

28/1

revista do centro de estudos humanísticos

série ciências da linguagem

2014

diacrítica

hhuus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

28/1

revista do centro de estudos humanísticos
série ciências da linguagem
2014

diacrítica

CEH



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

Título: DIACRÍTICA (N.º 28/1 – 2014)
Série Ciências da Linguagem

Diretora: Ana Gabriela Macedo

Diretores-Adjuntos: Carlos Mendes de Sousa; Vítor Moura

Editores: Álvaro Iriarte S. e Cristina Flores

Comissão Redatorial: Aldina Marques (Universidade do Minho), Álvaro Iriarte (Universidade do Minho), Ana Bastos (Universidade do Minho), Ana Brito (Universidade do Porto), Ana Madeira (Universidade Nova de Lisboa), Anabela Barros (Universidade do Minho), Anabela Rato (Universidade do Minho), Antónia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa), Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa), Carlos Pazos (Universidade do Minho), Conceição Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Cristina Flores (Universidade do Minho), Cristina Martins (Universidade de Coimbra), Francisco José Fidalgo Enríquez (Universidade da Beira Interior), Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra), Hanna Batoréo (Universidade Aberta), Henrique Barroso (Universidade do Minho), Idalete Dias (Universidade do Minho), Íris Pereira (Universidade do Minho), Isabel Ermida (Universidade do Minho), Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto), Isabel Pereira (Universidade de Coimbra), Isabel Seara (Universidade Aberta), Ivo Castro (Universidade de Lisboa), João Veloso (Universidade do Porto), José António Brandão (Universidade do Minho), José Luís Cifuentes Honrubia (Universidad de Alicante), José Teixeira (Universidade do Minho), Maria Alfredo Moreira (Universidade do Minho), Maria Cristina Figueiredo Silva (Universidade Federal do Paraná), Maria João Freitas (Universidade de Lisboa), Mary Kato (Universidade Estadual de Campinas), Rosario Mascato Rey (Universidade de Santiago de Compostela), Rui Marques (Universidade de Lisboa), Pedro Dono (Universidade do Minho), Pilar Barbosa (Universidade do Minho), Rogelio Ponce de León (Universidade do Porto), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), Sara Silva (Universidade do Minho), Sílvia Araújo (Universidade do Minho), Sílvia Brandão (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Sun Lam (Universidade do Minho), Victor Acedo (Universidade do Minho)

Comissão Científica: Jorge Morais Barbosa (U. Coimbra); António Branco (U. Lisboa); Ana Brito (U. Porto); Ivo Castro (U. Lisboa); Antónia Coutinho (U. Nova de Lisboa); Maria João Freitas (U. Lisboa); Jürgen M. Meisel (U. Hamburgo / U. Calgary); José Luís Cifuentes Honrubia (U. Alicante); Mary Kato (U. Campinas); Rui Marques (U. Lisboa); Fátima Oliveira (U. Porto); Graça Rio-Torto (U. Coimbra); José Luís Rodrigues (U. Santiago de Compostela); Eduardo Paiva Raposo (U. da Califórnia, Sta. Bárbara); Conceição Paiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Augusto Soares da Silva (U. Católica Portuguesa)

Edição: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho em colaboração com Edições Húmus – V. N. Famalicão. *E-mail:* humus@humus.com.pt

Publicação subsidiada por
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ISSN: 0807-8967

Depósito Legal: 18084/87

Composição e impressão: Papelmunde – V. N. Famalicão

ÍNDICE

- 5 **The structure of ethical constructions and the constraint on co-reference in Brazilian Portuguese**
Ana C. Bastos-Gee
- 33 **Contributo para o estudo sincrónico dos marcadores discursivos 'quer dizer', 'ou seja' e 'isto é' no português europeu contemporâneo**
Ana Cristina Macário Lopes
- 51 **A variação *ou* ~ *oi* em Portugal Continental: Delimitação das áreas geográficas com maior incidência do ditongo *oi***
Ana Paula Veloso Pratas Dias
- 73 **Estrutura semântica de *-ismo***
Ana Vieira Barbosa
- 103 **Referências interculturais oitocentistas nas obras metalinguísticas em português e chinês do P.º Joaquim Gonçalves**
Anabela Leal de Barros
- 141 **Challenges in the perception and production of English front vowels by native speakers of European Portuguese**
Anabela Rato, Andréia Schurt Rauber, Letícia Piske Soares, Liane Regio Lucas
- 161 **Enunciados do tipo injuntivo em géneros de texto publicitários sobre o vinho**
Carla Teixeira
- 181 **A fronteira entre calão de fora e calão de terra/dentro: um estudo aplicado à linguagem de especialidade da pesca artesanal da comunidade de Baiacu, Vera Cruz, Bahia, sob a óptica da Teoria da Metáfora Conceptual**
Cristiane Fernandes Moreira
- 219 **Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos inmigrantes en Educación Primaria**
Dimitrinka G. Nikleva
- 243 **Identidade em lusofonia: territorialidade e pertença**
Dina Maria Martins Ferreira
- 253 **A expressão do aspecto habitual**
Eccia Alécia Barreto, Raquel Meister Ko. Freitag

- 283 **A regulação graduada do léxico no ensino do espanhol
língua estrangeira**
Ricardo Gaspar, Paulo Osório
- 319 **EL tratamiento del humor en los métodos de enseñanza de
euskara para adultos**
Kepa Larrea Muxika
- 347 **Aspetos sociocognitivos da variação e da mudança semântica:
haver e ter em estruturas de posse**
Maria José Carvalho
- 377 **Mecanismos não-verbais e paraverbais na construção do ethos em
L'étranger de Albert Camus**
Micaela Aguiar
- 407 **Grupos consonânticos na escola:
desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico**
Rita Santos, Maria João Freitas, João Veloso
- 437 **A Onomasiologia e seus dicionários: o caso do *Dicionário
onomasiológico de Expressões Cromáticas da Fauna e Flora***
Sabrina de Cássia Martins, Claudia Zavaglia
- 457 **Ideias ortográficas de Madureira Feijó e de Soares Barbosa**
Sónia Coelho, Susana Fontes

RECENSÃO

- 479 **Almeida, Carla Aurélia de (2012), *A Construção da Ordem
Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do
discurso em interações verbais***
M. Emília Pereira
- 483 **Normas de apresentação**

ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF ERRORS IN THE WRITTEN EXPRESSION OF IMMIGRANT PUPILS IN PRIMARY EDUCATION

ANÁLISE DE ERROS NA EXPRESSÃO ESCRITA DE ALUNOS IMIGRANTES DO ENSINO PRIMÁRIO

Dimitrinka G. Níkleva

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA
nikleva@ugr.es

Este estudio pretende reforzar el conocimiento sobre la utilidad de los errores en la enseñanza de una segunda lengua. Para poder programar las adaptaciones curriculares individuales de alumnos inmigrantes en la asignatura de Lengua española es necesario analizar los errores que cometen estos alumnos, la frecuencia de cada tipo de error y considerar, en la medida de lo posible, las interferencias de la lengua materna y las características de la interlengua de cada alumno.

Palabras clave: errores, expresión escrita, inmigrantes, Educación Primaria

This study aims to reinforce our knowledge about the usefulness of errors in the teaching of a second language. In order to programme the individual curricular adaptations of immigrant pupils in the subject of Spanish Language, it is necessary to analyse the mistakes these pupils make, the frequency of each type of mistake, and to consider, as far as possible, the interferences of the mother tongue and the characteristics of the interlanguage of each pupil.

Keywords: errors, written expression, immigrants, primary education

O presente estudo pretende ampliar o conhecimento acerca da utilidade dos erros cometidos no ensino de uma segunda língua. De modo a poder projetar as adaptações curriculares individuais dos alunos imigrantes na disciplina de língua espanhola, torna-se necessário efetuar a análise dos erros que são cometidos por estes alunos, a frequência de cada tipo de erro e ter em consideração, dentro do possível, as interferências da língua materna e as características da interlíngua de cada aluno.

Palavras-chave: erros, expressão escrita, imigrantes, ensino primário

1. Introducción

La idea de esta investigación parte de nuestra experiencia en la Universidad de Granada y de la observación sobre la formación de los futuros maestros en la que no se contempla una formación lingüística específica para atender a alumnos inmigrantes y, en concreto, para tener las herramientas didácticas necesarias para desarrollar la competencia en comunicación lingüística de alumnos extranjeros. Sin embargo, el número de alumnos extranjeros es tan alto en la sociedad actual que este tipo de formación se convierte en imprescindible para todo docente. Con el propósito de ofrecer a nuestros alumnos de la Universidad de Granada –y futuros maestros– una formación ajustada a la realidad social y a la demanda laboral, diseñamos dos proyectos de innovación docente durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 (PID 11-290 y PID 12-27), en los que hemos dado a conocer las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), que son las aulas específicas de apoyo lingüístico para alumnos inmigrantes en Andalucía. Cabe señalar que el 100% de los alumnos desconocían la existencia de estas aulas. En el marco de los proyectos hemos enseñado a los alumnos universitarios a hacer adaptaciones curriculares de Lengua para alumnos inmigrantes. En este estudio presentamos un paso previo que corresponde a uno de los objetivos específicos: conocer la producción escrita de alumnos inmigrantes de Primaria. Con este propósito analizamos cuatro redacciones para detectar y analizar los errores y elaborar posteriormente adaptaciones curriculares. En nuestra opinión, lo más positivo de esta experiencia fue que los alumnos universitarios hicieron de maestros antes de serlo, por lo que el grado de motivación aumentó considerablemente. Recibieron una enseñanza contextualizada, puesto que tuvieron que elaborar adaptaciones curriculares a partir de textos reales, en su versión original, de alumnos inmigrantes de Primaria.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. Precisiones terminológicas

Como punto de partida necesitamos precisar los términos *error*, *falta* e *interlengua*. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) se distingue entre estos dos términos: *errores* y *faltas*. Las definiciones en el MCER apuntan a que los errores se deben a una *interlengua* que consiste en la “representación simplificada o distorsionada de la competencia meta” (Consejo de Europa, 2002: 153). En este caso,

la actuación del alumno concuerda con su competencia que ha adquirido características distintas de las normas existentes en L2. Por otra parte, las faltas se producen en la actuación cuando el alumno “no pone en práctica adecuadamente sus competencias” (Consejo de Europa, 2002: 153).

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

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

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

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

Otro concepto clave para nuestro estudio y relacionado con la interlengua es el de *fosilización*. Se trata de:

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

2.2. El aprovechamiento didáctico y la utilidad de los errores

Tradicionalmente se consideraba que la corrección de los errores era una práctica sancionadora y dañina que creaba una barrera en el proceso de adquisición de una L2. Sin embargo, desde los años 70 cuando Corder (1967) propugna el Análisis de Errores, predomina la opinión de que los errores son útiles en el proceso de adquisición de una L2, puesto que son una prueba del proceso de aprendizaje y, además, proporcionan información muy valiosa y necesaria para el docente, para el investigador y para el alumno.

Los errores ayudan al profesor a saber reprogramar la enseñanza. Es muy importante la actuación pedagógica y didáctica del profesor. El docente decide qué, cuándo y cómo se corrige, en función de la gravedad de los errores y con el fin de que no lleguen a fosilizarse, pero teniendo en cuenta también todos los componentes de la situación comunicativa y los mecanismos afectivos y psicológicos del alumno. El docente puede y debe conseguir que la corrección no parezca una sanción ni una amonestación, sino un elemento útil del aprendizaje. Hay que saber elegir qué tipo de errores se deben corregir. Algunos profesores se limitan a corregir errores ortográficos, morfológicos y léxicos, pero hay que recordar que es igualmente importante que el alumno conozca sus errores de tipo sintáctico, pragmático y sociocultural.

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

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

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

2.3. Clasificación de los errores

Existen numerosas clasificaciones de los errores y por eso vamos a optar por presentar solo algunas de ellas, pero antes conviene recordar los conceptos de *interferencia* y *transferencia*.

Cualquier alumno utiliza sus conocimientos previos, tanto lingüísticos como generales, en el proceso de adquisición de la L2 para formular hipótesis sobre la LE. Esta estrategia provoca procesos de transferencia. Cuando la transferencia ocasiona un error, se denomina *interferencia* o *transferencia negativa*. Por el contrario, cuando la misma estrategia facilita un aprendizaje significativo y ayuda a comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un gesto, etc., se trata de *transferencia positiva*.

Según el criterio etiológico (según su causa u origen), los errores se subdividen en:

- a) Interlingüales.
Se deben a la interferencia con la L1 (lengua materna) o con otras lenguas ya conocidas por el aprendiz de la L2 (segunda lengua).
- b) Intralingüales.
No se deben a la interferencia lingüística. Se parecen a los errores que se cometen durante el proceso de adquisición de la lengua materna (L1). Se provocan normalmente al establecer analogías erróneas en el sistema de la L2 y aplicarlas a distintos elementos de la L2.
- c) De simplificación.

No pretendemos dar información exhaustiva sobre las clasificaciones. Más bien queremos marcar solo algunos tipos. Sin embargo, hay que mencionar que las clasificaciones suelen incluir criterios lingüísticos, comunicativos, pragmáticos, pedagógicos, culturales, etc.

Otros autores establecen una tipología de errores distinta para los grupos homogéneos y heterogéneos de alumnos. En el caso que nosotros analizamos en las aulas ATAL los grupos son heterogéneos, aunque ambas tipologías comparten múltiples criterios y resultan útiles para los docentes.

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

Los errores están presentes en cada etapa de aprendizaje. En la primera etapa suelen ser errores interlingüales por interferencia de la L1 o de una L3. El alumno no es capaz de autocorregirse. En la segunda etapa predominan los errores intralingüales, sin que desaparezcan los interlingüales. El alumno empieza a autocorregirse, ya que está en una etapa de regulari-

zación de las normas interiorizadas. En la última etapa se observan errores que pueden llegar a fosilizarse.

2.4. Estudios previos

Existen numerosas investigaciones sobre la adquisición del español como L2 que parten del análisis de errores y con frecuencia se basan en comparaciones entre el español como L2 y la L1 de los aprendices. Por la imposibilidad de referirnos a todas ellas, en este estudio destacamos solo algunas.

En cuanto a la adquisición del castellano por escolares inmigrantes de origen rumano y chino, Chireac (2010) hace un amplio estudio que apunta a las dificultades más habituales para estos grupos en función de las interferencias de su lengua materna. El estudio ofrece valiosas explicaciones del sistema lingüístico del rumano y del chino que ayudan a entender los errores de estos alumnos.

Los errores más recurrentes en ambos grupos (rumanos y chinos) se producen en la categoría del verbo. Sigue el uso de las preposiciones y de los pronombres. En tercer lugar se sitúa el uso del nombre y los problemas que se refieren al artículo y la concordancia en género y número. Finalmente, en el último lugar se sitúan los adjetivos, quizás por su uso ocasional.

Generalmente, los alumnos de origen rumano cometen menos errores en comparación con los alumnos chinos que sin duda se debe a la enorme diferencia entre la L2 y la L1 para los chinos a diferencia de los rumanos, cuya L1 es de origen latino. Sin embargo, hay que reconocer que los alumnos chinos mejoran también significativamente con una estancia más larga. Aun así, algunos tipos de errores se fosilizan como nos demuestra el estudio de Lin (1995) que estudió este fenómeno en la interlengua de los chinos. Uno de los sujetos del grupo de baja proficiencia de su estudio era un chino que llevaba 22 años en España sin recibir formación académica sobre el español, es decir, tuvo un aprendizaje en entorno natural. La recogida de datos consistió en grabaciones de entrevista orales realizadas durante dieciséis meses entre 1991 y 1993 que demostraron la reiteración de algunos tipos de errores sin que se produjera ninguna mejora en sus actuaciones lingüísticas (Lin, 1995; Lin y Llobera, 1994), es decir, el estado de la interlengua de este informante “está paralizado en unas etapas muy primitivas” (Lin, 1995: 65). La gravedad de los errores tampoco varía durante los 16 meses del estudio y después de 22 años de estancia en España. El autor destaca las siguientes características en la interlengua de este sujeto:

- Muchas transferencias de la L1 a la L2.
- Ausencia de uso del subjuntivo, frases condicionales y subordinadas, en general.
- Mensaje redundante y con frecuencia no acabado.
- Limitación semántica y discursiva.
- Uso del presente por los tiempos pasados.
- Generalizaciones mediante el abuso en el uso del infinitivo y de la tercera persona singular.
- Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo (incluso en presente de indicativo).
- Producción casi nula de la conjunción *que*.

Muchos de los errores fosilizados resultaron ser comunes para los sujetos en los dos grupos (de baja y de alta proficiencia):

- El uso del artículo, los gerundios y los infinitivos (categorías de alto riesgo de fosilización). Cabe añadir que los coreanos y los japoneses comparten la misma dificultad en cuanto al uso del artículo.
- La ausencia de distinción entre plural y singular.
- El uso del presente por el pasado. Las flexiones verbales, en general.
- La falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.
- El género y la concordancia de género.
- El uso del orden de palabras de su L1 en la construcción de muchas de sus frases en español.

Una de las estructuras fosilizadas, incluso entre los sujetos de alta proficiencia, fue “yo me gusta” (Lin, 1995: 11).

Teniendo en cuenta que según el número de población, los rumanos ocupan el primer lugar entre los inmigrantes en España y los marroquíes, el segundo, creemos conveniente destacar también algún estudio que sea útil para acercarse a la interlengua de los marroquíes. Nos parece muy acertado el de El-Madkouri y Soto (2009), puesto que se centra en la influencia interlingüística del árabe marroquí en la adquisición del español como L2, teniendo en cuenta también la influencia del francés por su presencia en el sistema educativo marroquí.

Cabe recordar que para los aprendices marroquíes del EL2 hay dos posibles L1, el árabe dialectal marroquí y el beréber. Esta precisión es importante, porque en las investigaciones en el ámbito del estudio del fenómeno migratorio árabe la tendencia general es partir de la gramática del

árabe fusha, o sea, árabe moderno estándar o clásico, como referencia a la hora de analizar procesos de transferencias lingüísticas. Pero esta gramática no puede tomarse como referencia salvo para el análisis en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (El-Madkouri y Soto, 2009).

Una de las cuestiones que suele presentar dificultades en el aprendizaje del español es el uso de *ser/estar* (por cierto, una dificultad compartida para la mayoría de alumnos extranjeros de cualquier nacionalidad de origen).

En general, el orden de las oraciones simples no suele presentar dificultades. Una característica que llama la atención es el uso reiterado de pronombres con función de sujeto tanto en estadios iniciales de aprendizaje como en los avanzados que ya presentan una interlengua claramente fosilizada. Sin embargo, este fenómeno no se debe a una interferencia de la L1, puesto que los pronombres en árabe pueden omitirse, al igual que ocurre en español. Los pronombres tienen una marcada función enfatizadora cuando se utilizan (El-Madkouri y Soto, 2009).

Se observa la tendencia de utilizar estrategias de simplificación, por ejemplo, sustituir el futuro por la perífrasis *ir a + infinitivo* y de usar el indefinido por el pretérito perfecto. Probablemente estas tendencias tienen su origen en la estructura de la L1 en la que una forma verbal marroquí aglutina a varias españolas, y por otro, la forma *ir + forma verbal* existe también en árabe (El-Madkouri y Soto, 2009).

En el mismo estudio se concluye que las dificultades didácticas del tiempo para aprendices de español cuya L1 es el árabe marroquí se sintetizan en:

- a) la diferencia entre el punto de vista y el enfoque de la acción del verbo entre el árabe y el español; b) la diferencia entre la consideración del tiempo objetivo de la acción del verbo y la del momento del habla y c) la escasa conciencia entre los condicionantes del modo entre el árabe y el español. El valor temporal del árabe (en todas sus modalidades) no es el morfológico sino el conceptual (e incluso contextual muchas veces) frente al tiempo morfológico del español (El-Madkouri y Soto, 2009: 18).

Aparte existen las transferencias del árabe fusha y del francés. Las influencias más destacadas del árabe fusha se producen en la adquisición de la lectoescritura. Como ejemplos se pueden señalar la tendencia en escribir de derecha a izquierda, la unión del artículo con la palabra y las dificultades en la discriminación de mayúsculas y minúsculas. Sin embargo, será muy importante saber si los alumnos inmigrantes de origen marroquí han sido

escolarizados en árabe o también en otra lengua con caracteres latinos, normalmente en francés.

Es muy habitual también que estos alumnos confundan números, por ejemplo, 13 y 31. La razón es el hecho de que en árabe se indica primero la unidad y luego el decimal (El-Madkouri y Soto, 2009).

En cuanto a las transferencias del francés en aprendices marroquíes, obviamente el francés se convierte en una base que facilita en gran medida el aprendizaje del español: se conoce el alfabeto latino, se trata de dos lenguas emparentadas genéticamente, hay un conocimiento previo de la cultura occidental, etc.

Ya que en la muestra recogemos ejemplos de alumnos de origen chino, marroquí, francés e inglés, a continuación seleccionamos algunos estudios y ejemplos de errores que se deben a interferencias del francés y del inglés como lengua materna y por eso se producen en la interlengua de estos alumnos. En ambos casos destaca el uso abusivo de los pronombres personales en función de sujeto como interferencia de la lengua materna por evitar tener sujetos omitidos o elípticos. Los falsos amigos en el nivel léxico-semántico también provocan errores con frecuencia.

En la interlengua de aprendices franceses otro ejemplo de error frecuente sería el de actualizar con mayor frecuencia, mediante el artículo, sustantivos no contables que designan alguna comida o bebida (*comimos el queso y bebimos la sidra*) (Solís García, 2005). La preposición “en”, en una frase como “nos fuimos en Francia”, es un caso evidente de interferencia en un aprendiz francés (Fernández, 1997).

En el estudio anteriormente citado de Sonsoles Fernández (1997), en el que compara cuatro grupos –japonés, árabe, francés y alemán– el grupo francés junto con el alemán es el que empieza con las cotas más altas (más producción y menos errores). En cuanto a la sintaxis, el grupo francés es el que alcanza mayor proporción de subordinadas adjetivas y menor de adverbiales. Lo mismo ocurre en las subordinadas sustantivas y respecto a las adverbiales, en el grupo francés predominan las causales. Con el tiempo, en el grupo francés desciende el porcentaje de errores en el uso de los tiempos verbales, y aumentan los de paradigmas verbales. Los errores en el uso de tiempos suelen ocurrir en los pasados, y sobre todo, en la distinción entre el perfecto simple y el perfecto compuesto. La oposición perfectos/imperfectos no presenta dificultad en el grupo francés. En la última fase de la investigación la autora concluye que “a pesar de contar con el porcentaje de errores más bajo ya de entrada, este grupo evoluciona positivamente en casi todos los tipos de errores. Los que persisten hasta el final del estudio

sobre uso de los tiempos, preposiciones, cambios entre lexemas próximos, etc. es posible que resulten más difíciles de eliminar, entre otras razones, porque apenas distorsionan la comunicación” (Fernández, 1997: 246).

En cuanto a la interlengua de aprendices ingleses, los errores más frecuentes son algunos anacolutos sintácticos que se producen por el mecanismo del calco, o sea, de traducir literalmente una construcción inglesa al español. Son frecuentes también los errores léxico-semánticos, la omisión de preposiciones, la confusión de personas gramaticales y de los verbos *ser/estar*, etc. (Marchante Chueca, 2000). Azevedo (1980), que estudia las producciones de aprendices de español, cuya lengua materna es el inglés, ha elaborado la siguiente clasificación de los errores semánticos:

- Errores provocados por falsa analogía.
- Errores provocados por traducción literal de su L1.
- Palabras no adecuadas a su contexto debido a una traducción inadecuada.
- Términos mal elegidos denotativa o connotativamente.
- Vocablos que, aunque apropiados a una estructura española, no son acertados en su contexto.

Por cuestiones de espacio no podemos ofrecer un marco teórico más amplio, pero existen muchas investigaciones sobre el análisis de errores y sobre la interlengua de alumnos del español como una segunda lengua. Cada docente o investigador tiene la posibilidad de utilizar los que mejor se adapten a sus necesidades profesionales.

3. Diseño de la investigación.

A continuación detallamos el diseño de la investigación, centrándonos en la muestra, los participantes, los métodos y sobre todo, en el análisis de los datos y la discusión de los resultados.

3.1. Muestra.

La muestra de este estudio se compone de cuatro redacciones de alumnos inmigrantes de Primaria en 2012. Se pueden consultar en el anexo.

3.2. Participantes.

Los participantes en el estudio son los autores (tres niños y una niña) de las cuatro redacciones de la muestra:

- un alumno chino en 4.º de Primaria que lleva cuatro años en España;
- un alumno marroquí de 12 años que lleva 18 meses en España y llegó con nivel 0 de español; tampoco sabía francés; sabía solo árabe;
- un alumno francés de 11 años que lleva cinco meses en España;
- una alumna inglesa de 12 años que lleva un año en España.

3.3. Método.

Para el análisis de errores se ha aplicado una metodología mixta que combina métodos cuantitativos y cualitativos.

Se ha tenido en consideración la extensión de la redacción: número de palabras en total, número de palabras distintas, de caracteres, etc.

Otras variables analizadas han sido: el vocabulario, o sea, las palabras utilizadas (se han seleccionado las de mayor frecuencia en cada redacción por orden de aparición); tipos de errores y de frecuencia por alumno.

Para el análisis hemos usado el Parametrizador Morfológico de Textos (el ParamText TIP) (Carreras-Riudavets *et al.*, 2011).

3.4. Análisis y discusión de los resultados.

Como hemos señalado anteriormente, nos ha parecido oportuno para nuestro estudio incluir datos respecto a la extensión de la redacción de cada alumno. En la tabla 1 se pueden consultar el número de caracteres, de palabras, de palabras diferentes y de líneas. Se han considerado como palabras diferentes las variaciones de una misma palabra en género y número o las flexiones de un mismo verbo.

Tabla 1. Datos sobre la extensión de las redacciones

Alumno	Caracteres	Palabras	Palabras diferentes	Líneas
chino	510	127	76	15
marroquí	515	135	81	14
francés	451	111	62	13
inglesa	509	124	79	23

En cuanto a la riqueza de vocabulario de los alumnos, nos pareció conveniente considerar también la repetición de una misma palabra, o sea, la frecuencia con la que aparece en el texto de cada alumno. Seleccionamos solo las primeras cinco palabras en cuanto a frecuencia por alumno y para ordenar las que tienen el mismo número hemos seguido el orden de su primera aparición en el texto. No se ha contado el uso del artículo (determinado o indeterminado).

Considerando el uso de palabras diferentes, observamos que el alumno marroquí demuestra una mayor riqueza de vocabulario, seguido por la alumna inglesa, el alumno chino y el francés.

Tabla 2. Frecuencia de palabras (palabra / n.º de uso de esta palabra)

	PALABRA / FRECUNCIA (n.º) de uso por texto y por orden de aparición									
	palabra	n.º	palabra	n.º	palabra	n.º	palabra	n.º	palabra	n.º
chino	<i>mi, mis</i>	18	<i>y</i>	11	<i>tener</i>	6	<i>no yo prima primo delgada</i>	3	<i>piso se llama dormitorio cangrejo sabia también padre, papá madre, mamá hermana hermano gordo va con dormir</i>	2
marroquí	<i>y</i>	13	<i>mi, mis</i>	10	<i>ver</i>	7	<i>perro no</i>	6	<i>a</i>	5
francés	<i>yo</i>	10	<i>y</i>	9	<i>con</i>	6	<i>comí</i>	4	<i>ayudar</i>	3
inglesa	<i>y</i>	9	<i>con</i>	6	<i>mi, mis</i>	5	<i>o</i>	4	<i>a se por</i>	3

Para el análisis de errores en las cuatro redacciones hemos seguido distintos criterios que se detallan en la tabla 3, donde se indica también la frecuencia de cada tipo de error por alumno.

Tabla 3. Tipos de errores y frecuencia por alumno.

	chino	marroquí	francés	inglesa
género , número y concordancia de género y/o número	7	2	-	2
concordancia entre el sujeto y el verbo	5	3	-	1
verbos	3	12	-	-
artículo	2	-	-	1
determinantes y pronombres	4	-	-	1
preposiciones	4	4	-	4
ortografía y puntuación	17	3	2	8
conjunciones, nexos, conectores	1	1	-	1
mayúsculas y minúsculas	-	14	-	9
vocabulario	-	-	-	2

Hemos de advertir que algunos errores de ortografía que se encuentran en un verbo han sido incluidos en *verbos*. Hemos considerado el uso de mayúsculas y minúsculas aparte de la puntuación.

De la tabla anterior se observa que el alumno chino presenta el mayor número de errores en cuanto a: ortografía y puntuación; errores de género, número y concordancia de género y número; concordancia entre el sujeto y el verbo.

El alumno marroquí presenta más problemas en el uso de mayúsculas y minúsculas y en los verbos.

La alumna inglesa tiene también problemas con el uso de mayúsculas y minúsculas, pero en su caso no escribe las mayúsculas después de un punto para empezar una nueva oración, mientras que el alumno marroquí las pone en medio de una oración sin que ninguna regla lo exija. La alumna inglesa es la única que presenta errores de vocabulario: por ejemplo, *brazos* por *abrazos* (“besos y brazos”) y *hielo* por *helado*.

El alumno francés presenta un nivel de competencia lingüística en español muy bueno, sobre todo, si se considera el hecho de que lleva solo cinco meses en España. Domina la categoría del verbo, las tildes, etc. En su redacción se han encontrado solo dos errores de ortografía: la falta de tilde en *después* y *cojí* por *cogí*. La única recomendación para este alumno sería que evitara el uso tan repetitivo de los pronombres (en su caso del *yo*).

Después de haber analizado los errores en las cuatro redacciones, el docente debe decidir qué corregir, cuándo y cómo según la gravedad del

error. Es importante no intimidar al alumno para que él siga comunicándose en español con ilusión y con ganas de mejorar.

4. Conclusiones

El estudio realizado viene a confirmar que el análisis de errores es de gran utilidad en la labor pedagógica y docente, ya que nos proporciona información sobre el tipo de errores y su frecuencia en función no solo del nivel de competencia lingüística en español de los alumnos inmigrantes en este caso, sino también en función de su interlengua y de las interferencias de la lengua materna. Conocer las causas que provocan un determinado tipo de error y calcular la frecuencia de cada uno ayuda a decidir las modificaciones necesarias para la programación didáctica y elaborar adaptaciones curriculares individuales, o sea, diseñadas para el caso individual de cada alumno.

Se confirma también la necesidad de una formación específica en la formación de los maestros sobre la enseñanza del español como segunda lengua, la necesidad de ajustar la formación académica a la demanda laboral y de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, acercando la teoría a la práctica.

Bibliografía

- AZEVEDO, Milton (1980), "The Interlanguage of Advanced Learners: an Error Analysis of Graduat Students' Spanish", *IRAL*, 18, pp. 217-227.
- CARRERAS-RIUDAVETS, F.; SANTANA-HERRERA, J.C.; HERNÁNDEZ-FIGUEROA, Z.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, G. (2011), *Parametrizador morfológico de textos - ParamText TIP*. En: <http://tip.dis.ulpgc.es>.
- CHIREAC, Silvia-María (2010), *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Tesis doctoral, defendida en la Universidad de Lleida y dirigida por Ángel Huguet Canalís y Elisabet Serrat Sellabona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/8314>.
- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CORDER, S. Pit (1967), "The Significance of Learners' Errores", *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170 en J. C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis*.

- Perspectives on second language acquisition*, Nueva York, Longman, pp. 19-30 [citado por Chireac, 2010].
- CORDER, S. Pit (1972), *An Intermediate English Practice Book*, London, Longman
- EL-MADKOURI, Mohamed y SOTO ARANDA, Beatriz (2009), "Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España", *Segundas lenguas e inmigración en red*, 2, pp. 3-37.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2013), *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [consultado el 30 de agosto de 2013]
- JOHANSON, Stig (1975), *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*, Lund, CWK Gleerup [citado por Chireac, 2010].
- JOHANSON, Stig (1978), *Studies for Error Gravity*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis [citado por Chireac, 2010].
- LIN, Yue-Hong (1995), *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización. La incorporación y la autocorrección en unos sujetos chinos*. Tesis doctoral. Dirigida por Miquel Llobera. Defendida en la Universidad de Barcelona.
- LIN, Yue-Hong y LLOBERA, Miquel (1994), "Un análisis empírico de la estabilización/fosilización. La autocorrección en unos residentes de larga estancia". En *Actas del XII Congreso de AESLA*. Barcelona.
- MARCHANTE CHUECA, María Pilar (2000), "Producción de errores léxicos en estudiantes de español anglohablantes". En ASELE. Actas XI. Centro Virtual Cervantes, pp. 497-504.
- SELINKER, Larry (1969), "Language transfer". En *General Linguistics* 9, pp. 67-92 [citado por Instituto Cervantes, 1997-2013]
- SELINKER, Larry (1972), "Interlanguage". En *IRAL*, X (2), pp. 209-231 [citado por Instituto Cervantes, 1997-2013]
- SOLÍS GARCÍA, Inmaculada (2005), "Observaciones críticas sobre los Estudios actuales acerca del error y la interlengua de los estudiantes de ELE". En ASELE. Actas XVI. Centro Virtual Cervantes, pp. 616-627.
- VÁSQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

Anexos

A continuación presentamos las cuatro redacciones de alumnos inmigrantes de Primaria. Ponemos dos versiones de cada redacción: una versión copiada en ordenador para facilitar la lectura, seguida de la versión escaneada original con las correcciones del maestro. Dos de los alumnos habían firmado las redacciones, pero hemos eliminado las firmas para proteger su anonimato.

Texto 1. Alumno chino en 4.º de Educación Primaria en 2012. Lleva cuatro años en España.

Mi piso

Mis pisos se llama Tres Cruces.

Mis casas tiene una cocina, un servicio, tres dormitorio y un salon. Y tengo muchos plantas y tiene un cangrejo pero no es una cangrejo tiene cabeza grande y tiene el cuerpo pequeño yo no sabia como se llama. Y tambien mi padre, madre todovia esta trabajando.

Mi prima y mi primo, mi promo:gordo, mi prima: delgada.

Y yo tambien delgada y mi hermana: delgada, mi hermano: gordo.

El jueve mi tio ytia va al China no sabia cuanto va venir aquí España ¡Ay! me quiero ~llorar...

u u, u ~ ~ ~ ~

.....

Mi dormitorio tiene dos camas uno de mi mamá con mi hermano y otro mi papá con yo. Mi hermana dormir solo y mi prima mi primo dormi junto.

Texto 1. Alumno chino en 4.º de Educación Primaria en 2012. Lleva cuatro años en España.

Mi PISO

Mis pisos se llama Tres Cruces.

Mis casas tiene una cocina, una servicio, tres dormitorios y un salon. Y tengo muchos plantas y tiene un congreso pero no es una congreso tiene cabeza grande y tiene el cuerpo pequeño yo no sabia como se llama. Y tambien mi padre, madre todavia todavia esta trabajando.

Mi prima y mi primo, mi primo: gorda, mi primo: delgada.

Y yo tambien delgada y mi hermana: delgada, mi hermano: gorda.

El jueve ~~va al China~~ mi tia y tia va al China no sabia cuanto va venir aqui es España ¡Ay! me quiero volver...

Mi ~~toza~~ ~~dormitorio~~ tiene dos camas uno de mi mamá con mi hermano y otro mi papá con yo. Mi hermana dormir sola y mi prima mi primo dormi junto.

Primaria - 4.º (2012)
DT 201 432

Texto 2. Alumno marroquí de 12 años. Lleva 18 meses en España. Llegó a España con nivel 0 de español. Tampoco sabía francés. Sabía solo árabe.

Mi perro

tengo un perro se LLama mario es pitbull. tiene dos colores blanco y negro, tiene Los diente grande y corre mucho. Eesta Fuerte y todos mis amegos le tienen miedo, el no legosta Los gatos. A mi casa no puede pasar nadie. un dia salio con mi perro el tenia hambre y al rato mi perro vio un gato el salio corriendo detras del gato. Mi amego y yo sallimos a buscar a mi perro. pasaran cinco horas y no lo vimos. La noche pieza a caer y nosotros segimos bocando y no lo vimos AveTo. Mi amegoyyo sallimos todos Los sitios y toda Las plasas y no lo vimos y pregontamos La gente y la gente decia que no lo A veto. yo vuelve a mi casa y vio mi perro durmiendo.

Texto 2. Versión original. Alumno marroquí de 12 años. Lleva 18 meses en España. Llegó a España con nivel 0 de español. Tampoco sabía francés. Sabía solo árabe.

Mi perro
 Tengo un perro que se llama María es pitbull. Tiene
 dos colores blanco y negro, tiene los dientes grandes y
 corre mucho. Esta fuerte y todos mis amigos le tienen
 miedo. Él no le gusta los gatos. A mi casa no puede
 pasar nadie. Un día salí con mi perro, él tenía
 hambre y al rato mi perro vio un gato, él salió
 corriendo detrás del gato. Mi amigo y yo salimos
 a buscar a mi perro. Pasaron cinco horas y no
 lo vimos. La noche empezó a caer y nosotros
 seguimos buscando y no lo vimos. Mi amigo y yo
 salimos a todos los sitios y todas las plazas y no
 lo vimos. Preguntamos a la gente y la gente decía que
 no lo había visto. Yo volví a mi casa y vi a mi perro
 durmiendo.

Texto 3. Alumno francés de 11 años en 2012. Lleva cinco meses en España.

Un día de comida

Ayer, yo no desayuné nada. Para la comida, yo comí una ensalada con pepino y tomate. Mis padres prepararon la ensalada, y yo no ayudaba. Después yo comí queso con pan. Después de trabajar, yo comí pasteles con chocolate y bebí una taza de leche. Para cenar, yo comí arroz con setas y un pescado. Para mi postre yo cojí un yogurt con azúcar. Mi madre preparó la cena y yo no ayudaba. Y después mis padres prepararon mis bocadillos para hoy. Yo ayudaba, y yo puse en mis bocadillos queso, chorizo, y en un otro salmón con una salsa. Y después mi agua en el frigorífico.

Texto 3. Versión original. Alumno francés de 11 años. Lleva cinco meses en España.

Un día de comida

Ayer, yo no desayuné nada. Para la comida, yo comí una ensalada con pepino y tomate. Mis padres prepararon la ensalada, ^{yo} no ayudaba. Después yo comí queso con pan. Después de trabajar, yo comí pasteles con chocolate y bebí una taza de leche. Para cenar, yo comí arroz con setas y un pescado. Para mi postre yo cogí un yogurt con azúcar. Mi madre preparó la cena y yo no ayudaba. Y después mis padres prepararon mis bocadillos para hoy. Yo ayudaba, y yo puse en mis bocadillos queso, chorizo, y en un otro salmón con una salsa. Y después mi agua en el frigorífico.

Texto 4. Alumna inglesa de 12 años en 2012. Lleva un año en España.

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

Texto 4. Versión original. Alumna inglesa de 12 años. Lleva un año en España.

— ¿Hola, cómo estás?
 Estoy en Iquatierra con mis padres
 y mi hermana. Me encanta la
 comida!!
 Se toma primero, desayuno ^{Si quieres} ~~se~~
~~mejor~~ tostada, huevos, bacon, pechugas,
 setas, salchichas y se bebe agua,
 como a un cafe con leche.
 En ^{el} ~~se~~ almuerzo en Iquatierra to comer
 un bocadillo, pasta o pizza algo
 rapido, se bebe ~~a la mesa~~
 agua, un refresco y los mayores
 a veces beben vino o un cerveza.
 El ~~se~~ almuerzo ~~los~~ amigos
 con su familia, ~~se~~ comen asado.
 Mi plato favorito es el asado con
 patatas, carne, pollo, verduras y
 salsa por ~~la~~ carne.
 A mi hermana y ~~yo~~ nos encanta!!
 y de ~~helado~~ ^{helado} pastel mi favorito es
 helado o un plato de pastel y
 té con leche!
 besos y abrazos. ¡hasta pronto!

