

# **LA HIPÓTESIS DEL ANALISIS CONTRASTIVO Y DE LA IDENTIDAD REFERIDAS A LOS ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL L2 DE ALUMNOS DE ORIGEN MAZIGIO<sup>1</sup>**

*Rico Martinez Ana M.\**

\*Departamento de Didactica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Granada

## **RESUMEN**

Cada vez es más numeroso en España el grupo de emigrantes de lengua materna mazigia. Nuestros alumnos de origen bereber aprenden necesariamente el español y en las primeras fases de adquisición de nuestra lengua muestran a veces rasgos intermedios entre ambos idiomas que constituyen su interlengua.

En este artículo describimos el marco teórico que se ha ocupado de estos aspectos lingüísticos, las distintas hipótesis que han surgido al respecto y las valoramos según nuestro propio estudio de la producción escrita de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria donde deducimos las transferencias lingüísticas que realizan desde su lengua materna a la española, interferencias que se traducen en dificultades de adquisición de lo que para ellos es su segunda lengua.

## **ABSTRACT**

The group of emigrants whose mother tongue is Amazige is bigger and bigger in Spain. Bereber students learn Spanish because they need it and they sometimes show intermediate elements of both languages (interlanguage) in the first stages of language learning.

In this paper we describe the theoretical knowledge about this linguistic aspects, the different hipoteses appeared on the subject and we assess it according to our analysis of the written production of students in the second stage of Primary Education (8-10 years old) and we deduce from it linguistic transferences which make difficult learning their second language.

<sup>1</sup> Empleamos este termino para referirnos al *bereber* o *amazige*. Consideramos que *amazige* una adaptación gala de la denominación original, la excepción del uso frecuente de esta voz es muy sencilla, gran parte de los estudios sobre la cultura *bereber*, tomados como punto de partida para otras investigaciones entre ella la espa olas, han sido realizados en francés por marroquies, argelinos o franceses. Su castellanización en mazigio es bastante empleada en Canarias, sobre todo para referirse a la lengua, teniendo en cuenta las grandes semejanzas entre la guanche y la mazigia al proceder ambas del mismo tronco l bico-bereber y que han motivado bastantes estudios comparativos.

## 1. INTERLENGUA Y ERRORES EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

En las comunidades bilingües, sobre todo en aquellas de carácter diglósico, muchos individuos se encuentran en la necesidad de aprender dos lenguas, más aún los que hablan una lengua minoritaria que deben adquirir como segunda lengua (*L2*) la mayoritaria o lengua de mayor poder comunicativo y social.

Weinreich sugiere que la primera lengua o lengua materna (*L1*) influye sobre la adquisición de la segunda, emplea el término *interferencia* para referirse a la “reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos en los ámbitos más estructurados de la lengua, como el grueso del sistema fonémico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y algunas áreas del vocabulario” (Weinreich<sup>2</sup> en Appel y Muysken 1996: 123).

No es difícil entender que quien aprende una *L2* usa elementos o estructuras de su lengua nativa para hablar la segunda que adquiere, sobre todo cuando en el estudio que nos concierne, ésta se aprende existiendo ya un cierto dominio de la primera (*bilingüismo sucesivo*).

Entendemos, pues, como *interferencias*, o *transferencias*, el uso de elementos, estructuras y reglas de la lengua de salida (*L1*) en la producción de la lengua de llegada (*L2*) (Weinreich 1953). Otros estudiosos se refieren a ellas como *mezcla de códigos* (*code mixing*) al interpretar que el bilingüe no ha completado la separación entre dos códigos y utilizando una de las lenguas incorpora elementos de la otra, hecho propio de un bilingüismo limitado o defectuoso (Siguan 2001: 175).

Desde la década de los setenta, y bajo el amparo de la psicolingüística, se han realizado numerosos estudios sobre la *interferencia* o *transferencia negativa* en la adquisición de las segundas lenguas. Respecto a los errores que provocan estas transferencias en las producciones, tanto escritas como orales, en *L2* existen dos hipótesis bien diferenciadas que pretenden justificar el origen de los mismos: la *hipótesis del análisis contrastivo* (AC) y la *hipótesis de la identidad*.

Dentro de la primera, muchos fueron los investigadores que pretendieron demostrar que todo el que aprende una *L2* experimenta dificultades debido a las diferencias entre su *L1* y esta *L2*. El trabajo más significativo en esta línea es el de Lado quien afirmaba que cuando una persona comienza la adquisición de una *L2* encontrará fáciles de adquirir los elementos similares a los de su *L1* (*transferencia positiva*) y difíciles los que sean muy diferentes a los de su lengua materna, por lo que estas dificultades en el aprendizaje de la *L2*, traducidas en errores, serán causadas por la interferencia de los hábitos de la *L1* en la lengua objeto de estudio (*LO*) (Lado 1957: 2)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> U. WEINREICH, *Languages in contact: Findings and problems*, La Haya, Mouton, 1953. [Trad. Cast.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974, p. 1].

<sup>3</sup> K. LADO, *Linguistics across cultures*, Michigan, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.

Según esta teoría, con versiones fuerte y débil, la labor principal del estudioso lingüista es contrastar los sistemas de la *L1* y la *L2* para predecir las áreas de dificultad que encontrará el alumno de *L2* y trabajarlas a fin de evitar o superar esos errores después de que hayan ocurrido. Esta teoría ha sido muy discutida y hoy ve rechazada su versión fuerte aunque muchos investigadores se hayan apoyado en la débil para llevar a cabo sus estudios, no obstante cada vez tiene menos defensores.

Las críticas que sufrieron investigaciones como la de Du\_kova en 1969, por ejemplo, se debían a que sus pruebas empíricas de las interferencias lingüísticas resultaban anecdóticas; además, se vieron atacadas por los defensores de las teorías mentalistas de la lengua que crearon la *hipótesis de la identidad* ( $L1 = L2$ ) o de construcción universalista o creativa (propuesta chomskiana) que asegura que, dada la predisposición innata del niño para adquirir el lenguaje, el proceso de adquisición de la *L2* es prácticamente idéntico al de la *L1*, por lo que los errores que cometen los aprendices de esa *L2* son los mismos que los de quien aprende una *L1*, es decir, son generalizaciones y simplificaciones incorrectas. Si la hipótesis anterior se interesaba directamente por la enseñanza, la hipótesis de la identidad se centra en el aprendizaje.

Desde el planteamiento de la *interlengua*<sup>4</sup>, concepto creado por Selinker a finales de los sesenta, los errores no estarán causados sólo por la interferencia de la *L1* sino por los procesos y estrategias de aprendizaje universales que utiliza el individuo al comunicarse en un idioma con su competencia limitada en el mismo. De esta forma, el aprendiz reorganiza la experiencia de la *L2* a través de su *L1*.

Por otro lado, Schachter (1974) señala otra forma de influencia de la *L1* sobre la *L2*: el aprendiz evita las estructuras de la segunda lengua que difieren de las de su lengua materna. Parece ser que esto ocurre en las fases iniciales del aprendizaje, posteriormente se irán asimilando poco a poco estas estructuras.

Ya en la década de los ochenta se tiende de nuevo a considerar la interferencia o transferencia negativa como principal componente de la adquisición de la segunda lengua, a mayor número de diferencias entre las dos lenguas, mayor cantidad de transferencias hay.

Todos estos estudios convergen en la importancia del error en las diferentes etapas del proceso de la adquisición lingüística y en la constitución de ese sistema lingüístico con estructuras propias que no corresponden a la *L1* ni a la *L2* y que, desde su variabilidad, ha recibido distintas etiquetas como *competencia de transición*, *sistema aproximativo*, *dialecto idiosincrásico* o *lengua del aprendiz* (Corder 1971<sup>5</sup> en Muñoz Licerias 1992: 63-77).

Siguiendo a Corder (1967<sup>6</sup> en Muñoz Licerias 1992: 31), los errores son muy valiosos tanto para el alumno como para el profesor y, en nuestro caso, para el

<sup>4</sup> Definimos la *interlengua* como el conocimiento subyacente de la lengua objeto (*LO*) – parecido a la *estructura latente del lenguaje* de Lennenberg (1967)- en forma de sistema lingüístico independiente del aprendiz de una *L2*, cuyas reglas no están en la *L1* ni en esa lengua objeto.

<sup>5</sup> S.P. CORDER, "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 9, 1971, págs. 147-160.

<sup>6</sup> S.P. CORDER, "The significance of learners' errors", en *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5, 1967, págs. 161-170.

investigador. Para el primero constituyen una estrategia de aprendizaje, para el profesor señalan el progreso del alumno y lo que le queda por aprender y para el investigador proporcionan datos muy importantes sobre el desarrollo de la adquisición de la *L2* y la competencia transitoria del alumno.

Volviendo al concepto de interlengua, Selinker (1972<sup>7</sup> en Muñoz Licerias 1992: 84) sugiere cinco procesos principales incluidos en ella: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la *L2*, las estrategias de comunicación en la *L2* y la hipergeneralización del material lingüístico de la *LO*. En este estudio analizaremos el primer proceso, la transferencia lingüística, en la producción escrita de alumnos bilingües de mazigio y español.

## 2. ESTUDIO

La idea de realizar este estudio<sup>8</sup> surge tras muchos años de experiencia docente en un colegio de Melilla con alumnado mayoritario de lengua materna mazigia, en concreto *tarifit*<sup>9</sup>, y de la observación, durante años, de las dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos derivadas de un mal conocimiento y uso de la lengua española.

La importancia de la primera lengua de un individuo es muy clara, no sólo porque es la que utiliza cada día para comunicarse, jugar, hablar, aprender y aprehender el entorno, etc., sino porque, al ser la preferencial, es con la que de pequeño inicia los aprendizajes lingüísticos de carácter general y con la que continúa adquiriendo competencia lingüística, aunque no coincida con la lengua que se emplea en la escuela. Estas palabras de Appel y Muysken (1996: 57) encierran la trascendencia de la primera lengua: “la familia es el ámbito más importante del uso lingüístico, y este ámbito está reservado para la lengua *minoritaria*” (dicen los autores, *materna*, preferimos nosotros para este momento).

Cuando el niño mazigio entra en contacto con el español, incorpora esos aprendizajes lingüísticos de carácter general, ahora trata de aplicarlos y contextualizarlos pero, dada la divergencia entre ambas lenguas<sup>10</sup>, le surgirán dificultades lingüísticas

<sup>7</sup> L. SELINKER, “Interlanguage”, en *International Review of Applied Linguistic (IRAL)*, 10, 1972, págs. 209-231.

<sup>8</sup> Esta investigación fue presentada en el VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura celebrado en Santiago de Compostela a finales de noviembre de 2002.

<sup>9</sup> La mazigia o bereber es una lengua milenaria circunscrita hoy al espacio medio y norte africano desde el valle del Nilo al océano Atlántico y desde el Mediterráneo al Sáhara meridional. Uno de sus principales dialectos en Marruecos es el *rifeño* o *tarifit*, al norte del país y en la zona circundante a la ciudad de Melilla, donde se habla el subgrupo denominado *taqer'act*. Para conocer algo más sobre el mazigio véase la ponencia de la misma autora del artículo presentada en las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura realizadas en Ceuta en abril de 2002 y que en breve será publicada, su título: “Dificultades fonéticas del español como segunda lengua en alumnos de habla mazigia y estrategias de actuación”.

<sup>10</sup> Es importante aclarar que la mazigia es una lengua oral –existe su escritura tfinagh actualmente modernizada como neo-tfinagh, pero sólo es conocida por los estudiosos de esta lengua- por lo que esa

de toda índole y, en algunos casos, asomarán elementos de su lengua original cuando esté empleando el español-L2.

Si analizamos detenidamente las características fónicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua mazigia comprenderemos fácilmente por qué estos alumnos tienen problemas con nuestras vocales y consonantes palatales, con el conocimiento segmental del español, con algunas de sus estructuras morfológicas, por ejemplo. La base de todas estas dificultades parte, insistimos, de un déficit del conocimiento fonológico o de un inadecuado empleo y conocimiento de las estructuras lingüísticas básicas de nuestra lengua.

Por todo lo dicho, conviene detectar y analizar estas dificultades y sus consecuentes errores para intentar subsanarlos desde el momento en que el niño se escolariza y comienza a adquirir los rudimentos lectoescritores en aras a una mejor adquisición de la lengua española.

### 2.1. *Objetivos de la investigación*

Los objetivos fundamentales de este análisis lingüístico fueron:

- Detectar las interferencias lingüísticas que realiza el alumno desde su lengua materna mazigia a la lengua española, unas transferencias lingüísticas que se traducen en dificultades de adquisición de lo que para ellos es su L2.
- Analizar el origen o las causas de estas interferencias examinando las correspondencias que establece el alumno entre ambas lenguas.

### 2.2. *Metodología*

#### 2.2.1. *Los participantes y su contexto*

Para realizar este estudio, durante el año escolar 2001-02, escogimos dos muestras de estudiantes de centros con alumnado casi absoluto de lengua materna mazigia, pertenecientes al segundo ciclo de Educación Primaria (cursos 3.º y 4.º) pero que se desenvolvían en contextos bien diferentes. El número total fue ciento veinticuatro alumnos, cada grupo contaba con sesenta y dos niños.

El grupo A pertenecía a un colegio de Melilla, CEIP Mediterráneo<sup>11</sup>, inmerso en un ambiente sociocultural muy cercano al alumno, está ubicado en un barrio de

---

competencia lingüística inicial a la que aludimos carece de toda referencia al código escrito que pudiera ser útil al hablante bereber en el aprendizaje de la lectoescritura en español. J. CUMMINS (“Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups”, en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 1978, págs. 395-416), por ejemplo, habla de una habilidad común subyacente que posibilita la transferencia de técnicas escolares entre las dos lenguas de un individuo, en nuestro caso, insistimos, esa habilidad no existe para el código escrito del español de estos alumnos mazigios.

<sup>11</sup> Desde estas páginas expresamos nuestro más sincero agradecimiento a los directores de ambos centros educativos y a los maestros que nos dejaron trabajar con sus alumnos.

población mayormente de origen bereber, donde la lengua del hogar y de la calle es sobre todo el mazigio, la única que conocen muchas de las madres de estos niños. El nivel sociocultural y económico del entorno es bajo, en algunos casos muy bajo.

El grupo **B** estudiaba en el Instituto Español Lope de Vega de la ciudad de Nador (Marruecos), a trece kilómetros de Melilla. Este centro pertenece asimismo al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y, por tanto, el desarrollo del currículum escolar se realiza en español, aunque la lengua oficial del país sea el árabe y, según para qué ámbitos, el francés tenga un rango casi de cooficial. No obstante, la lengua materna de estos alumnos es la mazigia, en casos concretos puede ser el árabe dialectal. Su nivel sociocultural y económico es alto y medio-alto, se trata, sobre todo, de hijos de altos funcionarios y de profesionales liberales de la ciudad, además de algunos hijos de españoles residentes en la misma, aunque estos últimos no se incluyeron en la muestra.

En Nador, igual que en el resto de las provincias marroquíes, es habitual un multilingüismo tanto entre la población estudiantil como entre los analfabetos. En la primera, porque además de hablar las dos lenguas señaladas, también conocen el árabe literario y el francés, asimismo, los de niveles educativos superiores han estudiado como lengua extranjera alemán o inglés. En cuanto a los iletrados, gran parte de ellos han emigrado a países occidentales o tienen lazos familiares con otros emigrantes por lo que conocen, aunque sólo sea deficientemente, alguna lengua como el francés, el español o el alemán tal como indica Cross (Colectivo IOE 1995: 50): “la importancia de los lazos económicos con el exterior hace que buena parte de la población tenga como segunda lengua algún idioma europeo, antes que el árabe dialectal marroquí”.

Las *diferencias intergrupales* eran evidentes, tanto las sociales como las lingüísticas, éstas referidas al entorno lingüístico más inmediato: si bien para el grupo **A** el español es la lengua mayoritaria de la ciudad, la que emplean a diario en situaciones de comunicación fuera del hogar (en el colegio, el médico, la administración...), el grupo **B** sólo la utiliza en el colegio pues aunque en Nador, hace unas décadas, era conocida por muchos de sus habitantes, en la actualidad sólo la hablan con fluidez relativa algunos ancianos y comerciantes, diríamos pues que apenas llega a la consideración de lengua minoritaria de la ciudad.

Respecto a estas divergencias, recordaremos que el bilingüismo se puede conseguir por dos vías: mediante un aprendizaje informal de la segunda lengua por su adquisición sin planificación alguna en la calle, la televisión, etc., o, todo lo contrario, mediante un aprendizaje formal a través de la escuela al faltar la adquisición natural – distinción debida a Krashen (en Baker 1997: 151) -. En nuestro caso, los alumnos de Melilla (grupo **A**) seguirían la primera ruta o de adquisición natural por lo que tendrán menos dificultades a la hora de adquirir las destrezas básicas al estar en su medio habitual, se ven obligados por la necesidad de la comunicación a poner en práctica lo aprendido en el aula. Los de Nador (grupo **B**) seguirían la segunda ruta de aprendizaje, aunque encuentran otras oportunidades de contactar con el español mediante la televisión de nuestro país, que se recibe en la ciudad, y en las visitas que suelen hacer a la villa española.

Por otra parte, se escogió el segundo ciclo de Primaria por su carácter intermedio en esa etapa educativa, al considerar que los alumnos están bien iniciados en la destreza lectoescritora y en la adquisición de la ortografía natural (de soluciones grafofónicas). Realizar las pruebas en un ciclo anterior (1.º y 2.º curso) podría llevarnos a confundir interferencias lingüísticas con procesos de simplificación de la lengua propios de la inmadurez de los alumnos del ciclo inicial.

### 2.2.2. Instrumentos de recogida de datos y técnica de análisis

La mayor parte de las pruebas y tests elaborados para bilingües se refieren a destrezas cognitivas y escolares del aula (lectura y escritura), de esta forma se puede medir con ellos la llamada *competencia lingüística escolarmente relacionada*. Pero además de ésta, encontramos la *competencia conversatoria*, o *fluidez patente* como la llaman Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976)<sup>12</sup> (en Baker 1997: 38-39), que es la capacidad de mantener una conversación simple en la calle y puede adquirirse rápidamente, en dos o tres años. Sin embargo, esta fluidez patente no sirve al alumno para trabajar efectivamente un plan de estudio escolar, sino que deberá desarrollar la competencia anterior en su L2, que es el español, y esto puede llevar cinco o siete años o más, justo lo que llevan los alumnos de la muestra escolarizados en nuestro sistema educativo.

Para medir parte de esa *competencia lingüística escolar* y buscar interferencias de su lengua materna en la expresión escrita en español, los instrumentos que empleamos fueron dos pruebas escritas realizadas por cada alumno con el fin de obtener la mayor cantidad posible de información.

Dado que uno de los puntos básicos a evaluar era la ortografía en todos sus aspectos (de la letra, de la palabra, de la oración), nos encontramos dos puntos de vista opuestos: el de quienes piensan que debe evaluarse a partir de producciones escritas espontáneas de los alumnos y el de los que prefieren pruebas sistemáticas (AA. VV. 2000: 72). Consideramos que ambos *procedimientos* debían utilizarse complementariamente, así propusimos:

- Una composición de tema libre. Cuando un alumno realiza un ejercicio así, los errores lingüísticos se disparan comparados con los que pudiera hacer en un dictado. Esto ocurre porque escribe en condiciones reales y trabaja simultáneamente muchos procesos: debe concentrarse en la recuperación de información, el relato, la sucesión de datos para lograr el sentido deseado, la expresión personal y la relación de las partes con la idea central del ejercicio.
- Un dictado de un texto adecuado para la edad de estos niños tanto por la dificultad que presentaba como por la temática. Se incluyeron en él pala-

<sup>12</sup> T. SKUTNABB-KANGAS Y P. TOUKOMAA, *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant's Family*, Tampere, Finland, Tukimuksia Research Reports, 1976.

bras con fonemas que, suponíamos de antemano, eran difíciles por no contenerlos su lengua materna, así nos permitía trabajar los aspectos que más nos interesan. Escribir al dictado es una actividad compleja pues quien lo hace ha de entender y retener la estructura semántica del texto dictado y ha de conocer cómo se estructura sintácticamente dicha información para poder identificar las palabras que deberá escribir (AA. VV. 1990: 82).

Respecto a la *técnica de análisis*, los datos cualitativos de esta investigación los tratamos siguiendo uno de los modelos más completos de clasificación de errores, el realizado por el equipo francés CNRS-HESO (Gey 1987, Catach 1995: 281-283) que parte de la sistematización de los errores posibles en los distintos subsistemas que integran el sistema gráfico. Se trata de una clasificación abierta porque los errores pueden situarse en más de un apartado, según el punto de vista adoptado, así permite relacionar el subsistema dominante – el grafofónico – con el resto de subsistemas de descripción lingüística. Por otra parte, se puede adaptar fácilmente a las características lingüísticas de la lengua que nos interese, en este caso, la española, y aún la adecuamos más suprimiendo algunos de los apartados de la escala original que no eran de interés para el estudio y añadiendo aquellos que necesitábamos para el mismo. De esta forma, la clasificación de errores para analizar quedó como sigue:

I. *Errores con una dominante fónica*, producidos en su mayoría por una mala percepción auditiva o por una mala pronunciación. Interesa referirnos en estos momentos a la *criba fonológica* de la lengua materna (Luceño 1994: 115) que dificulta la percepción y consecuente repetición de fonemas no pertenecientes al repertorio de la misma, se produce entonces un tipo de *sordera perceptiva* hacia fonemas ajenos al idioma materno, sobre todo entre sonidos con puntos de articulación próximos, que en nuestro caso serían /e/ - /i/, /o/ - /u/, /p/ - /b/, /Ö/ - /ni/.

En este apartado incluimos errores de omisión y adición de fonemas (grafemas al ser una prueba escrita), seseo y ceceo, inversión de fonemas en una sílaba compuesta o inversa, confusión de /r/ y /l/, confusión entre las vocales /e/-/i/, /o/-/u/, dificultad de reconocimiento y representación del fonema palatal /Ö/ (ñ), confusión de r y rr, y otras sustituciones entre fonemas similares por su punto o modo de articulación.

II. *Errores con una dominante grafofónica*. El problema radica sólo en la lengua escrita y, por tanto, tiene aquí gran importancia la memoria visual. Incluimos confusiones entre v/b, g/j, i/y, ll/y (en zona yeísta), c/z, omisión, adición y metátesis de h y la dificultad específica de nuestro grupo de alumnos de confundir h y j (Hamed – Jamed).

III. *Errores con una dominante morfográfica*, que afectan por tanto al sistema morfosintáctico. Se analizan errores de género y número, faltas de concordancias, mal empleo de las formas verbales, de los determinantes, los pronombres, la estructura y el orden sintáctico, y la adjunción o separación de palabras, error este último compartido con el apartado siguiente pues manifiesta también un desconocimiento del léxico de nuestra lengua.



IV. *Errores léxico-semánticos*, que muestran este desconocimiento léxico mediante la no-identificación de los vocablos con fallos en su forma o en su significado.

Excluimos de nuestra clasificación particular los errores relativos a los homófonos y al sistema no-alfabético (mayúsculas y signos de puntuación) porque consideramos que poco podría decirnos su análisis para este estudio concreto.

Por otro lado, conviene especificar en estos momentos que los errores I y II se refieren a la ortografía natural y deberían haberse superado al finalizar el primer ciclo de la Educación Primaria (2.º curso).

### 2.2.3. *Análisis y comentario de los resultados obtenidos*

Seguidamente reflejaremos sólo los resultados de los errores más frecuentes de cada apartado.

I. *Errores con una dominante fónica*. En este epígrafe, de los diez errores mencionados en la técnica de análisis destacamos el de omisión de fonemas o de sílabas completas, que constituyen el 28.67% del número total de errores con una dominante fónica. Éstos afectaron sobre todo a las consonantes en posición implosiva: *ladró(n)*, *ca(r)pi(n)tero*, *o(s)curida(d)*, etc. En esto influye que nuestra lengua sea muy fonética y que la relajación articulatoria provoque una pronunciación apenas perceptible de estos fonemas y, como consecuencia, la no escritura de los mismos en sujetos que tienen un vocabulario bastante reducido. En menor medida, estos errores también afectan a la vocal *a* silábica a principio de palabra a pesar de su carácter abierto aunque átono: (a) *prender*, (a) *rañe*, (a) *cabado*, (a) *beja*, y a sílabas completas en posición intermedia: *profun(di)dades* y *pin(güi)no*.

Le siguen en frecuencia los casos de seseo, 21.8% del total. Tengamos en cuenta que uno de los fonemas españoles ajenos a la lengua tarifit o rifeña<sup>13</sup> (recordaremos que es la variante amazige de la zona de Melilla y aledaños) es nuestro interdental /ð/, aunque suelen suplirlo con un fonema /t/ propio que de ser oclusivo ha pasado a realizarse como fricativo en determinados contextos: *taddart* ‘casa’ se pronunciará /ðaddárð/. No obstante nuestros alumnos sesean sin una razón clara pues Melilla no es zona de seseo incluso entre sus habitantes con habla más vulgar, aunque es una característica articulatoria de los hablantes bilingües cuya segunda lengua es el español.

El siguiente error concierne a la ñ, 11% de los errores totales. Este fonema palatal /Ñ/ también está ausente en la lengua materna de nuestros alumnos que suelen solucionar tal carencia con las siguientes estrategias:

<sup>13</sup> *Un análisis contrastivo de los fonemas españoles y mazigios se encuentra en el trabajo de la misma autora citado en la nota 9.*

- n + vocal anterior + vocal: *montania* (montaña), *ninio* (niño).
- n + vocal posterior + vocal: *senuelo* (señuelo), *pañuelo* (pañuelo).
- n: *enseñar* (enseñar), *pequenos* (pequeños).

En nuestro caso, no han sido tantas las ausencias de la grafía ñ, sin duda porque manejaban un vocabulario conocido, salvo en el caso de la palabra *señuelo* que aparecía en el dictado y cuyo significado desconocían.

El cuarto error en frecuencia, 9.71%, es la confusión entre vocales con el mismo punto de articulación, entre anteriores o palatales, /e/ - /i/, y entre posteriores o velares, /o/ - /u/. Nuestras vocales medias, /e/ y /o/, no existen prácticamente en mazigio: la /e/ es llamada *vocal cero o neutra*, no es más que un apoyo vocálico que aparece, desaparece o se desplaza en una palabra según las necesidades de la pronunciación y a menudo es apenas perceptible. Igualmente la /o/ es ajena a esta lengua aunque aparezca en algunas voces por préstamos de otras lenguas. El mazigio tiene tres fonemas vocales fundamentales: /a/, /i/, /u/, y su pronunciación está en función de su entorno consonántico y de su posición, así encontraremos articulaciones de *i*, *u* muy próximas a *e*, *o* respectivamente: *wa it* ‘uno’, *arru<sup>o</sup>* ‘ropa’ (Tilmatine et al. 1998: 35). Todas estas características vocálicas serán transferidas a la lengua española y provocarán errores entre fonemas cercanos: *eligir* (elegir), *oscoridad* (oscuridad), *parajador* (aparejador), *farmacéotica* (farmacéutica).

Otras equivocaciones cometidas pero en menor número son: sustitución entre fonemas afines (9.47%), confusión entre /l/ y /r/ (4.97%), confusión entre /r/ y la vibrante múltiple (4.73%), adición de fonemas (4.26%), ceceo (3.55%) e inversión de los fonemas / grafemas en sílabas compuestas (1.18%).

Por otro lado, destacamos que todos estos fallos son realizados más por los estudiantes del grupo **A** (Melilla) que por los del **B** (Nador), salvo los relativos a ñ, a la confusión vocálica y a la de *r / rr*. Sin duda, el causante de esta divergencia es el entorno social de los alumnos, los del grupo **B** tienen como modelo de habla a sus profesores, los del grupo **A** a sus profesores, a la familia y a los vecinos del barrio que ya adelantamos que eran de un nivel socio-cultural bastante bajo y ello se manifestaba en la lengua.

Los alumnos del grupo **B** destacan en errores donde tiene gran importancia la influencia de la lengua materna: ñ, *o-u*, *e-i*, y *r-rr* – el mazigio carece de vibrante múltiple-.

	Omisión de fonemas/grafemas	Seseo	Errores de ñ	Confusión de vocales
<b>Grupo A</b>	78.5%	69.56%	44.89%	24.39%
<b>Grupo B</b>	21.48%	30.43%	55.10%	75.60%

<b>Porcentajes en total de errores</b>	28.67%	21.80%	11.61%	9.71%
--	--------	--------	--------	-------

Tabla 1: Porcentaje de errores principales por grupos de alumnos y su frecuencia respecto al total de errores con una dominante fónica.

Visto todo ello, deducimos que los errores con una dominante fónica son muy variados y los porcentajes, por tanto, muy repartidos.

Aunque la transferencia fonética es más frecuente que las de otro tipo (sintácticas, semánticas o léxicas) porque tiene causas neurológicas y fisiológicas que hacen difícil aprender nuevos hábitos de pronunciación además de los ya existentes en su lengua materna, los alumnos estudiados realizan pocas transferencias de este tipo debido, sin duda, al inicio temprano del aprendizaje de la lengua española.

*II. Errores con una dominante grafofónica.* Como mencionamos anteriormente sólo se manifiestan en la lengua escrita y, por tanto, no tienen ninguna relación con la percepción auditiva o la articulación fonética, dependen del conocimiento ortográfico de las palabras, del reconocimiento de las mismas y de la capacidad de memoria visual de los alumnos sobre la forma de esas palabras.

De los nueve errores estudiados, los más frecuentes son la confusión entre la doble grafía que corresponde al fonema /b/, 38.8% de los errores totales de este apartado: *ballan* (vayan), *berduras*, *buelben*, *bibos*...

Les siguen las omisiones del grafema *h*, el 23.45%, que afecta sobre todo al paradigma del verbo haber y a otras voces tan usuales como *aora*, *ospital* o *ermano*.

A bastante distancia se encuentra un tipo de error que, a diferencia de los restantes, sí está provocado por la comparación de las dos lenguas que manejan los alumnos. En la escritura con caracteres latinos que tiene su lengua mazigia, la *h* representa a un fonema, /s/, llamado *ha*, que tiene articulación parecida a la aspiración de /x/ (j). Ello provoca que términos mazigios escritos con *h* sean transcritos con *j* por estos alumnos. Tal error sólo aparece en tres palabras pero que se repiten en muchas muestras: *Josein*, *Jamed* y *jarera* en vez de Hossein, Hamed y harera<sup>14</sup>. En este caso los alumnos escriben según les dicta su pronunciación y no el origen de la palabra. Esta falta supone el 9.64% del número global de errores.

Salvo este último, el resto de los fallos son comunes a los cometidos por niños monolingües de español<sup>15</sup>, además son más numerosos en el grupo **A** que en el **B**,

<sup>14</sup> *Sopa con legumbres y carne*, plato típico de su cultura muy consumido en las noches de Ramadán.

<sup>15</sup> Como muestra de estos errores coincidentes, véase el estudio de la autora "Errores disortográficos al finalizar la Educación Primaria", en *De Educación Lingüística y Literaria* (Actas del II Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria), Almería, CSI-CSIF / Universidad de Almería, 2000, págs. 279-293.

debido seguramente al menor rendimiento educativo que manifiestan los alumnos del primer grupo.

	<b>Confusión v/b</b>	<b>Omisión de h</b>	<b>Confusión h/j</b>
<b>Grupo A</b>	61.65%	63.95%	72.83%
<b>Grupo B</b>	38.34%	36.04%	27.16%

<b>Porcentajes en total de errores</b>	38.8%	23.45%	9.64%
--	-------	--------	-------

Tabla 2: Porcentaje de errores principales por grupos de alumnos y su frecuencia respecto al total de errores con una dominante grafofónica.

*III. Errores con una dominante morfológica.* Entre los errores morfosintácticos destaca la incorrecta separación o unión de palabras, 52.25%, que guarda mucha relación con el apartado siguiente al manifestar a su vez el desconocimiento del vocabulario. Suelen separar voces que en un principio fueron compuestas: *continua mente*, *cual quier*, o que ellos están acostumbrados a ver y leer separados esos elementos: *toda vía* (todavía), *a traer* (atraer), *se ra* (será). Hallamos también varios casos donde se separa la sílaba *al-* del resto de la palabra: *al bañil*, señalemos que el árabe, lengua que, sin ser la materna, estos alumnos estudian desde pequeños en la mezquita, tiene esa forma como artículo, testigo de ello son muchos arabismos españoles como el mismo término albañil < ar. *al banní*.

Más numerosos son los casos de unión de palabras, sobre todo los que afectan al sirrema preposición + complemento: *deboca* (de boca) y preposición + determinante: *ala* (a la), *deste* (de este), *alomejor* (a lo mejor).

Les siguen los errores relacionados con las preposiciones y conjunciones, 13.96%, más con las primeras que con las segundas pues los periodos oracionales son muy simples y, en muchas ocasiones, yuxtapuestos. Estos casos son más frecuentes en el grupo **B** (83.87% frente al 16.12% de **A**) y se refieren tanto a la omisión de la preposición: *trabajo* (para) *elegir*, *sentamos* (en) *una roca*, *va* (a) *venir*, (a) *mi papá le gusta*, *nada* (en) *su pecera*, *jugar* (al) *fútbol*, como a su empleo incorrecto: *pasar de bomba*, *estaba a Alemania*, *jugar en el game boy*. Consideremos que los elementos funcionales, como es el caso de las preposiciones, son muy rígidos y difíciles de transferirse, por eso se suelen omitir con mucha facilidad. Como ejemplo diremos que nuestra preposición de lugar *en* en mazigio es *deg/di/ghar*, las dos primeras muy

parecidas a nuestra forma *de*, mientras que nuestra preposición *de* indicando pertenencia tiene en mazigio la forma *n*.

Los errores de concordancia de número, tanto entre determinantes o adjetivos y sustantivos como entre el sujeto y el verbo de una oración, constituyen el 13.4% de los errores totales de este apartado. En mazigio también existe la concordancia entre todos estos elementos salvo en el caso del participio que siempre es invariable. Muestras de estos errores, que predominan en el grupo A, son: *seremos el mejores, felices vacación, el canguros saltan, [él] pueden ser camionero*.

Continuamos con las faltas en el sistema pronominal, el 9%, que también posee una organización rígida, todas ellas pertenecen a las pruebas de los alumnos de Nador (grupo B) y predominan las omisiones de pronombres reflexivos, que en su lengua materna van casi siempre afijos al verbo: (nos) *estábamos sentando*, (nos) *bañamos*, (me) *levanté* y (me) *quedé jugando*.

Los aprendices de una L2, más aún si están en las primeras fases del aprendizaje, omiten muchas palabras funcionales como estos pronombres personales, artículos y otros determinantes (Appel y Muysken 1996: 137). En el grupo nadorense es también muy frecuente la omisión del artículo, igual que ocurre en su lengua: *hago teatro con (la) señorita, juego (en el) columpio*.

	<b>Separación / unión palabras</b>	<b>De preposiciones y conjunciones</b>	<b>Concordancia de número</b>	<b>Pronombres</b>
<b>Grupo A</b>	72.41%	16.12%	86.66%	10%
<b>Grupo B</b>	27.58%	83.87%	13.3%	90%

<b>Porcentajes en total de errores</b>	52.25%	13.96%	13.4%	9%
--	--------	--------	-------	----

Tabla 3: Porcentaje de errores principales por grupos de alumnos y su frecuencia respecto al total de errores con una dominante morfológica.

IV. *Errores léxico-semánticos*. La transferencia léxica y semántica no es muy habitual. La primera se refiere al uso de una palabra de la lengua materna cuando se habla la L2, pero aquí hay que distinguir entre préstamo léxico y aquellas voces que se toman accidentalmente en el discurso, más en el oral que en el escrito, que son los préstamos esporádicos o las puramente interferencias léxicas, que no llegan a integrarse en la L2.

Es difícil imaginarse una lengua que no haya tomado préstamos de otra, siguiendo la distinción que hizo Albó (1970)<sup>16</sup> entre sustitución y adición de vocabulario (en Appel y Muysken 1996: 246), los escritos de nuestros alumnos presentan muy pocos casos de préstamos del mazigio al español de voces relativas a conceptos que no existen en nuestra lengua, estamos entonces ante casos de adición y se refieren a sustantivos culinarios que si bien no aparecen en el diccionario de la RAE, constituyen préstamos al español de Melilla y de todas aquellas zonas donde hay una población importante de bereberes: *harera*, a la que ya nos referimos en la nota 13, y *chuparquía*, dulce de masa frita y miel muy típico en Ramadán.

En este apartado, el que menos muestras erróneas contiene, apenas veintiún errores observados en las redacciones, éstos han sido divididos en dos grupos:

- Palabras sustituidas por otras con las que no tienen ninguna relación de contenido, aunque sí de forma en algunos casos: *emparejador* por *aparejador*, *feroz* por *veloz* y *merluzas* por *medusas* (*a mi primo le dan mucho miedo las merluzas de la playa*). Ejemplos sin semejanza entre significantes: *mi padre es carpintero* y *pinta las casas*, de mayor voy a *coger* (estudiar) una carrera. Estos errores constituyen el 33.33% de los errores totales del apartado y pertenecen mayormente a los alumnos del grupo A.
- Sustituciones entre palabras o grupos de palabras que, de alguna forma, guardan relación semántica entre sí. Suponen el 66.66% de los errores y no constituyen diferencias significativas entre los dos grupos. Unos ejemplos: *ir a un colegio educado*, *hemos hecho un fuego* (puesto una vela) *arriba de la tarta*, *en carnaval nos decoramos* (pintamos) *la cara*, *los enanos hacen vueltas por* (giran alrededor de) *las mariposas*, *los animales son los más interesados* (interesantes) *para mí*, *al ahogarse el salvador* (socorrista) *la ha salvado*.

	<b>Sustituciones sin relación de contenido</b>	<b>Sustituciones con relación de contenido</b>
<b>Grupo A</b>	85.71%	42.85%
<b>Grupo B</b>	14.28%	57.14%

<b>Porcentajes en el total de errores</b>	33.33%	66.66%
---	--------	--------

Tabla 4: Porcentaje de errores principales por grupos de alumnos y su frecuencia respecto al total de errores léxico-semánticos.

Concluyendo esta sección de análisis y comentarios, la tabla siguiente muestra la frecuencia por tipos de errores<sup>17</sup> en cada grupo:

	<b>E. con dominante fónica</b>	<b>E. con dominante grafofónica</b>	<b>E. con dominante morfográfica</b>	<b>E. léxico- semánticos</b>
<b>Grupo A</b>	64.45%	62.5%	52.7%	57.14%
<b>Grupo B</b>	35.54%	37.5%	47.29%	42.85%

*Tabla 5: Porcentaje de errores por grupos de alumnos.*

Estos porcentajes nos indican que en todos los casos los alumnos del grupo **A**, residentes en Melilla y con más exposición a la lengua española, cometen mayor cantidad de errores que los que viven en la ciudad marroquí de Nador, indudablemente tanto el nivel sociocultural como su reflejo en el nivel educativo influyen en gran manera en estos resultados.

La diferencia de errores es menor en aquellos relacionados con la morfosintaxis y la léxico-semántica. Respecto a los primeros, los errores más frecuentes del grupo **B** son la omisión de artículos y de pronombres reflexivos, fallos en la conjugación de los verbos y en el uso de las preposiciones. En lo referidos a los errores léxico-semánticos, aunque son más comunes en **A**, los del grupo **B** destacan en sustituciones de palabras que se relacionan por su significado, en algunos casos el desconocimiento del léxico los lleva a crear perífrasis para expresar algún hecho o idea.

El cuadro siguiente nos descubre la frecuencia general de los errores:

	<b>E. con dominante fónica</b>	<b>E. con dominante grafofónica</b>	<b>E. con dominante morfográfica</b>	<b>E. léxico- semánticos</b>
<b>Frecuencias de errores</b>	28.03%	55.81%	14.75%	1.39%

*Tabla 6: Porcentaje general de errores.*

<sup>16</sup> X. ALBÓ, *Social constraints on Cochabamba Quechua* (Dissertation Series, n.º 19, Latin American Studies Program), Ithaca (Nueva York), Cornell University, 1970.

<sup>17</sup> La tabla recoge las frecuencias de todas las muestras de errores, no sólo las que se han comentado en estas páginas.

Destacan aquellos errores con una dominante grafofónica, los que solemos denominar “ortográficos” (v/b, h, j/g...), seguidos por los que tienen una dominante fónica, más numerosos en **A**, aunque sobresalen en **B** aquellos en los que tiene gran influencia la lengua materna (ñ, confusión de vocales) (ver tabla 1).

Los errores léxico-semánticos son los más leves y, sin duda, fueron los más evitables por los niños pues omitían o sustituían palabras según el vocabulario propio.

### 3. CONCLUSIÓN

En los años setenta, frente a la *hipótesis del análisis contrastivo* de las lenguas de salida (*L1*) y de llegada (*L2*), surgió la *hipótesis de la identidad* o de construcción universalista o creativa que afirmaba que los errores que cometen los aprendices de la *L2* no se deben a las diferencias entre lenguas sino a las estructuras de la lengua de llegada, dicho en otros términos y como reflejamos en la introducción del trabajo, que estos errores son idénticos a los que cometen los niños que aprenden esa misma lengua como *L1*, por tanto, se consideraba que “la interferencia / transferencia no tenía importancia alguna” (Hatch 1977: 17<sup>18</sup> en Appel y Muysken 1996: 128).

Las investigaciones de Dulay y Burt (1974) sobre el inglés-*L2* y el español-*L1* demostraron que la influencia de la *L1* sólo sería responsable del 4.7% de los errores cometidos por los niños, mientras que el 87.1% de los errores eran intralingüísticos o de desarrollo (generalizaciones y simplificaciones). Algo parecido comprobaron otros investigadores (Dittmar 1981, Pfaff 1984) que estudiaron los casos de obreros turcos inmigrantes en Alemania.

Efectivamente, a pesar de la polémica suscitada por estas investigaciones debido a la metodología empleada (Appel y Muysken 1996: 125-138), en estos alumnos del segundo ciclo de Primaria hemos encontrado muy pocos casos de transferencias y muchos de errores característicos de chicos monolingües como aprendices de su propia lengua.

Siguan (2001: 176-180) distingue cuatro tipos de interferencias que coinciden en parte con los cuatro tipos de errores que hemos analizado:

- Las *interferencias fonéticas o prosódicas* (errores con una dominante fónica). Son las más fáciles de notar y difíciles de evitar o corregir, sobre todo si son aprendices que pasan de la primera infancia y han perdido flexibilidad del aparato fonador. En nuestro caso destacan las muestras de seseo, de problemas con la ñ y las confusiones entre vocales con el mismo o parecido punto de articulación.
- Las *interferencias ortográficas* (errores con una dominante grafofónica). Son muy difíciles de identificar como tales pues puede deberse a un desconocimiento de la forma correcta de las palabras más que a la influencia de la lengua materna, máxime teniendo en cuenta que el mazigio no tiene escritura conocida por sus hablantes.

<sup>18</sup> E. HATCH, “An historical overview of second language acquisition research”, en C.A. Henning, (ed.), *Proceedings of the Los Angeles second language research forum*, Los Angeles, 1977.



- Las *interferencias léxicas y semánticas* (errores léxico-semánticos) se refieren sobre todo a los préstamos que, en nuestro caso: *harera* y *chuparquí,* obedecen al hecho de designar una realidad nueva para la que no existe denominación en español.
- Las *interferencias gramaticales* (errores con una dominante morfológica) son las más difíciles de encontrar, entre las muestras de nuestro estudio hallamos omisiones de artículos y de pronombres reflexivos, respecto a los primeros, el mazigio carece de ellos y en cuanto a los pronombres, esta lengua los realiza afijos al verbo, todo lo cual podría favorecer la omisión en textos en español, recordemos lo dicho por Schachter (1974) recogido en la introducción al estudio.

Concluimos insistiendo en los pocos casos de transferencias encontrados frente a los errores comunes con los niños monolingües aprendices de su primera lengua, tal como defendía la *hipótesis de la identidad*.

Consideramos, siguiendo a Appel y Muysken (1996: 134-135), que si se tratara de aprendices de mayor edad, de adultos por ejemplo, encontraríamos muchas más muestras de transferencias, sobre todo fonéticas al referirse a hábitos de pronunciación ya establecidos muy difíciles de corregir.

Afortunadamente, los tipos de errores cometidos por los alumnos de la muestra, considerando la edad y el nivel educativo al que pertenecen, no se fosilizarán ni les impedirán progresar paulatinamente hacia aproximaciones más correctas de la norma lingüística española si reciben una enseñanza adecuada que les permita alcanzar en el futuro un dominio similar al del nativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1990): *La enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Graó.
- AA. VV. (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de lengua castellana y literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- BAKER, C. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- CATACH, N. (1995): *L' orthographe française*. 3.º edition. Paris: Nathan.
- COLECTIVO IOE (1995): *Marroquíes en Cataluña*. Barcelona: Fundamentos.
- GEY, M. (1987): *Didactique de l' orthographe française*. Paris : Nathan.
- LUCEÑO CAMPO, J. L. (1994): *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.

- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. (Hacia un modelo de análisis de la interlengua)*. Madrid: Visor.
- SCHACHTER, J. (1974): "An error in error análisis". En *Language Learning*, 24, pp. 205-214.
- SELINKER, L. (1969): "Language Transfer". En *General Linguistics*, 9, p.p. 67-92.
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- TIMALTINE, M.; EL MOLGHY, A.; CASTELLANOS, C. Y BANHAKEIA, H. (1998): *La lengua rifeña. Gramática rifeña, léxico básico*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.

## NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

La revista Publicaciones, que edita la facultad de Educación y Humanidades de Melilla, acepta colaboraciones de carácter científico sobre cualquiera de las materias que componen el currículo de las titulaciones de Formación del Profesorado en su doble vertiente teórico-práctica, siempre que se ajusten a las normas de presentación de los originales siguientes:

1. Se enviará original, copia y disquete a la redacción de la Revista Publicaciones (Facultad de Educación y Humanidades, Carretera Alfonso XIII, s/n, 52005 Melilla. Tlfno: 952-698700. Fax: 952672881. E-mail: aliciabb@goliat.urg.es). Se adjuntará el nombre completo del autor, lugar de trabajo, dirección postal, dirección electrónica y teléfono así como un breve resumen de la trayectoria profesional.
2. El soporte informático deberá ser un procesador de textos convertible (preferiblemente Word o Word Perfect). La extensión máxima de los trabajos en ningún caso excederá de 30 páginas, del tamaño DIM A-4, escritas por una sola cara, márgenes de 2,54 cm, a doble espacio, con letra Times New Roman y de paso 12. Lo anterior equivale a un máximo aproximado de 53000 caracteres.
3. Los originales en otras lenguas se acompañarán de su traducción al castellano.
4. Junto al trabajo deberá remitirse un resumen de un máximo de diez líneas en su lengua original y su traducción al castellano e inglés.
5. Las referencias bibliográficas se relacionarán al final del artículo, en orden alfabético. El autor podrá elegir libremente, o en función de la tradición de su área de conocimiento, entre los dos tipos básicos de relación siguientes (sin mezclarlos).

### **ESTILO 1: BASADO EN LA NORMATIVA APA (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION)**

#### a) Artículos de revistas

Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? Revista de Investigación Educativa, 20, 2, 7-36.

#### b) Libros completos

Former, A. & Latorre, A. (1996). Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

#### c) Capítulos de libro

Von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos de constructivismo radical. El M. Pakman (Comp.), Construcciones de la experiencia humana (pp. 23-49). Barcelona: Gedisa.

#### d) Medios electrónicos

LeComte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de una investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (revista electrónica), 1(1). Disponible: <http://www2.uca.es/dept/didactica/RELIEVE/>

## **ESTILO 2: BASADO EN LAS NORMAS UNE O ISO**

a) Artículos de revistas

Bartolomé Pina, M.: «Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?», *Revista de Educación Educativa*, 20, 2 (1992), pp. 7-36.

b) Libros completos

Former, A. y Latorre, A.: *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1996.

c) Capítulos de libro

Von Glasersfeld, E.: Aspectos de constructivismo radical, en *Construcciones de la experiencia humana*. Compilada por Michael Pakman. Barcelona: Gedisa, 1996, pp.23-49.

d) Medios electrónicos

LeCompte, M.: Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electronica de Investigación y Evaluación Educativa (revista electronica)*, 1,1 (1995). Disponible: <http://www2.uca.es/dept/didactica/RELIEVE/>.

6. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas y mapas se realizarán, siempre que sea posible, con el mismo procesador informático. Es imprescindible indicar el procesador que se ha utilizado. Las fotografías se enviarán en blanco y negro sobre papel brillante.
7. Los trabajos recibidos se someterán al informe de los miembros del Consejo de Redacción de la Revista, que decidirán sobre la publicación o no de los mismos. Los artículos no aceptados se devolverán en el plazo máximo de tres meses.
8. Los autores cuyos artículos sean publicados recibirán gratuitamente un ejemplar de la revista y 25 copias de su artículo.
9. La Dirección y el Consejo de Redacción de la Revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos por los autores.