N | CORTO | 1 | 0,002% |
| ADJ | CORTO | 1 | 0,002% |
| N | CRÍTICA | 1 | 0,002% |
| N | CROQUE-MONSIEUR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | CRUJIENTE | 1 | 0,002% |
| N | CUALIDAD | 1 | 0,002% |
| ADJ | CUÁNTO | 1 | 0,002% |
| NUM | CUARENTA ext | 1 | 0,002% |
| N | CUCHARA | 1 | 0,002% |
| N | CUCHARADA def | 1 | 0,002% |
| N | CUCHILLO | 1 | 0,002% |
| NPR | Cuenca | 1 | 0,002% |
| N | CUERPO | 1 | 0,002% |
| N | CUESTIÓN | 1 | 0,002% |
| N | CUEVA | 1 | 0,002% |
| NPR | Cullera | 1 | 0,002% |
| N | CULTURA MEDITERRÁNEA | 1 | 0,002% |
| ADJ | CULTURAL | 1 | 0,002% |
| N | CURRY | 1 | 0,002% |
| V | CUSTAR ext | 1 | 0,002% |
| V | DAR ext | 1 | 0,002% |
| ADV | DE ACUERDO | 1 | 0,002% |
| ADJ | DE PIEDRA | 1 | 0,002% |
| ADV | DE REPENTE | 1 | 0,002% |
| MD | DE TODAS FORMAS | 1 | 0,002% |
| ADJ | DE VERDAD | 1 | 0,002% |
| ADV | DEBAJO | 1 | 0,002% |
| N | DEGREE ext | 1 | 0,002% |
| ADV | DELANTE | 1 | 0,002% |
| V | DEMANDAR | 1 | 0,002% |
| N | DENUNCIA | 1 | 0,002% |
| ADJ | DEPENDIENTE | 1 | 0,002% |
| N | DERECHA | 1 | 0,002% |
| ADJ | DERECHO | 1 | 0,002% |
| N | DERMATÓLOGO | 1 | 0,002% |
| ADV | DESAFORTUNADAMENTE def | 1 | 0,002% |
| V | DESARROLLAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | DESCONOCIDO | 1 | 0,002% |
| V | DESCREVER ext | 1 | 0,002% |
| N | DESCUENTO | 1 | 0,002% |
| N | DESEO | 1 | 0,002% |
| V | DESHACER | 1 | 0,002% |
| V | DESPERTAR | 1 | 0,002% |
| V | DESPERTARSE | 1 | 0,002% |
| V | DESTACAR | 1 | 0,002% |
| V | DESTRUIR | 1 | 0,002% |
| N | DETALLE | 1 | 0,002% |
| V | DETERMINAR | 1 | 0,002% |
| V | DEVOLVER ext | 1 | 0,002% |
| NUM | DEZ ext | 1 | 0,002% |
| NUM | DEZENOVE ext | 1 | 0,002% |
| N | DIARREA | 1 | 0,002% |
| N | DICIEMBRE | 1 | 0,002% |
| NUM | DIECIOCHO | 1 | 0,002% |
| N | DIETA | 1 | 0,002% |
| N | DIFERENÇA ext | 1 | 0,002% |
| V | DIFERENCIAR | 1 | 0,002% |
| MD | DIGAMOS | 1 | 0,002% |
| NPR | Dios | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|-----------------|---|--------|
| INTJ | DIOS MÍO | 1 | 0,002% |
| N | DIRECCIÓN | 1 | 0,002% |
| N | DISCUSIÓN | 1 | 0,002% |
| ADJ | DISCUTIBLE def | 1 | 0,002% |
| V | DISCUTIR def | 1 | 0,002% |
| V | DISPENSAR | 1 | 0,002% |
| N | DIVERSIDAD | 1 | 0,002% |
| N | DIVERSIÓN | 1 | 0,002% |
| V | DIVORCIAR | 1 | 0,002% |
| V | DIZER | 1 | 0,002% |
| ADJ | DOBLE | 1 | 0,002% |
| N | DOCENCIA | 1 | 0,002% |
| N | DOLOR | 1 | 0,002% |
| NPR | Doré | 1 | 0,002% |
| NPR | Dover | 1 | 0,002% |
| NPR | Dresden | 1 | 0,002% |
| N | DROGA | 1 | 0,002% |
| N | DUEÑO | 1 | 0,002% |
| N | DÚVIDA ext | 1 | 0,002% |
| N | DVD | 1 | 0,002% |
| N | ECONÓMICAS | 1 | 0,002% |
| N | ECONÓMICO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ECONÓMICO | 1 | 0,002% |
| N | EDIFICIO | 1 | 0,002% |
| N | EGG ext | 1 | 0,002% |
| NPR | El Corte Inglés | 1 | 0,002% |
| NPR | El Divino | 1 | 0,002% |
| NPR | El perro | 1 | 0,002% |
| ADJ | ELABORADO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ELECTRÓNICO | 1 | 0,002% |
| N | EMAIL ext | 1 | 0,002% |
| N | EMMENTAL | 1 | 0,002% |
| N | EMPANADA | 1 | 0,002% |
| AUX | EMPEZAR | 1 | 0,002% |
| N | EMPLEO | 1 | 0,002% |
| ADJ | EMPOLGADO ext | 1 | 0,002% |
| N | EMPRESA | 1 | 0,002% |
| MD | EN CAMBIO | 1 | 0,002% |
| ADV | EN FIN | 1 | 0,002% |
| ADV | EN MI VIDA | 1 | 0,002% |
| MD | EN PRIMER LUGAR | 1 | 0,002% |
| ADV | EN PRINCIPIO | 1 | 0,002% |
| V | ENCONTRARSE | 1 | 0,002% |
| V | ENFADAR | 1 | 0,002% |
| V | ENFADARSE | 1 | 0,002% |
| V | ENFERMAR | 1 | 0,002% |
| N | ENFERMEDAD | 1 | 0,002% |
| V | ENGORDAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | ENORME | 1 | 0,002% |
| V | ENSINAR ext | 1 | 0,002% |
| V | ENTENDIDO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ENTUSIASTA def | 1 | 0,002% |
| V | ENVIAR | 1 | 0,002% |
| N | ERECCIÓN | 1 | 0,002% |
| N | ERRO ext | 1 | 0,002% |
| V | ESCALAR | 1 | 0,002% |
| V | ESCOLHER ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Escorial | 1 | 0,002% |
| ADJ | ESCURA ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | ESENCIAL | 1 | 0,002% |
| N | ESFORÇO ext | 1 | 0,002% |
| N | ESPALDA | 1 | 0,002% |
| N | ESPANHOL ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Espe | 1 | 0,002% |
| N | ESPECIE | 1 | 0,002% |
| N | ESPERANZA | 1 | 0,002% |
| NPR | Esperanza | 1 | 0,002% |
| ADJ | ESPESO | 1 | 0,002% |
| N | ESQUÍ | 1 | 0,002% |
| N | ESQUINA | 1 | 0,002% |
| N | ESTADÍSTICA def | 1 | 0,002% |
| MD | ESTE | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|---------------------|---|--------|
| ADJ | ESTRICTO | 1 | 0,002% |
| V | ESTROPEARSE | 1 | 0,002% |
| V | ESTUDAR ext | 1 | 0,002% |
| N | ESTUDIOS DE CULTURA | 1 | 0,002% |
| N | ESTUDO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | ESTUPENDO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ESTÚPIDO | 1 | 0,002% |
| MD | ETCÉTERA | 1 | 0,002% |
| N | ETIQUETA | 1 | 0,002% |
| V | ÊTRE ext | 1 | 0,002% |
| UNKN | ETWAS ext | 1 | 0,002% |
| N | EURO | 1 | 0,002% |
| V | EXAMINAR | 1 | 0,002% |
| N | ÉXITO | 1 | 0,002% |
| ADJ | EXPERTO | 1 | 0,002% |
| V | EXPRESAR | 1 | 0,002% |
| V | EXPRESARSE | 1 | 0,002% |
| ADJ | EXQUISITO | 1 | 0,002% |
| V | EXTENDER | 1 | 0,002% |
| NPR | Extremadura | 1 | 0,002% |
| V | FALLAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | FALSO | 1 | 0,002% |
| ADJ | FAMILIAL ext | 1 | 0,002% |
| N | FAMILIAR | 1 | 0,002% |
| ADV | FAMILIARMENTE | 1 | 0,002% |
| V | FAN ext | 1 | 0,002% |
| N | FARINHA ext | 1 | 0,002% |
| V | FAZER ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | FEMENINO def | 1 | 0,002% |
| ADJ | FESTIVO | 1 | 0,002% |
| N | FILET MIGNON | 1 | 0,002% |
| N | FILOLOGÍA CLÁSICA | 1 | 0,002% |
| NPR | Filosofía | 1 | 0,002% |
| N | FILOSOFÍA Y LETRAS | 1 | 0,002% |
| N | FINÉS | 1 | 0,002% |
| N | FÍSICA | 1 | 0,002% |
| N | FÍSICA APLICADA | 1 | 0,002% |
| N | FLUIDEZ | 1 | 0,002% |
| N | FOLHA ext | 1 | 0,002% |
| N | FORNO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | FRAGMENTADO | 1 | 0,002% |
| N | FRECUENCIA def | 1 | 0,002% |
| V | FRECUENTAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | FRECUENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | FRIKI | 1 | 0,002% |
| N | FRISBEE | 1 | 0,002% |
| N | FRITURA | 1 | 0,002% |
| N | FRUTERÍA | 1 | 0,002% |
| N | FRUTO | 1 | 0,002% |
| N | FUEGO | 1 | 0,002% |
| NPR | Fuencarral | 1 | 0,002% |
| ADJ | FUMADO | 1 | 0,002% |
| V | FUNCIONAR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | FURIOSO | 1 | 0,002% |
| N | FUTEBOL ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | FUTURO | 1 | 0,002% |
| N | GALEGO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | GALLEGO | 1 | 0,002% |
| N | GAMBERO ext | 1 | 0,002% |
| N | GARLIC ext | 1 | 0,002% |
| N | GATO | 1 | 0,002% |
| ADJ | GAUCHO | 1 | 0,002% |
| N | GAZPACHO | 1 | 0,002% |
| ADJ | GENÉTICO | 1 | 0,002% |
| N | GENJIBRE | 1 | 0,002% |
| N | GEOGRAFÍA | 1 | 0,002% |
| ADV | GIÁ ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Gijón | 1 | 0,002% |
| NPR | Gomes | 1 | 0,002% |
| ADJ | GORDUROSO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | GÓTICO | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|-------------------------|---|--------|
| INTJ | GOTT ext | 1 | 0,002% |
| N | GRABACIÓN | 1 | 0,002% |
| N | GRAÇA ext | 1 | 0,002% |
| V | GRADUAR | 1 | 0,002% |
| V | GRADUARSE | 1 | 0,002% |
| ADJ | GRAMATICAL | 1 | 0,002% |
| NPR | Gran Vía | 1 | 0,002% |
| NPR | Grenoble | 1 | 0,002% |
| N | GROUPE ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | GRUESO def | 1 | 0,002% |
| NPR | Guadalupe | 1 | 0,002% |
| NPR | Guadarrama | 1 | 0,002% |
| NPR | Guardia | 1 | 0,002% |
| N | GUARNIÇÃO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | GUAY | 1 | 0,002% |
| N | GUIRI | 1 | 0,002% |
| N | GULASCH ext | 1 | 0,002% |
| V | HABITAR | 1 | 0,002% |
| N | HABLANTE | 1 | 0,002% |
| V | HACERSE | 1 | 0,002% |
| V | HALLAR | 1 | 0,002% |
| INTJ | HASTA LUEGO | 1 | 0,002% |
| C | HASTA QUE | 1 | 0,002% |
| V | HAVE ext | 1 | 0,002% |
| AUX | HAYER ext | 1 | 0,002% |
| N | HELADO | 1 | 0,002% |
| N | HIERBA MATE | 1 | 0,002% |
| ADJ | HIGIÉNICO def | 1 | 0,002% |
| ADJ | HISPÁNICO | 1 | 0,002% |
| ADJ | HISPANOAMERICANO | 1 | 0,002% |
| NPR | Historias mínimas | 1 | 0,002% |
| N | HOCKEY | 1 | 0,002% |
| N | HOMEM ext | 1 | 0,002% |
| N | HORMONA | 1 | 0,002% |
| ADJ | HORRIBLE | 1 | 0,002% |
| N | HORTA ext | 1 | 0,002% |
| N | HOSPITAL | 1 | 0,002% |
| N | HOSTAL | 1 | 0,002% |
| N | HOTEL | 1 | 0,002% |
| ADV | HOY EN DÍA | 1 | 0,002% |
| NPR | Huelva | 1 | 0,002% |
| N | HUERTA | 1 | 0,002% |
| N | HUMANIDADES | 1 | 0,002% |
| ADJ | HÚMEDO | 1 | 0,002% |
| N | HUSO HORARIO ext | 1 | 0,002% |
| N | HYGIENE ext | 1 | 0,002% |
| P | I ext | 1 | 0,002% |
| MD | I MEAN ext | 1 | 0,002% |
| INTJ | IH ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | ILEGAL | 1 | 0,002% |
| V | IMAGINAR | 1 | 0,002% |
| V | IMAGINARSE | 1 | 0,002% |
| ADJ | IMPREScindible | 1 | 0,002% |
| N | IMPRESIÓN | 1 | 0,002% |
| N | IMPUESTO | 1 | 0,002% |
| ADV | INCORRECTAMENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | INCORRECTO | 1 | 0,002% |
| ADJ | INCREÍBLE | 1 | 0,002% |
| NPR | India | 1 | 0,002% |
| V | INDICAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | INDIVIDUAL | 1 | 0,002% |
| NPR | Indonesia | 1 | 0,002% |
| N | INDUSTRIA | 1 | 0,002% |
| ADJ | INDUSTRIAL | 1 | 0,002% |
| ADJ | INFANTIL | 1 | 0,002% |
| V | INFLARSE | 1 | 0,002% |
| N | INGENIERÍA | 1 | 0,002% |
| N | INGENIERÍA QUÍMICA def | 1 | 0,002% |
| N | INSCRIPCIÓN | 1 | 0,002% |
| N | INTELIGENCIA ARTIFICIAL | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|-------------------|---|--------|
| ADJ | INTENSIVO | 1 | 0,002% |
| N | INTERÉS def | 1 | 0,002% |
| ADJ | INTERMEDIARIO | 1 | 0,002% |
| ADJ | INTERMEDIO | 1 | 0,002% |
| ADJ | INTERNACIONAL | 1 | 0,002% |
| ADJ | INTERNATIONAL ext | 1 | 0,002% |
| N | INTERPRETACIÓN | 1 | 0,002% |
| V | INTERRUMPIR def | 1 | 0,002% |
| N | INTIMIDAD | 1 | 0,002% |
| ADJ | ÍNTIMO | 1 | 0,002% |
| V | INTUIR | 1 | 0,002% |
| N | IRLANDÉS | 1 | 0,002% |
| N | IZQUIERDA | 1 | 0,002% |
| N | JARDÍN | 1 | 0,002% |
| P | JE ext | 1 | 0,002% |
| INTJ | JODER | 1 | 0,002% |
| N | JOGHURT ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Joy | 1 | 0,002% |
| N | JUEGO | 1 | 0,002% |
| N | JUGADOR | 1 | 0,002% |
| PREP | JUNTO CON | 1 | 0,002% |
| NPR | Käsespätzle ext | 1 | 0,002% |
| N | KILO | 1 | 0,002% |
| N | KIMBAP | 1 | 0,002% |
| N | KIMCHI | 1 | 0,002% |
| N | KONTROLER ext | 1 | 0,002% |
| N | KOPYTKA | 1 | 0,002% |
| ADV | LÁ ext | 1 | 0,002% |
| NPR | La Latina | 1 | 0,002% |
| N | LAGO | 1 | 0,002% |
| N | LANCHE ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Latinoamérica | 1 | 0,002% |
| ADJ | LATINOAMERICANO | 1 | 0,002% |
| N | LATINOAMERICANO | 1 | 0,002% |
| V | LAVAR | 1 | 0,002% |
| V | LEER ext | 1 | 0,002% |
| N | LEGUME ext | 1 | 0,002% |
| N | LEMON ext | 1 | 0,002% |
| N | LENGUAJE | 1 | 0,002% |
| ADV | LENTAMENTE | 1 | 0,002% |
| N | LENTILHA ext | 1 | 0,002% |
| N | LEÓN | 1 | 0,002% |
| N | LETRERO | 1 | 0,002% |
| N | LETTUCE ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | LEVE | 1 | 0,002% |
| V | LICENCIAR | 1 | 0,002% |
| N | LICOR | 1 | 0,002% |
| V | LIGAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | LIMPA ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | LIMPIO | 1 | 0,002% |
| N | LÍNEA | 1 | 0,002% |
| N | LINGÜÍSTICA | 1 | 0,002% |
| N | LÍO | 1 | 0,002% |
| N | LISTA | 1 | 0,002% |
| N | LITERATURA | 1 | 0,002% |
| N | LITRO | 1 | 0,002% |
| ADJ | LLANO | 1 | 0,002% |
| N | LLEGADA | 1 | 0,002% |
| V | LLENARSE | 1 | 0,002% |
| V | LLORAR | 1 | 0,002% |
| N | LLUVIA | 1 | 0,002% |
| P | LO ext | 1 | 0,002% |
| N | LOCAL | 1 | 0,002% |
| N | LONCHA | 1 | 0,002% |
| N | LOZA | 1 | 0,002% |
| ADJ | LÚCIDO | 1 | 0,002% |
| N | LUME ext | 1 | 0,002% |
| N | LUNES | 1 | 0,002% |
| NPR | Lyon | 1 | 0,002% |
| ADJ | MACIO ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | MADRILEÑO | 1 | 0,002% |
| N | MADRUGADA | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|------------------|---|--------|
| N | MAGDALENA | 1 | 0,002% |
| N | MAGNETRON ext | 1 | 0,002% |
| N | MAHONESA | 1 | 0,002% |
| ADJ | MAIOR ext | 1 | 0,002% |
| N | MAÍZ | 1 | 0,002% |
| N | MALENTENDIDO def | 1 | 0,002% |
| ADJ | MALSANO | 1 | 0,002% |
| ADV | MAÑANA | 1 | 0,002% |
| NPR | Manchester | 1 | 0,002% |
| V | MANTENER | 1 | 0,002% |
| N | MANTI | 1 | 0,002% |
| N | MAPA | 1 | 0,002% |
| N | MÁQUINA | 1 | 0,002% |
| NPR | Marbella | 1 | 0,002% |
| N | MARCA | 1 | 0,002% |
| N | MARCHA | 1 | 0,002% |
| N | MAREO | 1 | 0,002% |
| N | MARTES | 1 | 0,002% |
| Q | MÁS | 1 | 0,002% |
| C | MÁS QUE | 1 | 0,002% |
| N | MASTER ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | MATERNO | 1 | 0,002% |
| ADJ | MATRICIANA | 1 | 0,002% |
| V | MATRICULAR | 1 | 0,002% |
| N | MAYO | 1 | 0,002% |
| NPR | Mayor | 1 | 0,002% |
| N | MAYOR | 1 | 0,002% |
| ADV | MAYORITARIAMENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | MEDIA | 1 | 0,002% |
| N | MEDIANOCHE | 1 | 0,002% |
| N | MEDIDA | 1 | 0,002% |
| ADJ | MEDIEVAL | 1 | 0,002% |
| N | MEDIO | 1 | 0,002% |
| N | MEIO-DIA ext | 1 | 0,002% |
| N | MEJILHÃO ext | 1 | 0,002% |
| P | MENOS | 1 | 0,002% |
| N | MER ext | 1 | 0,002% |
| N | MERCADO NEGRO | 1 | 0,002% |
| NPR | Mexique ext | 1 | 0,002% |
| N | MEZQUITA | 1 | 0,002% |
| N | MIERDA | 1 | 0,002% |
| NPR | Milán | 1 | 0,002% |
| NUM | MILLÓN | 1 | 0,002% |
| ADJ | MÍNIMO | 1 | 0,002% |
| V | MIRAR ext | 1 | 0,002% |
| V | MISTURAR ext | 1 | 0,002% |
| N | MODISMO | 1 | 0,002% |
| V | MOJAR | 1 | 0,002% |
| N | MOLDE | 1 | 0,002% |
| V | MOLESTAR | 1 | 0,002% |
| NPR | Moncloa | 1 | 0,002% |
| ADJ | MORADO | 1 | 0,002% |
| N | MORCILLA | 1 | 0,002% |
| N | MOTIVACIÓN | 1 | 0,002% |
| N | MOULE ext | 1 | 0,002% |
| NPR | MSN | 1 | 0,002% |
| N | MUCHACHO | 1 | 0,002% |
| FORM | MUCHO GUSTO | 1 | 0,002% |
| NPR | Mulhacén | 1 | 0,002% |
| ADJ | MUNDIAL | 1 | 0,002% |
| N | MÚSICO | 1 | 0,002% |
| INTJ | MY GOD ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | NACIONALISTA | 1 | 0,002% |
| MD | NADA | 1 | 0,002% |
| N | NAPOLITANA | 1 | 0,002% |
| ADJ | NARANJA | 1 | 0,002% |
| N | NARIZ | 1 | 0,002% |
| MD | NATURALMENTE | 1 | 0,002% |
| NPR | Navarra | 1 | 0,002% |
| N | NECESIDAD | 1 | 0,002% |
| N | NÉCORA | 1 | 0,002% |
| V | NEGAR def | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|-----------------------------|---|--------|
| ADJ | NEGATIVO | 1 | 0,002% |
| ADJ | NERVIOSO | 1 | 0,002% |
| NPR | Nicolás | 1 | 0,002% |
| NPR | Nirvana | 1 | 0,002% |
| V | NO TENER NI IDEA | 1 | 0,002% |
| ADJ | NOIR ext | 1 | 0,002% |
| N | NOME ext | 1 | 0,002% |
| N | NOODLE ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | NORTE | 1 | 0,002% |
| NPR | Norte | 1 | 0,002% |
| P | NÓS ext | 1 | 0,002% |
| POSS | NOSSO ext | 1 | 0,002% |
| V | NOTAR | 1 | 0,002% |
| N | NOTICIA | 1 | 0,002% |
| NPR | Nouvelle Vague | 1 | 0,002% |
| ADV | NOVAMENTE ext | 1 | 0,002% |
| N | NOVIEMBRE | 1 | 0,002% |
| NPR | Nueva York | 1 | 0,002% |
| N | NUEZ | 1 | 0,002% |
| N | NÚMERO | 1 | 0,002% |
| N | NUTRIENTE | 1 | 0,002% |
| NPR | Nxxx | 1 | 0,002% |
| ART | O | 1 | 0,002% |
| MD | O SEA QUE | 1 | 0,002% |
| N | OBESIDAD | 1 | 0,002% |
| V | OBLIGAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | OBLIGATORIO | 1 | 0,002% |
| V | OBRIGAR ext | 1 | 0,002% |
| V | OBTENER | 1 | 0,002% |
| ADV | OBVIAMENTE | 1 | 0,002% |
| N | OCASIÓN | 1 | 0,002% |
| N | OCÉANO | 1 | 0,002% |
| N | OCIO | 1 | 0,002% |
| ADJ | OCUPADO | 1 | 0,002% |
| V | OCUPAR | 1 | 0,002% |
| V | OCUPARSE | 1 | 0,002% |
| N | OESTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | OFICIAL | 1 | 0,002% |
| V | OFRECER | 1 | 0,002% |
| PINT | ONDE ext | 1 | 0,002% |
| N | OPCIÓN | 1 | 0,002% |
| C | OPPURE ext | 1 | 0,002% |
| C | OR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | ORGÁNICO | 1 | 0,002% |
| N | ORIGEN | 1 | 0,002% |
| ADV | ORIGINALMENTE | 1 | 0,002% |
| N | OTOÑO | 1 | 0,002% |
| ADV | OUI ext | 1 | 0,002% |
| N | OVO ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Oxxx | 1 | 0,002% |
| INTJ | OYE | 1 | 0,002% |
| N | PALABROTA | 1 | 0,002% |
| NPR | Palacio de los deportes def | 1 | 0,002% |
| N | PALAVRA ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Palma de Mallorca | 1 | 0,002% |
| N | PALO | 1 | 0,002% |
| N | PANCAKE ext | 1 | 0,002% |
| N | PANELA ext | 1 | 0,002% |
| N | PAÑUELO | 1 | 0,002% |
| N | PAPEL | 1 | 0,002% |
| N | PARADA | 1 | 0,002% |
| NPR | Paraguay | 1 | 0,002% |
| ADJ | PARAGUAYO | 1 | 0,002% |
| NPR | Parque Científico | 1 | 0,002% |
| V | PARTICIPAR | 1 | 0,002% |
| N | PASA | 1 | 0,002% |
| V | PASEAR | 1 | 0,002% |
| N | PASILLO | 1 | 0,002% |
| N | PASO | 1 | 0,002% |
| N | PASTEL | 1 | 0,002% |
| N | PASTILLA | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|---------------------|---|--------|
| NPR | Patagonia | 1 | 0,002% |
| N | PAUSA | 1 | 0,002% |
| N | PAYS ext | 1 | 0,002% |
| N | PECHO | 1 | 0,002% |
| NPR | Pekín | 1 | 0,002% |
| N | PELOTA | 1 | 0,002% |
| ADJ | PENDIENTE | 1 | 0,002% |
| N | PENSAMIENTO | 1 | 0,002% |
| ADJ | PEQUINES | 1 | 0,002% |
| N | PERA | 1 | 0,002% |
| V | PERCIBIR | 1 | 0,002% |
| N | PERIODO | 1 | 0,002% |
| NPR | Perru | 1 | 0,002% |
| ADJ | PÉSIMO | 1 | 0,002% |
| N | PESO | 1 | 0,002% |
| N | PESSOA ext | 1 | 0,002% |
| N | PESTO | 1 | 0,002% |
| N | PETERSILIE ext | 1 | 0,002% |
| N | PIANO | 1 | 0,002% |
| ADJ | PICADA | 1 | 0,002% |
| ADJ | PICCOLO ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Picos de Europa | 1 | 0,002% |
| N | PIECE ext | 1 | 0,002% |
| N | PIEDRA | 1 | 0,002% |
| N | PIEZA | 1 | 0,002% |
| N | PIMENTO ext | 1 | 0,002% |
| V | PINCHAR | 1 | 0,002% |
| N | PINTURA | 1 | 0,002% |
| ADJ | PIOR ext | 1 | 0,002% |
| N | PÍTE FEUILLETÉE ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Pizza Hut | 1 | 0,002% |
| N | PLANTA | 1 | 0,002% |
| V | PODER def | 1 | 0,002% |
| N | POESÍA | 1 | 0,002% |
| N | POLICÍA | 1 | 0,002% |
| ADJ | POLÍTICO def | 1 | 0,002% |
| V | PONERSE MORADO | 1 | 0,002% |
| MD | POR CIERTO | 1 | 0,002% |
| ADV | POR DEBAJO | 1 | 0,002% |
| MD | POR LO DEMÁS def | 1 | 0,002% |
| ADV | POR LO MENOS def | 1 | 0,002% |
| MD | POR LO TANTO | 1 | 0,002% |
| MD | POR OTRO LADO def | 1 | 0,002% |
| ADV | POR SUERTE | 1 | 0,002% |
| N | PORCIÓN | 1 | 0,002% |
| C | POREM ext | 1 | 0,002% |
| N | POSGUERRA | 1 | 0,002% |
| N | PRENSA | 1 | 0,002% |
| N | PRESENTACIÓN | 1 | 0,002% |
| ADV | PRINCIPALMENTE def | 1 | 0,002% |
| N | PRODUCCIÓN | 1 | 0,002% |
| V | PRODUCIR | 1 | 0,002% |
| N | PROFESIONAL | 1 | 0,002% |
| N | PROFICIENCIA def | 1 | 0,002% |
| V | PROGRESAR | 1 | 0,002% |
| N | PROJETO ext | 1 | 0,002% |
| V | PRONUNCIAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | PROPRIO ext | 1 | 0,002% |
| N | PROVINCIA | 1 | 0,002% |
| N | PROYECTO | 1 | 0,002% |
| N | PSICOANÁLISE ext | 1 | 0,002% |
| N | PSICOLOGÍA SOCIAL | 1 | 0,002% |
| NPR | Puerto Rico | 1 | 0,002% |
| NPR | Puerto Vallarta | 1 | 0,002% |
| MD | PUES BIEN | 1 | 0,002% |
| INTJ | PUFF | 1 | 0,002% |
| C | PUIS ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Pxxx Dxxx | 1 | 0,002% |
| Q | QUALQUER ext | 1 | 0,002% |
| ADV | QUASE ext | 1 | 0,002% |
| UNKN | QUE | 1 | 0,002% |
| ADJ | QUÉ | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|------------------------|---|--------|
| N | QUEMA | 1 | 0,002% |
| V | QUER ext | 1 | 0,002% |
| N | QUESTÃO ext | 1 | 0,002% |
| REL | QUI ext | 1 | 0,002% |
| N | QUICHE | 1 | 0,002% |
| ADJ | QUÍMICO | 1 | 0,002% |
| NUM | QUINIENTOS | 1 | 0,002% |
| N | RADIO | 1 | 0,002% |
| N | RAGÚ | 1 | 0,002% |
| ADJ | RALLADO | 1 | 0,002% |
| ADV | RÁPIDO | 1 | 0,002% |
| N | RATO | 1 | 0,002% |
| V | REALIZAR | 1 | 0,002% |
| N | RECIPIENTE | 1 | 0,002% |
| V | RECOGER | 1 | 0,002% |
| V | RECONOCER | 1 | 0,002% |
| V | RECONSTRUIR | 1 | 0,002% |
| V | REDUCIR | 1 | 0,002% |
| UNKN | REFOGADO ext | 1 | 0,002% |
| N | REFOGADO ext | 1 | 0,002% |
| N | RÉGIMEN | 1 | 0,002% |
| V | RELACIONARSE | 1 | 0,002% |
| V | RELAJAR | 1 | 0,002% |
| N | RELOJ | 1 | 0,002% |
| NPR | RENFE | 1 | 0,002% |
| V | RESERVAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | RESFRIADO | 1 | 0,002% |
| V | RESOLVER ext | 1 | 0,002% |
| V | RESPIRAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | RESPONSABLE | 1 | 0,002% |
| N | RESPUESTA def | 1 | 0,002% |
| N | RESULTADO | 1 | 0,002% |
| V | RESULTAR | 1 | 0,002% |
| N | ROAST ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Roma | 1 | 0,002% |
| ADJ | ROMANCE | 1 | 0,002% |
| N | ROMANO | 1 | 0,002% |
| ADJ | ROMANO | 1 | 0,002% |
| V | ROMPER | 1 | 0,002% |
| NPR | Ronda | 1 | 0,002% |
| N | ROPA | 1 | 0,002% |
| NPR | Roquetas de Mar def | 1 | 0,002% |
| N | RUGBY | 1 | 0,002% |
| ADJ | RUIDOSO | 1 | 0,002% |
| NPR | RyanAir | 1 | 0,002% |
| V | SABER ext | 1 | 0,002% |
| V | SACAR | 1 | 0,002% |
| N | SAFFRAAN ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Sajonia | 1 | 0,002% |
| N | SALADE | 1 | 0,002% |
| ADJ | SALGADO ext | 1 | 0,002% |
| N | SALIDA | 1 | 0,002% |
| N | SALMON ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Santiago | 1 | 0,002% |
| ADJ | SAUDÁVEL ext | 1 | 0,002% |
| N | SAUERKRAUT ext | 1 | 0,002% |
| N | SAUSAGE ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Savoie | 1 | 0,002% |
| NPR | Saxon | 1 | 0,002% |
| NPR | Schwäbische ext | 1 | 0,002% |
| V | SE SOUVENIR ext | 1 | 0,002% |
| PREP | SEGÚN | 1 | 0,002% |
| NPR | Segunda Guerra Mundial | 1 | 0,002% |
| PREP | SEM ext | 1 | 0,002% |
| V | SEÑALAR | 1 | 0,002% |
| ADV | SENCILLO | 1 | 0,002% |
| N | SENDERISMO | 1 | 0,002% |
| N | SEÑORA | 1 | 0,002% |
| V | SENTIRSE | 1 | 0,002% |
| N | SERIE | 1 | 0,002% |
| ADJ | SERRANO | 1 | 0,002% |
| NUM | SETE ext | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|---------------------------------|---|--------|
| NUM | SETENTA | 1 | 0,002% |
| POSS | SEU ext | 1 | 0,002% |
| N | SEVILLANA | 1 | 0,002% |
| ADJ | SEXUAL | 1 | 0,002% |
| P | SI ext | 1 | 0,002% |
| C | SI ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Sicilia | 1 | 0,002% |
| NPR | Sierra Nevada | 1 | 0,002% |
| N | SILLA | 1 | 0,002% |
| ADV | SIMPLEMENTE | 1 | 0,002% |
| MD | SIN EMBARGO | 1 | 0,002% |
| N | SISTEMA | 1 | 0,002% |
| V | SITUAR | 1 | 0,002% |
| NPR | Skype | 1 | 0,002% |
| N | SNOWBOARDING ext | 1 | 0,002% |
| N | SOBRE | 1 | 0,002% |
| V | SOBREVIVIR | 1 | 0,002% |
| ADJ | SOCIAL | 1 | 0,002% |
| N | SOLDADO | 1 | 0,002% |
| V | SOLICITAR | 1 | 0,002% |
| UNKN | SOLO | 1 | 0,002% |
| N | SOLUCIÓN | 1 | 0,002% |
| V | SONAR | 1 | 0,002% |
| N | SONRISA | 1 | 0,002% |
| ADJ | SORPRENDENTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | SORPRENDIDO | 1 | 0,002% |
| N | SORPRESA | 1 | 0,002% |
| FORM | SORRY ext | 1 | 0,002% |
| N | SOY ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Stephano | 1 | 0,002% |
| N | SUBTÍTULO | 1 | 0,002% |
| N | SUECO | 1 | 0,002% |
| N | SUGERENCIA | 1 | 0,002% |
| V | SUGERIR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | SUIZO | 1 | 0,002% |
| NPR | Supersol | 1 | 0,002% |
| N | SUROESTE | 1 | 0,002% |
| ADJ | SURPRISING ext | 1 | 0,002% |
| POSS | SUYO | 1 | 0,002% |
| ADJ | SZEGEDINER ext | 1 | 0,002% |
| N | TABACO | 1 | 0,002% |
| N | TABLA | 1 | 0,002% |
| N | TABLERO | 1 | 0,002% |
| N | TACHO ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Taiwan | 1 | 0,002% |
| ADV | TAL VEZ | 1 | 0,002% |
| ADV | TAN | 1 | 0,002% |
| N | TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL | 1 | 0,002% |
| N | TELE | 1 | 0,002% |
| ADJ | TEMPERADO ext | 1 | 0,002% |
| V | TEMPERAR ext | 1 | 0,002% |
| N | TEMPERO ext | 1 | 0,002% |
| N | TEMPORADA | 1 | 0,002% |
| N | TEMPURA | 1 | 0,002% |
| N | TÉRMINO | 1 | 0,002% |
| ADJ | TERRIBLE def | 1 | 0,002% |
| N | TEXTO | 1 | 0,002% |
| ART | THE ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | THICK ext | 1 | 0,002% |
| N | TIERRA | 1 | 0,002% |
| N | TIP ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Tirso | 1 | 0,002% |
| NPR | Tirso de Molina | 1 | 0,002% |
| N | TITULACIÓN | 1 | 0,002% |
| ADV | TODA MI VIDA | 1 | 0,002% |
| V | TOMAR EN CUENTA | 1 | 0,002% |
| N | TOSTADA | 1 | 0,002% |
| ADV | TOTAL | 1 | 0,002% |
| ADJ | TOTAL | 1 | 0,002% |
| ADV | TRADICIONALMENTE | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|--------------|---|--------|
| V | TRAER ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | TRANSPARENTE | 1 | 0,002% |
| V | TRAZER ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Tribunal | 1 | 0,002% |
| N | TRIMESTRE | 1 | 0,002% |
| ADJ | TRITURADO | 1 | 0,002% |
| N | TUBO | 1 | 0,002% |
| V | TUMBAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | TURÍSTICO | 1 | 0,002% |
| NPR | Turquía | 1 | 0,002% |
| V | UBICARSE | 1 | 0,002% |
| FORM | UN PLACER | 1 | 0,002% |
| MD | UNKN def | 1 | 0,002% |
| NPR | Usera | 1 | 0,002% |
| N | USO | 1 | 0,002% |
| ADJ | USUAL | 1 | 0,002% |
| ADJ | VACÍO | 1 | 0,002% |
| ADJ | VACUNO | 1 | 0,002% |
| ADJ | VAGO | 1 | 0,002% |
| V | VALIDAR def | 1 | 0,002% |
| NPR | Valladolid | 1 | 0,002% |
| N | VALLÉE ext | 1 | 0,002% |
| INTJ | VAMOS | 1 | 0,002% |
| MD | VAMOS | 1 | 0,002% |
| N | VARIEDAD | 1 | 0,002% |
| N | VASCO | 1 | 0,002% |

| | | | |
|------|--------------------|---|--------|
| ADJ | VEGETAL | 1 | 0,002% |
| NUM | VEINTITRÉS | 1 | 0,002% |
| V | VER ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | VERBAL | 1 | 0,002% |
| MD | VERDAD | 1 | 0,002% |
| N | VERGÜENZA | 1 | 0,002% |
| N | VESTIDO | 1 | 0,002% |
| V | VIBRAR | 1 | 0,002% |
| ADJ | VIGILANTE | 1 | 0,002% |
| N | VINAGRETA | 1 | 0,002% |
| V | VINCULAR | 1 | 0,002% |
| N | VINILO | 1 | 0,002% |
| NUM | VINTE E QUATRO ext | 1 | 0,002% |
| V | VIRAR ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | VIRGEN | 1 | 0,002% |
| ADJ | VIVO | 1 | 0,002% |
| N | VOGAL ext | 1 | 0,002% |
| ADJ | WIENER ext | 1 | 0,002% |
| NPR | Wxxx | 1 | 0,002% |
| NPR | Xxxx | 1 | 0,002% |
| C | YA QUE | 1 | 0,002% |
| ADV | YES ext | 1 | 0,002% |
| FORM | YO QUÉ SÉ | 1 | 0,002% |
| P | YOU ext | 1 | 0,002% |
| N | ZUREK | 1 | 0,002% |

Apéndice 5. Tablas resumen de errores por grupos de lengua materna

Portugués

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---|--|------------------------------------|--|
| LÉXICO | Extranjerismos | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), aunque fosilizable. |
| | Forma no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Género | Interl./intra. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intra. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Falsos amigos | Interl. | Algunos pueden ser fosilizables. |
| GRAMÁTICA | Conjugación (diptongación) | Intra. (hiperc.) | Positiva (descenso de A2 a B1), aunque fosilizable. |
| | Conc. género | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. número | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. persona | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Artículo (omisión, confusión <i>el/lo</i>) | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Pron. personales | Interl./intra. | Cifra similar de errores (ciertos casos fosilizables, p. ej., de orden; y aumento en vbs. pronominales). |
| | Adverbio (confus. <i>muy/mucho</i>) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Perífrasis verb. <i>Ser/estar</i> | Interl. Desconocida | Persisten los errores en B1 (fosilizable). No se recogen errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intra. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura orac. | Interl./intra. | Descenso de errores de orden; similar de otros. |
| | Subordinación (sobre todo, interferencia de infinitivo personal) | Interl./intra. | Persisten los errores en B1, pero no se registran de sub. adjetiva. |
| | PRONUNCIACIÓN | Cierre de /e/ → [i] y de /o/ → [u] | Interl. |
| Nasalización | | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| /r/ y /r/ | | Interl./intra. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| Palatalización cons. dental + i → [tʃ] / [dʒ] | | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| Acento (heterotónicos) | | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRAG-DISC. | Marcadores discursivos | Intra. | Positiva (descenso de errores en B1). |

Italiano

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|--|---|---|---|
| LÉXICO | Extranjerismos | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), aunque fosilizable. |
| | Forma no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación (diptongación) | Intralingüístico (hipercorrecc.) | Aumento de errores de A2 a B1, fosilizable. |
| | Conc. género | Desconocida | Ligero aumento de errores de A2 a B1. |
| | Conc. número | Desconocida | Ligero aumento de errores de A2 a B1. |
| | Conc. persona | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Artículo (uso innecesario) | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores (aumento en ciertos casos, p. ej., de pron. <i>se</i>). |
| | Adverbio (conf. <i>muy/mucho</i>) | Interl. | Solo se registran errores en A2. |
| | Tiempos pasados (pret. perf. comp.) | Interl. | El uso del pret. perf. comp. puede ser fosilizable. |
| | <i>Ser/estar</i> | Desconocida | Aumento de errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura orac. | Interl./intral. | Baja cifra de errores. |
| Sub. sustantiva (v. en subjuntivo) y estr. comparat. | Interl./intral. | Persisten los errores en B1 (aumentan por el uso del subjuntivo en el verbo de la subordinada sustantiva) | |
| PRONUNCIACIÓN | Inserción de vocal final [ə] | Interl. | Fosilizable. |
| | Grupos <i>qu-</i> y <i>gu-</i> (ej. <i>guerra</i> , <i>equivoco</i>) | Interl. | Fosilizable. |
| | Grupos <i>-gn-</i> y <i>ch-</i> | Interl. | Positiva. |
| | /r/ y /r/ | Interl. | Fosilizable. |
| Acento (heterotónicos) | Interl. | Fosilizable. | |
| PRAG-DISC. | No se registraron errores graves ni abundantes. | | |

Francés

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---------------|--|------------------------------|---|
| LÉXICO | Forma no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Género | Interl./intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Número similar de errores en A2 y B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. género | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. número | Desconocida | No se recogieron errores en B1. |
| | Conc. persona | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Artículo | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores (aumento en ciertos casos, p. ej., de pron. <i>se</i>). |
| | Tiempos pasados (pret. perf. comp., confusión perfecto simple e imperf.) | Interl./intral. | Persisten en B1 (en algunos casos aumentan). El uso del pret. perf. comp. puede ser fosilizable. |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura orac. | Interl./intral. | Descienden errores de omisión; otros, cifra similar. |
| Subordinación | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. | |
| PRONUNCIACIÓN | Ciertos timbres vocálicos (ej. [y]) | Interl. | Descienden casi todos los casos de A2 a B1. |
| | Nasalización | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /r/ y /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Grupo -gn- | Interl. | Solo se recoge un caso en B1. |
| | Acento (tendencia a final de palabra) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRAG-DISC | Marcadores discursivos | Intral. | Persisten los errores en B1 (ciertos casos aumentan) |

Inglés

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---------------|---|------------------------------|---|
| LÉXICO | Género y número | Interl. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| | Extranjerismos | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), pero fosilizable. |
| | Forma no atestiguada | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Número similar de errores en A2 y B1. |
| | Conc. género | Interl. | Leve aumento de errores de A2 a B1 (fosilizable). |
| | Conc. número | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1 (fosilizable). |
| | Conc. persona | Desconocida | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Artículo | Varias | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Demostrativo | Desconocida | Solo se registraron errores en B1. |
| | Posesivos | Interl. | Solo se registraron errores en B1. |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Aumento de errores en B1 de casi todos los tipos. |
| | Adverbio (<i>*como así</i>) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Tiempos pasados (conf. perfecto simple e imperfecto, cambios presente/pasado) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional | Interl./intral. | Cifra similar de errores en A2 y B1. |
| Subordinación | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. | |
| PRONUNCIACIÓN | Reduc. vocálica ([ə]) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Confusión /i/ y /e/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Diptongación (/e/ → [ei], /o/ → [ou]) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /d/ intervocál. → [r] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /t/ y /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | ll y ñ | Interl. | Respecto a ll, persisten los errores en B1. |
| | Errores acentuales (ej. <i>llegue/llegué</i>) | Desconocida | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Ritmo (pérdida de vocales/consonantes) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRAG-DISC | Marcadores discursivos | Intral. | Persisten los errores en B1. |

Neerlandés

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|--|--|--|--|
| LÉXICO | Género y número | Interl. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| | Extranjerismos | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), pero fosilizable. |
| | Forma no atestiguada | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Rel. semántica | Interl./intral. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Conc. género | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), pero fosilizable. |
| | Conc. número | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), pero fosilizable. |
| | Conc. persona | Desconocida | Positiva (descenso de errores de A2 a B1). |
| | Artículo | Varias | Positiva (descenso de errores de A2 a B1). |
| | Demostrativo | Desconocida | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Cuantificad. indefinido | Desconocida | Fosilizable la diferencia entre <i>poco/un poco</i> . |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores en A2 y B1. |
| | Tiempos pasados (pret. perf. compuesto, confus. perfecto simple e imperfecto, cambios presente/pasado) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1 (aunque descienden las confusiones entre imperfecto y perf. simple). |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Subordinación (sobre todo sust., omisión nexos) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| PRONUNCIACIÓN | Reduc. vocálica ([ə]) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Confusión /i/ y /e/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Timbres vocál. ([œ], [y]) | Interl. | Positiva (descenso de errores de A2 a B1). |
| | Dipt. /e/ → [eɪ], /o/ → [ou] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | <i>ll, ñ y ch</i> | Interl. | Positiva (no aparecen errores en B1). |
| | Confusión /x/ y /g/ | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | /r/ y /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Palatalización cons. dental + <i>i</i> → [tʃ] / [dʒ] | Interl. | Fosilizable |
| Ritmo (pérdida de vocales y consonantes) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). | |
| PRG-DIS | Marcadores discursivos | Intral. | Positiva (descienden los errores en B1). |
| | Deíct./anaf. (demostr.) | Desconocida | Persisten los errores en B1. |

Alemán

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---------------|---|-----------------|--|
| LÉXICO | Extranjerismos | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1), pero fosilizable. |
| | Form. no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Género | Interl./intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Se mantiene el número de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Aumento leve de errores de A2 a B1. |
| | Concordancia género | Interl. | Leve descenso de errores en B1, pero fosilizable. |
| | Concordancia número | Interl. | No se registraron errores en B1. |
| | Concordanc. persona | Desconocida | Descenso de errores de A2 a B1. |
| | Artículo | Varias | Descenso de errores de A2 a B1. |
| | Demostrativo | Desconocida | Descenso de errores de A2 a B1. |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores en A2 y B1. |
| | Tiempos pasados (pret. prf. comp., cambios presente/pasado) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional | Interl./intral. | Descienden los errores de omisión y orden (fosilizable); cifra similar de otros casos. |
| | Sub. sust. (sobre todo, omisión nexos) y adverb. (estr. comparativas) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| PRONUNCIACIÓN | Reduc. vocálica ([ə]) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Confusión /i/ y /e/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Adición [ə] final palabra | Desconocida | Solo se registraron errores en A2. |
| | Diptongo <i>ie</i> → [i] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /r/ y /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Vocaliz. -r final → [ɐ] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | <i>ñ</i> [ɲ] → [nj] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Tendencia a acentuar la raíz de la palabra | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Ritmo (pérdida de vocales y consonant.) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRAG-DISC | Pobreza de marcadores discursivos | Desconocida | Persisten los errores en B1. |
| | Deíct. y anafóricos (demostrativos) | Desconocida | Persisten los errores en B1. |

Polaco

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---|--|------------------------------|--|
| LÉXICO | Género | Interl. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| | Form. no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. género | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. número | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Conc. persona | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Artículo (sobre todo omisión) | Interl. | Descenso de errores de A2 a B1, pero fosilizable. |
| | Demostrativo | Desconocida | Solo se registraron errores en A2. |
| | Cuantific. indefinido | Desconocida | Fosilizable la diferencia entre <i>poco/un poco</i> . |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores, pero fosilizable (sobre todo, de omisión). |
| | Tiempos pasados (pret. prf./imperf., cambios pres./pasado) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| | Perífrasis verbal | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional | Interl./intral. | Descienden los errores de omisión y orden (fosilizable); cifra similar de otros casos. |
| Sub. sustantiva (sobre todo, por omisión nexos) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1. | |
| PRONUNCIACIÓN | Pérdida de timbre claro de la vocal. | Desconocida. | Casos esporádicos tanto en A2 como en B1. |
| | Nasalización | Interl. | Se registraron casi todos los casos en A2. |
| | /r/ y /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Acento (tendencia en la segunda sílaba) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRAG-DISC | Pobreza de marcadores discursivos | Desconocida | Persisten los errores en B1. |
| | Deícticos y anafóricos (demostrativos) | Desconocida | Persisten los errores en B1. |

Chino

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---|---|---|--|
| LÉXICO | Género y número | Interl./intral. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| | Form. no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Concordancia género | Interl.. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Concordancia número | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Concordanc. persona | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Asignación de nº. | Interl. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Artículo (esp. omisión) | Interl. | Descenso de errores de A2 a B1, pero fosilizable. |
| | Indefinidos | Desconocida | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Cifra similar de errores en A2 y B1. |
| | Tiempos pasados (cambios pres./pasado) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | <i>Haber</i> | Interl. | Solo se registran errores en A2. |
| | Uso de forma no pers. por verbo conjugado | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional (sobre todo, orden y omisión cópula) | Interl./intral. | Descienden los errores de omisión y orden; cifra similar de otros casos. |
| Sub. sust. y adj. (sobre todo, omisión nexos y verbo erróneo) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1 (aumentan los de omisión de nexos). | |
| PRONUNCIACIÓN | Conf. /i/ y /e/, /o/ y /u/ | Desc. e interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Vocal [ə] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Nasalización | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /r/ y confusión entre /r/, /r/ y /l/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | No distinción oclusivas sordas/sonoras. | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | C_C → inserción vocal | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Pérdida cons. final síl. | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Entonación | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| PRG-DIS | Pobreza de mrcs. discurso | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Comprensión mensaje | Varias causas. | Persisten los errores en B1. |

Japonés

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|--|--|---|---|
| LÉXICO | Género y número | Interl. | Progreso moderado de A2 a B1. |
| | Form. no atestig. | Intral. | Positiva (descenso de A2 a B1). |
| | Relación semánt. | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | Número similar de errores en A2 y B1. |
| | Concordancia género | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Concordancia número | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Concordanc. persona | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Asignación de n°. | Interl. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Artículo (sobre todo omisión) | Interl. | Descenso de errores de A2 a B1, pero fosilizable. |
| | Cuantif. indefinido | Descon. | Fosilizable la diferencia entre <i>poco/un poco</i> . |
| | Pron. personales | Interl./intral. | Aumento de errores de A2 a B1. |
| | Tiempos pasados (pret. imperf./perf., pret. perf. comp.) | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Perífrasis verbal | Interl./intral. | Solo se registran errores en B1. |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | Persisten los errores en B1. |
| | Preposiciones | Interl./intral. | Descenso moderado de A2 a B1. |
| | Estructura oracional | Interl./intral. | Aumento de errores de omisión y orden. |
| Subordinación (sust., adj. y adv.) (sobre todo, por omisión nexos) | Interl./intral. | Persisten los errores en B1 (sobre todo los que afectan al nexos y al verbo en sub. adverbial). | |
| PRONUNCIACIÓN | <i>u</i> debilitada (sobre todo entre conson. sordas) | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | /r/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Confusión /r/, /r/ y /l/ | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | <i>f</i> → [h] ~ [ϕ] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | <i>ju</i> → [fu] | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | Pérdida cons. final síl. | Quizá interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| | C_C → inserción vocal | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). |
| Entonación | Interl. | Persisten los errores en B1 (fosilizable). | |
| PRAG-DISC | Pobreza de marcadores discursivos | Descon. | Aumentan los errores en B1. |
| | Deícticos y anafóricos (demostrativos) | Descon. | Persisten los errores en B1. |

Finés

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---|--|----------------|-----------|
| LÉXICO | Form. no atestig. | Intral. | - |
| | Género | Interl./intra. | - |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | - |
| | Conc. género | Desconocida | - |
| | Conc. número | Desconocida | - |
| | Conc. persona | Desconocida | - |
| | Artículo (sobre todo omisión) | Interl. | - |
| | Cuant. indefinido | Desconocida | - |
| | Pron. personales | Interl./intra. | - |
| | Tiempos pasados (pret. prf./imperf., cambios pres./pasado) | Interl./intra. | - |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | - |
| | Preposiciones | Interl./intra. | - |
| | Estructura orac. (omisión y orden) | Interl./intra. | - |
| | Subordinación (sobre todo, adjetiva y adverb.) | Interl./intra. | - |
| PRONUNCIACIÓN | Confusión /o/ y /u/ | Desconocida | - |
| | Reducción voc. ([ə]) | Desconocida | - |
| | Timbres vocal (ej. [y]) | Interl. | - |
| | No distinción oclusivas sordas/sonoras. | Interl. | - |
| | /t/ | Interl. | - |
| | ñ [ɲ] → [nj] | Interl. | - |
| Acento (tendencia en la primera sílaba) | Interl. | - | |
| PRAGMÁTICA-DISCURSO | Marcadores discursivos | Desconocida | - |

Húngaro

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---------------------|--|------------------|-----------|
| LÉXICO | Género | Interl./intra. | - |
| GRAMÁTICA | Conc. género | Interl./intra. | - |
| | Conc. número | Desconocida | - |
| | Conc. persona | Desconocida | - |
| | Artículo | Varios | - |
| | Pron. personales | Interl./intra. | - |
| | Tiempos pasados (confusión pret. perfecto simple e imperfecto) | Interl. e intra. | - |
| | Perífrasis verb. (<i>estar</i> + particip.) | Interl. | - |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | - |
| | Preposiciones | Interl./intra. | - |
| Subordinación | Interl./intra. | - | |
| PRONUNCIACIÓN | /x/ | Interl. | - |
| | Otros fenómenos que no corregimos: | | |
| | · [v] | Interl. | - |
| · /x/ → [h], etc. | Desconocida | - | |
| PRAGMÁTICA-DISCURSO | No se utilizaron muchos marcadores discursivos. | Desconocida | - |

Coreano

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---|---|----------------|-----------|
| LÉXICO | Form. no atestig. | Intral. | - |
| GRAMÁTICA | Conc. género | Interl. | - |
| | Conc. número | Interl. | - |
| | Conc. persona | Interl. | - |
| | Artículo (sobre todo omisión) | Interl. | - |
| | Pron. personales | Interl./intra. | - |
| | Tiempos pasados (cambios presente/pasado) | Interl. | - |
| | Perífrasis verb. | Interl./intra. | - |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | - |
| | <i>Haber</i> | Interl. | - |
| | Preposiciones | Interl./intra. | - |
| | Estructura orac. (omisión y orden) | Interl./intra. | - |
| Subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial (sobre todo en nexos y verbos) | Interl./intra. | - | |
| PRONUNCIACIÓN | Confusión /o/ y /u/ | Desconocida | - |
| | /ɾ/ | Interl. | - |
| | Confusión /r/, /ɾ/ y /l/ | Interl. | - |
| | No distinción oclusivas sordas/sonoras. | Interl. | - |
| | C_C → inserción vocal | Interl. | - |
| Pérdida consonante al final de sílaba | Quizá interl. | - | |
| PRAGMÁTICA-DISCURSO | Marcadores discursivos | Desconocida | - |

Turco

| | ERROR | ETIOLOGÍA | EVOLUCIÓN |
|---------------------|--|-----------------|-----------|
| LÉXICO | Form. no atestig. | Intral. | - |
| | Género | Interl./intral. | - |
| GRAMÁTICA | Conjugación | Intral. | - |
| | Conc. género | Descon. | - |
| | Conc. número | Descon. | - |
| | Conc. persona | Descon. | - |
| | Pron. personales | Interl./intral. | - |
| | Tiempos pasados (confusión pret. perfecto simple e imperfecto) | Descon. | - |
| | <i>Ser/estar</i> | Interl. | - |
| | Preposiciones | Interl./intral. | - |
| PRONUNCIACIÓN | Estructura orac. (omisión palab.) | Interl./intral. | - |
| | Subordinación sustantiva y adjetiva | Interl./intral. | - |
| PRONUNCIACIÓN | /r/ | Interl. | - |
| | Pocos errores de acento | Interl. | - |
| | Otros fenómenos que no corregimos: · Ensordecimiento de oclus. fin sílaba | Interl. | - |
| | · /x/ → [h], etc. | Interl. | - |
| PRAGMÁTICA-DISCURSO | Marcadores discursivos | Desconocida | - |