

R e v i s t a  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



**Nebrija**  
*Universidad*

## Equipo de redacción

### Directora

**Dra. Marta Baralo Ottonello** - Nebrija Universidad

### Editora responsable

**Dra. María Cecilia Ainciburu** - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

### Consejo de redacción

**Dr. Joseba Ezeiza Ramos** - Universidad del País Vasco

**Dr. Carlos de Pablos Ortega** - Universidad de East Anglia, Inglaterra

**Dr. Javier Pérez Ruiz** - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

**Dra. Claudia Villar** - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

### Edición electrónica

**Beatriz González Sagardoy**

## Consejo editorial

**Leonor Acuña** - Universidad de Buenos Aires

**Teresa Cadierno** - University of Southern Denmark

**Neide González** - Universidade de São Paulo

**José Gómez Asencio** - Universidad de Salamanca

**Pedro Guijarro-Fuentes** - University of Plymouth

**Marleen Haboud** - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

**Juana M. Licerias** - University of Ottawa

**Michael H. Long** - University of Maryland

**Susana López-Ornat** - Universidad Complutense de Madrid

**Ernesto Martín-Peris** - Universidad Pompeu-Fabra

**Francisco Moreno** - Universidad de Alcalá

**Jenaro Ortega** - Universidad de Granada

**Elena Rojas Mayer** - Universidad de Tucumán

**Graciela Vázquez** - Freie Universität. Berlín

**Martha Jurado Salinas** - Universidad Autónoma de México

**Sonsoles Fernández** - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 21 de febrero de 2014

# Número 16 / Año 2014

## Artículos de referencia

---

[Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\\*](#)

**Leonardo Campillos Llanos** - Universidad Autónoma de Madrid

[Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom](#)

**Maripaz García** - Yale University (EEUU)

[Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera](#)

**Javier González Fernández** - Fatih University (Turquía)

## Discusión

---

[A vueltas con la selección de "centros de interés" en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE](#)

**Florentino Paredes García** - Universidad de Alcalá (España)

[Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera: acerca del artículo de González Fernández](#)

**Bartol José Antonio** - Universidad de Salamanca (España)

[El desafío preposicional en ELE: A propósito de "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos](#)

**María Luisa Regueiro Rodríguez** - Universidad Complutense de Madrid (España)

[En torno a los pronombres como peor enemigo en la clase de ELE](#)

**Kris Buyse** - Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica)

[Comentario sobre el artículo de Maripaz García: El problema de los pronombres para los aprendices de español como segunda lengua](#)

**Melanie Lynn D'Amico** - Indiana State University (EEUU)

[Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE](#)

**Cristóbal Lozano** - Universidad de Granada (España)

[En torno a la adquisición de los pronombres](#)

**Jorge J. Sánchez-Iglesias** - Universidad de Salamanca

## Investigaciones en curso

---

El alemán frente a la "anglobalización": Plurilingüismo y diversificación cultural como estrategia educativa para el desarrollo de la competitividad empresarial e individual en España

**Gloria Bosch Roig** - Universidad de las Islas Baleares (España)

Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos

**Alma Barozzi** - Newton Country Day School (Newton, EEUU)

Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE

**Francisco del Moral Manzanares** - Universidad de Verona

Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión

**Agata Zimny** - Universidad Complutense de Madrid

## Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\*

Leonardo Campillos Llanos

Universidad Autónoma de Madrid.

leonardo.campillos@uam.es | leonardo.campillos@gmail.com

Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus\*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Se analizan la producción y los errores relacionados con las preposiciones en la producción oral de cuarenta aprendices de español, que se compara con el habla de cuatro nativos (grupo de control). Los datos pertenecen a un corpus de interlengua compuesto por entrevistas con universitarios de más de nueve lenguas maternas y de nivel básico superior e intermedio (A2 y B1). La metodología es la investigación en corpus de estudiantes (el análisis de errores asistido por ordenador y el análisis contrastivo de la interlengua). El artículo expone los resultados del análisis de nuestro corpus, en el que los errores apenas disminuyeron de A2 a B1.

Palabras clave: Análisis de errores, interlengua oral, investigación en corpus de estudiantes, español como lengua extranjera, preposiciones.

### ABSTRACT

*This study analyses the use of prepositions (production and errors) in the speech of forty learners of Spanish and compares it with the usage by native speakers. Data belong to a learner corpus of oral interviews with university learners from more than nine language backgrounds at intermediate level (A2 and B1). Our methodology is Learner Corpus Research (Computer-assisted Error Analysis and Contrastive Interlanguage Analysis). The paper describes the error analysis of our corpus, in which errors hardly decreased in B1.*

*Keywords: Error analysis, learner corpus research, Spanish as a foreign language, oral interlanguage, prepositions.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han puesto de relieve que las preposiciones se encuentran entre los aspectos que más errores causan al alumno en el proceso de adquisición del español (Fernández 1990; Vázquez 1991; Sánchez Iglesias 2004: 293; Alexopoulou 2006; Santiago Guervós y Bustos Gisbert 2006: 140; Fernández Jódar 2007: 64 y 138). Esta categoría funciona a modo de «elemento relacionante» (Marcos Marín 1984: 321), pues establece un tipo de relación de subordinación entre dos partes de la oración (Pavón Lucero 1999: 569)<sup>1</sup>. Las dificultades que plantean las preposiciones derivan de su polifuncionalidad semántica (p. ej., *de* puede expresar un significado partitivo, origen o causa) y de las restricciones de selección paradigmática que el uso ha fijado para determinadas funciones (p. ej., *por* suele expresar causa, y *para*, finalidad). Dichas restricciones se acentúan en contextos de rección verbal o adjetival, o en locuciones y expresiones hechas, dado que la preposición adquiere un mayor valor léxico, y no es siempre posible sistematizar reglas de uso. Junto a los problemas léxicos o sintácticos<sup>2</sup> que comporta dicha categoría *per se*, en los procesos de adquisición/aprendizaje intervienen factores de interferencia de la lengua materna (en adelante, L1), y si ciertos errores no se corrigen desde las primeras fases, se convierten en un escollo problemático de superar (*fosilización*; Baralo 1996).

Abundan los trabajos de lingüística aplicada que han abordado este punto desde el marco de la lingüística contrastiva (Aparecida 1999; Díez de Frías Garrido 1999; Lin 1999; Solsona 2004). Otros estudios han aplicado la metodología del

Análisis de errores (Corder 1971), bien restringiendo su objeto de estudio a las preposiciones (por ejemplo, Perea 2007, o la tesis doctoral de Arcos Pavón 2008), bien integrándolo en un análisis más completo (Fernández 1990; Vázquez 1991; Santos Gargallo 1992; Torijano 2002; Sánchez Iglesias 2004; Alexopoulou 2005; Fernández Jódar 2007; Pérez Ruiz 2011)<sup>3</sup>.

El objetivo de este artículo es contribuir a conocer el proceso de adquisición de las preposiciones por alumnos de nivel A2 y B1 (*Marco Común Europeo de Referencia*, en adelante *MCER*; Consejo de Europa 2001), desde la perspectiva del análisis de errores de gramática. Se trata de un resumen del análisis realizado en una investigación más amplia (Campillos 2012), al que remitimos para más detalles. Es preciso señalar que nuestro propósito dista de comprender el grado en que los estudiantes pueden alcanzar una competencia casi bilingüe en este aspecto, como sí han abordado otros trabajos (Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias 2006). El hecho de que el número de participantes en nuestro trabajo sea reducido, y que solo pertenezcan a los citados niveles, no permite generalizar los resultados ni obtener una amplia panorámica del progreso en este punto. Tampoco pretendemos pormenorizar los errores preposicionales en relación a la L1 de cada alumno, con el fin de delimitar su «interlengua colectiva» (en palabras de Torijano 2002), y menos aún dotar al error de un valor negativo (Gràcia 2007: 10). El propósito de nuestro análisis es modesto, pues se restringe a describir, y en la medida de lo posible, explicar las dificultades que surgen en la expresión oral de nivel intermedio-bajo, con el fin de mejorar la didáctica de las preposiciones a grupos de aprendices de distinta procedencia lingüística.

---

## 2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

---

El estudio se enmarca en la investigación con corpus de estudiantes (*Learner corpus research*; Granger 2012); en concreto, el análisis de errores asistido por ordenador (Barlow 2005; Dagneaux et al. 1998). También realizamos análisis contrastivo de la interlengua (Selinker 1972; Gilquin 2008) al comparar el uso de preposiciones entre nativos y no nativos. Asimismo, seguimos la metodología de corpus, que se ha venido empleando en la investigación en español como lengua segunda/extranjera empleando corpus de textos como el Corpus Escrito del Español como Lengua Segunda (CEDEL2) (Lozano y Mendikoetxea 2011), así como corpus de habla: por ejemplo, los corpus recogidos por Díaz (Díaz 2007) o por Pérez Ruiz (2011), o los proyectos Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC) (Mitchell et al. 2008) y LANG-SNAP (Tracy?Ventura et al. 2013).

En lo seguido describimos la muestra de la investigación, el método de obtención de datos y la metodología aplicada para el análisis. Estos puntos se ilustrarán brevemente debido a la limitación de espacio, y remitimos a Campillos (2012; 2013) para más detalles.

### 2.1. PARTICIPANTES Y DISEÑO DEL CORPUS

El tamaño de la muestra es de cuarenta entrevistas (N = 40) a universitarios extranjeros de entre 19 y 26 años, quienes estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales<sup>4</sup>. Veinte (N=20) cursaban el nivel A2, y otros veinte (N=20), el nivel B1 (*MCER*). Se trata de un estudio *transversal*, pues se recogieron datos sincrónicos, de cuatro sujetos por cada L1, a saber: italiano, francés, portugués, inglés, alemán, neerlandés, polaco, chino y japonés. En otro grupo mixto de cuatro alumnos, la L1 era finés, coreano, turco y húngaro. No se alcanzó en los diez grupos un equilibrio respecto al nivel o al sexo, debido a la disponibilidad de los alumnos. Asimismo, se entrevistó a cuatro (N=4) nativos (grupo de control), de nivel educativo y edad similar, siguiendo las mismas pruebas experimentales. Dichas entrevistas permitieron comparar la producción oral de ambos grupos (p. ej., el uso de las preposiciones o los errores que cometieron en las mismas)<sup>5</sup>.

### 2.2. BREVE INTRODUCCIÓN AL SISTEMA PREPOSICIONAL DE LA L1 DE LOS PARTICIPANTES

Los informantes conforman un grupo ecléctico por lo que se refiere a sus lenguas maternas, que se afilian a las siguientes familias (Moreno Cabrera 1990): románica (portugués, italiano y francés), germánica (inglés, neerlandés y alemán), eslava (polaco), sino-tibetana (chino mandarín) y las lenguas de Japón (japonés). Es pertinente señalar que la L1 del alumno pertenece a distintas variantes diatópicas en los grupos anglosajón, germánico y lusófono (p. ej., dos alumnos hablan portugués peninsular, y dos, brasileño). Por último, se reunieron entrevistas de un grupo heterogéneo cuya L1 es finés, húngaro (lenguas fino?úgricas), turco y coreano (lengua túrquica la primera, y quizá aislada la segunda, aunque se agrupan

discutiblemente en la familia altaica; Moreno Cabrera 1990).

El sistema preposicional en las lenguas de la familia románica es muy semejante, aunque ciertas singularidades del español plantean dificultades específicas: la distribución de uso de *por* y *para*, el «acusativo preposicional»—i.e. el uso de *de* ante objeto directo (en adelante, OD) con rasgo humano—o el uso de *a* ante infinitivo y con verbo de movimiento (Schmidely et al. 2001: 249-ss.). El uso de la preposición *de* introductora de subordinadas sustantivas de infinitivo, innecesaria en español (a diferencia del italiano, el francés o el portugués), también es una disimilitud que origina cuantiosos errores.

Por lo que se refiere a las lenguas germánicas, a las diferencias antes apuntadas se suman, entre otras, las debidas a la *polisemia divergente* (en palabras de Weinreich 1953/1974) de preposiciones como *for* del inglés o *für* del alemán (traducibles como *por* y *para* en español), o a la distinta regla de uso de la preposición que introduce subordinadas sustantivas en inglés, alemán o neerlandés (generalmente no necesaria en español).

En lo concerniente al polaco, dado que se trata de una lengua eslava (y por tanto, con marca de caso; Stone 1990), el número de preposiciones es ligeramente inferior, puesto que son las marcas morfológicas de la declinación las que expresan los significados locativo, genitivo, instrumental, etc., que en español requieren preposición (Cavada y Sesmilo 2006: 426). Dicha característica se traduce en errores debidos a *polisemia divergente*, así como por omisión de preposición, en contextos donde en polaco no se precisa.

La lengua china y la japonesa se diferencian del español en mayor grado. En chino el significado verbal tiene preponderancia sobre el preposicional, de manera que existen indistintamente preposiciones y posposiciones (designados *coverbos*, Po-Ching y Rimmington 2012), así como frases pre- y posposicionales o coverbales. Estos sintagmas expresan, por ejemplo, muchos significados locativos, aunque su equivalencia semántica es problemática en español. Por su parte, el japonés emplea morfemas y marcas de caso pospuestas al sustantivo (*posposiciones*) para cumplir una función pareja a la preposicional (Shibatani 1990; Martínez Martínez 2002: 59). La falta de correspondencia unívoca entre dichos elementos en español y japonés es, de igual modo, fuente de innumerables errores.

Finalmente, no son menos sustanciales las diferencias entre el español y la L1 de los alumnos en el grupo heterogéneo. El húngaro, el coreano y el turco poseen posposiciones (Kim 1990; Kornfilt 1990; Ruppl 2002), mientras que el finés, tanto posposiciones como preposiciones (Branch 1990). La distinta configuración gramatical de este aspecto entre dichas lenguas y el español origina numerosas equivocaciones, como se explica en §3.

### 2.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Los informantes fueron grabados durante una entrevista voluntaria con el investigador (15?20 minutos). Esta se iniciaba con una presentación en la que los alumnos informaban sobre sus estudios, las lenguas habladas o tiempo de estudio de español<sup>6</sup>. Seguidamente, todos realizaban las mismas tareas, que eran similares a las de los exámenes de idiomas:

- Descripción de dos fotografías (dos tipos de comida).
- Narración a partir de historias representadas en viñetas<sup>7</sup>.

Al final de la entrevista, los informantes tenían que opinar sobre un tema (p. ej., los cambios en los hábitos de alimentación), con el fin de obtener un habla más espontánea.

### 2.4. PROCESAMIENTO Y CRITERIOS DE ANÁLISIS

Las entrevistas fueron transcritas a mano con el programa Transana<sup>8</sup>, siguiendo las convenciones de C?Oral?Rom (Cresti y Moneglia 2005) y SPLLOC. Las transcripciones se anotaron mediante GRAMPAL, un analizador morfológico adaptado para procesar datos orales (Moreno y Guirao 2006), que también aborda locuciones (p. ej., *alrededor de*). Después de corregir las ambigüedades de anotación, se obtuvieron listas de frecuencia de categorías y unidades léxicas, mediante el programa SketchEngine (Kilgarrif et al. 2004)<sup>9</sup>.

Paralelamente, se realizó el análisis y el etiquetado de errores. Para ello, se diseñó una tipología a partir de trabajos previos (Fernández 1990; Vázquez 1999; Díaz Negrillo y Fernández 2006) y se confeccionó un conjunto de etiquetas en lenguaje XML. Los criterios de clasificación de errores son: 1. categoría lingüística; 2. nivel lingüístico; 3. mecanismo de cambio (p. ej., omisión, adición, elección errónea o mezcla); 4. tipo de error (p. ej., valor idiomático de preposición); y 5.

etiología (p. ej., interlingüística). Los errores fueron etiquetados manualmente y los documentos se integraron en una interfaz informática para la consulta y el recuento de cada tipo de error<sup>10</sup> (véanse más detalles en Campillos 2013).

Es oportuno explicar aquí los criterios seguidos en la corrección, cuantificación y clasificación de errores. El primero de ellos parte del hecho de que la lengua oral configura un «subcódigo definido» con unas estructuras que no coinciden necesariamente con la escritura (Bosque y Gutiérrez?Rexach 2009: 33). Por consiguiente, la corrección de ciertos usos preposicionales tampoco ha de ser igual para ambos modos de comunicación. Por ejemplo, como indican Bosque y Gutiérrez?Rexach (2009: 471), en el registro conversacional o en el habla espontánea, los nativos suelen omitir la preposición regida por un verbo de una oración subordinada (p. ej., *quieres expresar una palabra que no te acuerdas*, 'de la que no te acuerdas'). Este fenómeno no se considera grave en la oralidad (RAE 2006), de modo que no corregimos este tipo de enunciados.

El segundo criterio se relaciona con lo dificultosa que puede resultar la corrección de errores en la expresión oral, que se caracteriza por la presencia de disfluencias (p. ej., repeticiones y reformulaciones). Ante un enunciado con palabras reformuladas o repetidas, el criterio fue considerar solo errónea la última producción de todas las que se emplearon (véase el ejemplo; en adelante indicamos entre paréntesis la referencia de cada entrevista):

- (1) EVE: el hombre / dijo gracias para ? [/] para la [/] **para** el consejo /// (DUTWB1)

Por su parte, los casos en que un hablante se equivoca y se autocorriga entran en la categoría de *fallos* (*mistakes*, según Corder, 1971), y no se contabilizan en el recuento de errores<sup>11</sup>. Todos estos fenómenos dan cuenta de la problemática que plantea el análisis de la interlengua, debido a su variabilidad intrínseca, y especialmente si solo se emplean estudios transversales, ya que estos proporcionan «una visión estática de la situación del aprendiz», en palabras de Sánchez Iglesias (2004: 108).

Por último, es importante reseñar que fueron clasificados en el grupo de errores léxicos los errores preposicionales por formación no atestiguada y por transferencia de la L1 u otra lengua (ejemplos 2 y 3), considerando que tanto deformaciones como extranjerismos son propios del nivel léxico, y no de la gramática de la interlengua:

- (2) NUN: aquí **nos** comedores da [/] da [/] **da** universidade (PORMA2)  
 (3) LIU: \***sien** &sal [/] ¿ <sals> ?  
 ENT: [<] <sin> <salsa> ... (CHIWA2\_1)

Como consecuencia de que este trabajo se centra únicamente en los errores gramaticales, no abordamos aquí el resto de errores preposicionales de tipo léxico<sup>12</sup>. En suma, queremos subrayar que los resultados que exponemos a continuación deben interpretarse a la luz de los factores antes expuestos a la hora de aventurar conclusiones.

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El uso de preposiciones entre los no nativos supone un 9,10% de las unidades léxicas, esto es, producen una preposición cada 11 unidades (tabla 1 y gráfico 1). Las cifras son semejantes a las de los nativos, aunque más bajas en este grupo (asimismo, la producción disminuye ligeramente en B1 respecto a A2). Una explicación plausible de este hecho es que los no nativos abusan de la preposición en lugar de otros conectores (relativos o conjunciones), si bien precisaríamos de más pruebas para confirmar esta afirmación.

Grupo	Preposiciones		
	Frecuencia	Frec. rel. (% uu. ll.)	Una forma cada...
A2	2404	9,13% (26317)	10,95 unds.
B1	2391	9,07% (26371)	11,03 "
<b>Total</b>	<b>4795</b>	<b>9,10% (52688)</b>	<b>10,99 "</b>
Nativos	764	8,87% (8610)	11,27 "



Tabla 1. Uso por niveles y en nativos; frecuencia y % por unidades léxicas (uu. ll.) en cada grupo (entre paréntesis la cifra de uu. ll.)

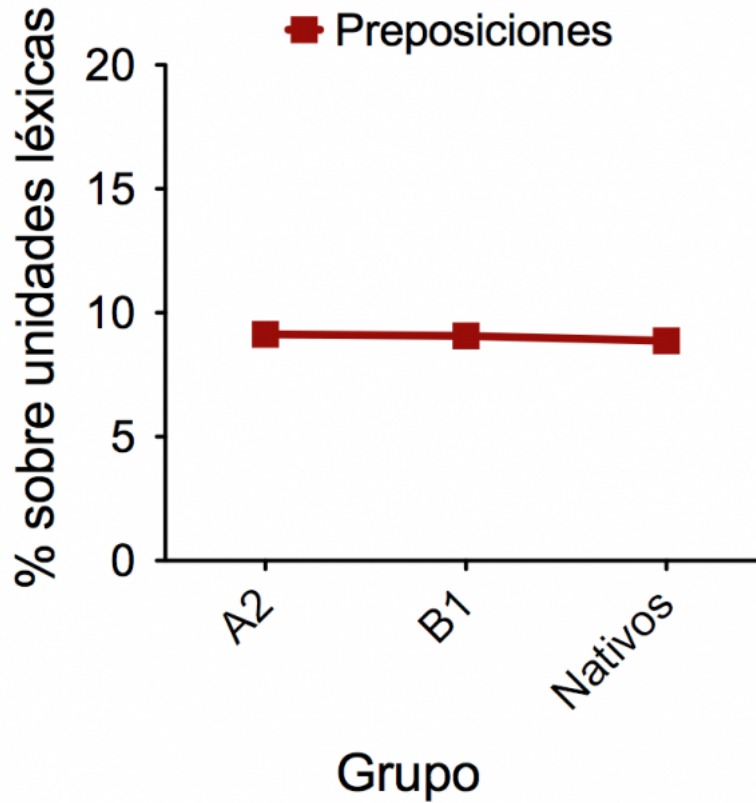


Figura 1. Uso de preposiciones por nivel y en nativos (% de unds. léxicas.)

El gráfico 2 y la tabla 2 muestran la producción por L1.

Grupo	POL	ITA	POR	FRA	ALE	NER	OTR	ING	CHI	JAP	Total	NAT
Prep.	604	623	691	595	422	470	381	378	284	347	4795	764
% de uu. ll.	11,40	10,16	9,43	9,28	9,23	9,06	7,99	7,99	7,91	7,44	9,10	8,87

Tabla 2. Uso de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (tasa en % sobre unidades léxicas, uu. ll.)

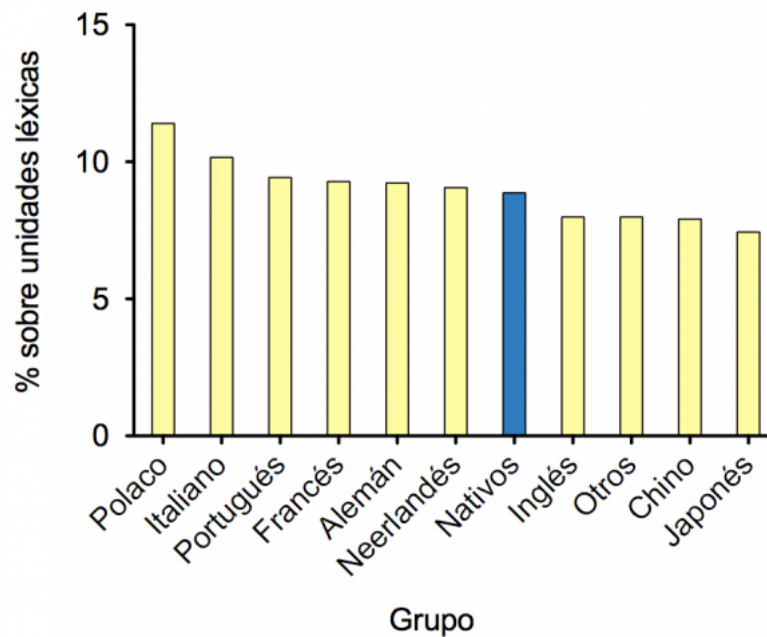


Figura 2. Producción de preposiciones por grupos de L1 y en nativos (% sobre unidades léxicas)

Se observa que el grupo japonés (columna JAP) y el chino (CHI) registraron una menor producción, lo que sugiere que evitan el uso de preposiciones por el hecho de que en su L1 existen posposiciones. En el grupo anglosajón (ING) y en el heterogéneo (OTR) se registró también una producción muy baja. Comparando las diez preposiciones más frecuentes de nativos y no nativos (NAT), observamos que casi son las mismas, y que coinciden en orden las seis más usadas (tablas 4 y 5<sup>13</sup>). El uso de las locuciones preposicionales fue más restringido, como es de esperar en estos niveles.

Los errores son numerosos (535 no ambiguos), y representan un 7,82% de todos los recogidos en nuestro corpus (6838). Del total de preposiciones producidas (4795), resulta erróneo el 11,16%—en proporción, hay un error casi cada 9 preposiciones—; además, hay que sumar 3 ambiguos. Los errores se reducen en los alumnos de B1, pues registramos 278 errores en A2 y 257 (más 3 ambiguos) en B1 (tabla 3 y gráfico 3). Sería necesario contar con datos de niveles superiores para constatar si ciertas incorrecciones llegan a fosilizarse.

Respecto a la etiología, estimamos que el 39,25% de los errores son interlingüísticos; el 17,75%, intralingüísticos; y el 42,99%, de etiología desconocida.

Nivel MCER	No ambiguos		Ambiguos	
	Errores	% sobre total de preposiciones	Errores	% sobre total de preposiciones
A2	278	11,56% (2404)	0	0,00%
B1	257	10,75% (2391)	3	0,13%
<b>Total</b>	<b>535</b>	<b>11,16% (4795)</b>	<b>3</b>	<b>0,06%</b>

Tabla3. Distribución por niveles de errores en preposiciones (no ambiguos y ambiguos); frecuencia absoluta y tasa de error (%) por preposiciones del nivel (entre paréntesis)

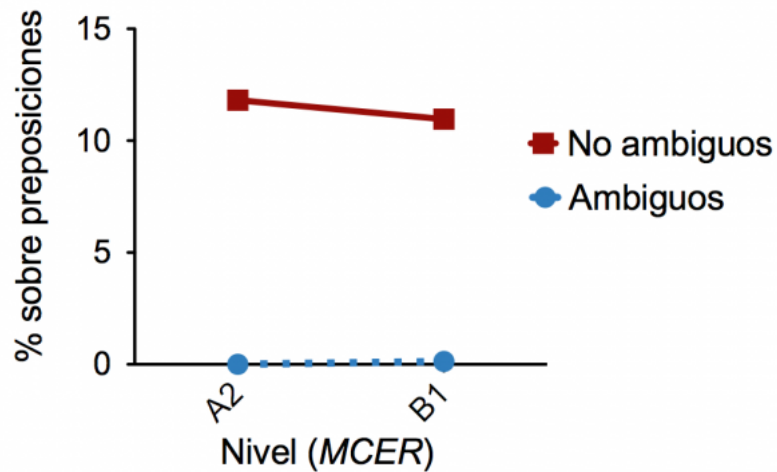


Figura3. Errores en preposiciones por nivel (% sobre preposiciones usadas en cada nivel)

Prep.	Frec.	% de prep.	Prep.	Frec.	% de prep.
de	1374	28,65%	de	232	30,37%
en	1257	26,21%	en	164	21,47%
a	705	14,70%	a	143	18,72%
con	565	11,78%	con	89	11,65%
para	494	10,30%	para	53	6,94%
por	176	3,67%	por	43	5,63%
desde	42	0,88%	sin	9	1,18%
sin	30	0,63%	hasta	4	0,52%
entre	28	0,58%	entre	4	0,52%
hasta	26	0,54%	según	2	0,39%
sobre	19	0,40%	hacia	2	0,26%
durante	16	0,33%	bajo	1	0,13%
ante	1	0,02%	durante	1	0,13%
según	1	0,02%	sobre	1	0,13%

Tabla 4. Uso de preposiciones (frecuencia y % sobre total de prep.)

Loc. prep.	Erec.	% de prep.	Loc. prep.	Erec.	% de prep.
al lado de	4	0,08%	en cuanto a	3	0,39%
a pesar de	2	0,04%	a partir de	3	0,39%
aparte de	2	0,04%	a través de	2	0,26%
en lugar de	2	0,04%	al lado de	1	0,13%
gracias a	2	0,04%	a la hora de	1	0,13%
a base de	1	0,02%	acerca de	1	0,13%
al frente de	1	0,02%	aparte de	1	0,13%
a mediados de	1	0,02%	junto con	1	0,13%
acerca de	1	0,02%	por parte de	1	0,13%
alrededor de	1	0,02%			
junto con	1	0,02%			

*Tabla 5. Uso de locuciones preposicionales (frecuencia y % sobre total de prep.)*

A continuación reseñamos las cifras de error por grupos de L1, que se ordenan según la tasa de error (en porcentaje). No debe obviarse que estos datos tienen un fin meramente ilustrativo, dado que la escasez de hablantes por grupo no permite generalizar resultados. ?

L1	Errores	Media	Desviación estándar	% sobre preposiciones	Un error cada...
Chino	64	16,00	12,68	22,54% (284)	4,25 preposiciones
Japonés	62	15,50	4,20	17,87% (347)	5,60 "
Otros	51	12,75	4,53	13,39% (381)	7,47 "
Inglés	46	11,50	7,68	12,17% (378)	8,22 "
Polaco	71	17,75	8,18	11,75% (604)	8,51 "
Neerlandés	47	11,75	6,13	10,00% (470)	9,79 "
Portugués	67	16,75	5,50	9,70% (691)	10,00 "
Italiano	51	12,75	5,25	8,19% (623)	12,21 "
Alemán	34	8,50	4,65	8,06% (422)	12,41 "
Francés	42	10,50	2,65	7,06% (595)	14,16 "

Se puede advertir que existe una considerable variabilidad entre individuos de un mismo grupo, especialmente en el grupo chino (con una desviación estándar de 12,68), lo cual refleja que ciertos alumnos cometen abundantes errores, pero no así otros, seguramente por evitación de una categoría problemática para ellos. No obstante, es razonable aceptar la mayor tasa de error entre chinos y japoneses, y en el grupo heterogéneo, que se explicaría por causas interlingüísticas. En efecto, como ya se ha explicado, la L1 de los alumnos de este grupo presenta posposiciones (coreano, húngaro, turco), o posposiciones y preposiciones (finés). Los italianos, germanoparlantes y francófonos cometieron menos errores, aunque las cifras son elevadas incluso en estos grupos.

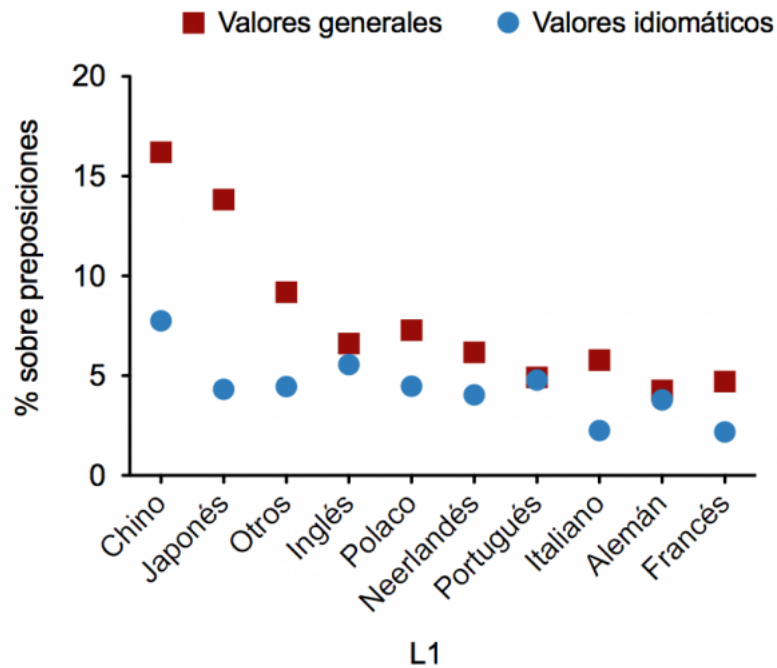
Siguiendo la propuesta de Fernández (1990), clasificamos los errores en usos generales (sistematizables en reglas gramaticales) y usos idiomáticos (régimen preposicional de verbos o adjetivos, relacionado con el componente léxico)<sup>14</sup>

. Hemos de advertir que no incluimos en dichos apartados dos errores por elección de locución preposicional:

(4) ARI: las pongo arriba ? [/]arriba del cuscús /// ('encima de') (ITAWB1)

(5) FAN: es la costa (...) <al frente>de Inglaterra // ('enfrente de') (FREWB1)

Según nuestro criterio, se cometieron más errores en los valores generales (337 más 3 ambiguos) que en los idiomáticos (196) en todos los grupos (tabla 6, figura 4). El resultado es esperable de acuerdo al formato de obtención de datos, pues los aprendices rehúyen las preposiciones que les resultan difíciles. Un estudio que permita extraer conclusiones significativas requeriría pruebas más específicas (cf. Fernández 1990).



**Figura 4. Errores en preposiciones por grupos de L1 (tasa en % por nº. de preps. en cada grupo)**

L1	Valores generales		Valores idiomáticos	
	Frecuencia	% sobre prep.	Frecuencia	% sobre prep.
Chino	43	15,14%	21	7,39%
Japonés	47	13,54%	15	4,32%
Otros	34	8,92%	17	4,46%
Inglés	25	6,61%	21	5,56%
Polaco	44	7,28%	27	4,47%
Neerlandés	28	5,96%	19	4,04%
Portugués	34	4,92%	33	4,78%
Italiano	36	5,78%	14	2,25%
Alemán	18	4,27%	16	3,79%
Francés	28	4,71%	13	2,18%
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>7,03%</b>	<b>196</b>	<b>4,09%</b>

**Tabla 6. Errores por L1 ordenados según la tasa de error por preposición usada en cada grupo (%)**

Los errores se concentraron en las preposiciones más usadas: *a* (166), *de* (134), *en* (85) y *por* (47) (tabla 7, gráficos 5 y 6)<sup>15</sup>, lo que coincide con los análisis de textos (Fernández 1990; Fernández Jódar 2007). Los errores son puntuales en *hasta* y *entre*, y en *por encima de* y *a partir de*. Asimismo, los errores que afectan a *sobre* y *desde* son escasos (4 cada uno), pero debido al uso reducido de estas preposiciones, la tasa de error es comparativamente más alta. En 21 casos la corrección es posible con varias partículas (p. ej., *he entrado Ø McDonald's*, 'en' o 'a'), y se agrupan en «Otras preposiciones».

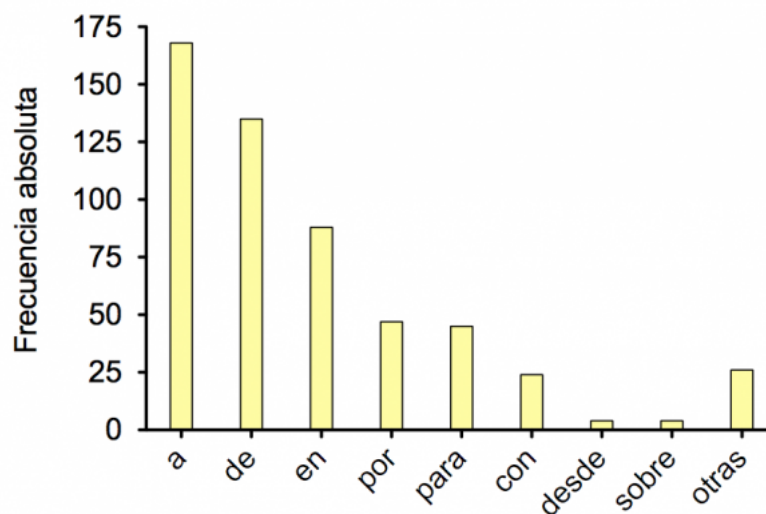


Figura 5. Errores totales no ambiguos en cada preposición (valores absolutos)

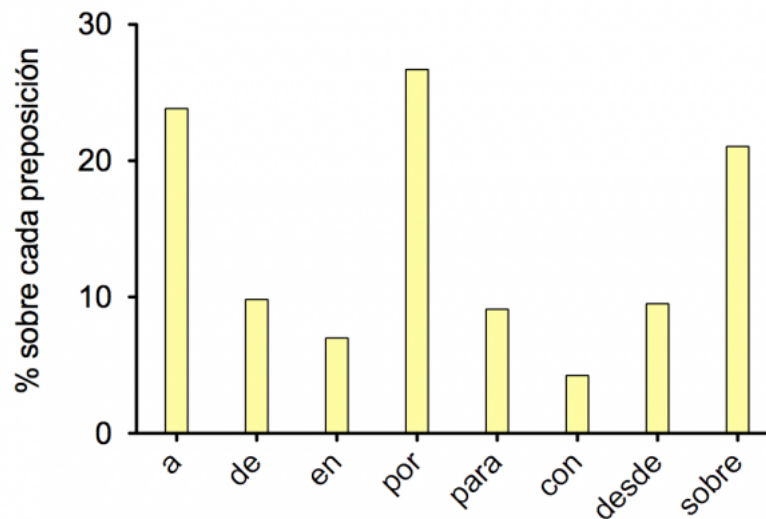


Figura 6. Errores no ambiguos (tasa en % por cifra correspondiente de cada preposición)

Preposición	Uso	Valores generales		Valores idiomáticos		Total	
		Frec.	% prep.	Frec.	% prep.	Frec.	% prep.
a	705	100	14,18%	66	9,36%	166	23,55%
de	1374	69	5,02%	65	4,73%	134	6,76%
en	1257	74	5,89%	11	0,88%	85	9,75%
por	176	30	17,05%	17	9,66%	47	26,70%
para	494	26	5,26%	19	3,85%	45	9,11%
con	565	16	2,83%	8	1,42%	24	4,25%
Otras	-	15	-	9	-	24	9,52%
desde	42	4	9,52%	0	0,00%	4	21,05%
sobre	19	3	15,79%	1	5,26%	4	-
<b>Total</b>	<b>4795</b>	<b>337</b>	<b>7,03%</b>	<b>196</b>	<b>4,09%</b>	<b>533</b>	<b>11,28%</b>

Tabla 7. Errores no ambiguos (se excluyen los 2 errores en locuciones preposicionales); frecuencia y tasa en % por número correspondiente de cada preposición usada (cifra que se indica en Uso)

### 3.1. VALORES GENERALES

Los errores en los usos generales fueron más numerosos (337, el 62,99% de todos los preposicionales), afectando sobre todo *aa* (100), *en* (74) y *de* (69).

### 3.1.1. PREPOSICIÓN A

Se trata de una preposición muy productiva y causó numerosos errores (100 no ambiguos) en todos los grupos de L1. Según la tasa de error en relación al uso de esta preposición (14,18%), aparece una incorrección cada 7 ocurrencias de *a*. Los errores más frecuentes fueron el cambio de *a* por otra preposición con verbos de movimiento, la omisión o uso innecesario de *a* ante OD, y la omisión y elección errónea ante objeto indirecto (en adelante, OI).

La omisión de *a* ante OD con rasgo [+humano] (9 casos) se muestra en el ejemplo 6:

(6) REM: llevaron  $\emptyset$  mi ? [i] mi hermano (...) al McDonald's (FREMB1)

Se trata de un error que puede llevar a incoherencias en la comprensión del enunciado, ya que el complemento se puede interpretar como sujeto. Los lusófonos cometieron este error repetidamente por efecto de la L1, ya que, en portugués, el uso de *a* con OD de persona se restringe a pocos contextos (Aparecida 1999; Benedetti 2002: 164). En el resto de grupos, el error también se debe a causas interlingüísticas, pues la mayoría de L1 no exigen preposición ante OD (salvo en italiano en ciertos casos; Solsona 2004: 271).

El fenómeno contrario es el uso de *a* ante OD no personal (p. ej., *está mirando al menú*). Se trata de hipercorrecciones que revelan que los alumnos están interiorizando la regla de uso.

Análogamente, hubo 25 errores por ausencia o elección de preposición ante OI:

(7) ADZ: un cliente ? &mm dice / $\emptyset$  camarero / que quiere comer (POLMA2\_1)

La supresión de *a* ante el OI fue la tendencia más frecuente (20 casos), y apareció con verbos de expresión de gustos (*gustar*) o de comunicación (*decir, preguntar*). Los otros casos de omisión se pueden justificar por la naturaleza espontánea de los datos, y son habituales también entre nativos. Los usos de *para* en lugar de *a* aparecieron en la expresión de opiniones (ej. *para mí, 'a mí'*), y se explican por mezcla de estructuras. El grupo chino presentó la tasa de error más alta, lo que se relaciona con factores interlingüísticos.

El error más frecuente y más extendido en todos los grupos (32 casos) fue el cambio de *a* por otra preposición con verbos de movimiento:

(8) JHA: &ah fui un año en los Estados Unidos (FREWA2)

La tendencia mayoritaria fue el cambio por *en*. Destaca el alto número de errores en el grupo francófono e italiano, que en ciertos contextos se pueden explicar por interferencia (p. ej., ante nombre de país en francés: *volver en Francia, de retourner en France*). Esta incorrección apareció de manera ocasional entre participantes cuya L1 es el alemán y el brasileño, y también se puede atribuir a la L1 (Moreno Muñoz 2002: 132; Benedetti 2002).

También hay errores por uso innecesario u omisión de *a* con verbos de movimiento y en la perífrasis de infinitivo *conir*. En el grupo lusófono, dicho error puede estar motivado por la L1, en la que esta perífrasis se construye *sina* (Aparecida 1999: 82). Respecto a los errores en la expresión de lugar, la tendencia es omitir *a* (p. ej. *he ido  $\emptyset$  Salamanca*). La omisión es también la tendencia más frecuente de error en la expresión del momento de tiempo, la frecuencia o la hora (p. ej.,  *$\emptyset$  las siete ya cenamos*). Aunque algún contexto puede deberse a la elipsis, en la mayoría de los casos no parece ser esta la explicación.

### 3.1.2. PREPOSICIÓN EN

Los errores que afectaron a *en* ocupan el segundo puesto en términos de frecuencia (74 más 2 ambiguos). En nuestros datos, abundaron la omisión ante expresión de lugar, el uso innecesario en expresiones de tiempo, y la elección errónea.

La mayoría de las omisiones (24 más 1 ambigua) aparecieron en la expresión de lugar:



- (9) MAN: ¡ah! &eh yo / he graduado /Ø mi / universidad (JAPWB1\_1)

Quienes incurrieron en más omisiones fueron los alumnos chinos y los japoneses. Estas cifras de error revelan dificultades en este punto. El resto de omisiones se localizó en expresiones de tiempo u otros usos (p. ej., *pero Ø verano es mejor (...) ir al norte*).

Los usos innecesarios de *een* abundaron en la expresión de tiempo (14 casos):

- (10) FRA: la pizzería está cerrado /**en** este día (GERWB1\_1)

Los patrones que tienden a repetirse son *en el año pasado* o *en este día*. En los lusófonos, la L1 condiciona el uso de *een* ante expresión temporal con artículo (Aparecida 1999: 86), como ocurre en los japoneses (en contextos como *en este día*; Esparza 2007) y en los germanoparlantes (Díez de Frías y Garrido 1999: 42). Este error también puede tener causas interlingüísticas e intralingüísticas (hipercorrección) en los alumnos chinos (Lin 1999: 108; Tseng 2008). El resto de informantes pudo ultracoregir o mezclar otras expresiones temporales (p. ej., *en 1998* > *en el año pasado*).

Otras incorrecciones (6) se deben al uso de *een* en vez del artículo (o a la inversa) (ejemplo 11). En los japoneses destacó el uso del artículo *el poren* (ambas categorías son problemáticas para estos alumnos). En el resto de alumnos, pudo interferir el inglés<sup>16</sup> (p. ej., *en viernes*, de *on Friday*) o la ausencia de artículo en la L1 (como en finés o japonés).

- (11) AYA: paella ? / comemos /**en** fin de semana (JAPWA2)

Finalmente, los errores se debieron al uso de otra preposición en lugar de *een*:

- (12) GIU: estoy aquí de Erasmusa Madrid (ITAWA2)

La preposición *a* es la que más se sustituyó por *en* (10 casos), y en muchos contextos se debió a interferencia, como en el grupo italiano. En alumnos de otros grupos que dominan el francés también pudo interferir esta lengua (p. ej., *no hay cosas curiosas (...) a Madrid*). En otros casos pudieron confundirse con valores modales de *a* (p. ej., *a horno*, 'en horno', *poral horno*). Comunicativamente, dicho error no obstaculizó la comprensión.

### 3.1.3. PREPOSICIÓN DE

Los errores ascienden a 69, una cifra proporcionalmente inferior a la de *a* o *en*, considerando que *de* fue la preposición más usada. La tasa de error fue del 5,02%, un error casi cada 19 usos. Los más frecuentes fueron: omisión, elección errónea, y uso innecesario.

La preposición *de* fue suprimida en 36 ocasiones<sup>17</sup>:

- (13) MAN: [<] <y> / con ? salsa Ø soja /// (JAPWB1\_1)

Con mayor frecuencia (18 casos) se suprimió *de* con valor partitivo, especialmente con el cuantificador *un poco* (p. ej. *un poquito Ø cebolla*). Este tipo de omisión puede crear ambigüedades en la comprensión, ya que se elimina la diferencia de matiz entre *poco* y *un poco*. El resto de errores afectaron a la expresión de origen (p. ej., *soy de Hungría (...) // Ø una ciudad*), circunstancia o estado (p. ej., *estaba Ø Erasmus*), relación o pertenencia (p. ej., *la entrada Ø un restaurante*), en la construcción *más de +cantidad* (p. ej., *más Ø 5 kilos*), y en la estructura determinante *+de* (p. ej., *los Ø fuera de Varsovia, esta Ø aquí*). La mayoría de los contextos fueron simplificaciones asociadas a elipsis del habla.

El uso innecesario de *de* produjo 14 errores, que fueron puntuales, salvo los del grupo inglés e italiano (que fueron recurrentes en aprendices aislados y aparecieron en B1). Por otra parte, tendió a repetirse en alumnos de distintos grupos el patrón *todo/nada de*:

- (14) FAN: terminé todode clases en la universidad (CHIWA2\_2)

La elección errónea de preposición *de* propició 18 errores (ejemplo 16). Destacó el error de uso *de en* por *de*, sobre todo con topónimos (*la capital en Portugal*), recurrente en todos los grupos (en nuestros datos, especialmente de informantes chinos).

(15) JUL: yo no soy / de la capital / **en** Portugal /// (PORWA2\_1)

#### 3.1.4. PREPOSICIONES *POR* Y *PARA*

En nuestro corpus, la confusión entre *por* y *para* produjo solo 15 incorrecciones en valores generales e idiomáticos (un 2,80% del total de 535), una cifra inferior a lo que esperábamos. La tendencia fue usar *por* en lugar de *para* (p. ej., *una mesa libre por dos personas*). La pauta inversa fue menos frecuente (p. ej., *dos horas para semana*). Ambos casos se explican por interferencia, pues en todas las L1 de los hablantes (salvo en portugués) existe solo un equivalente para las dos formas del español. Hay que subrayar que los errores persistieron en alumnos de B1.

La preposición *por* presentó muchas incorrecciones (un total de 30) y una tasa alta de error: el 17,05% de los usos de *por* es erróneo (un error casi cada 6 usos). El problema más frecuente fue el uso innecesario en expresiones temporales que indican cantidad de tiempo (p. ej., *he estudiado esta lengua por cinco años*). Aunque no impida la comunicación, corregimos este uso, siguiendo a Gómez Torrego (2011) y Fernández (1990)<sup>18</sup>. El error se manifestó casi todos los grupos, y posiblemente se trató de una transferencia de la preposición *for* del inglés. La elección incorrecta causó errores puntuales con verbos de movimiento o por confusiones con *para*. Las omisiones fueron escasas y se restringieron al grupo chino, que tiende a suprimir preposiciones (p. ej. *viajar Ø todo el China*).

Respecto a la preposición *para*, las incorrecciones se elevaron a 26. En la mayoría de los errores (19) se usaron otras partículas (con mayor frecuencia, la preposición *por*):

(16) AGA: una mesa libre {%alt: lible} **por** dos / <personas> /// (ITAMA2)

Algunos casos impiden comprender el mensaje; por ejemplo, cuando se expresa causa y no finalidad. Asimismo, un alto número de errores se deben a la preposición *a*. En la mayoría de los casos, el uso de *a* para introducir el OI se asoció al de beneficiario, que suele requerir *para* (p. ej. *sería mejor a él*). En otros casos, el hablante pudo generalizar el uso de *a* para toda expresión de finalidad (p. ej. *son como cuarenta millones a comprar*).

Finalmente, el uso innecesario de *para* causó errores fortuitos que explicamos por interferencia (sobre todo, del inglés *for*, que tiende a traducirse por *para*):

(17) THO: ella se fue para ? [/] **para** una semana (GERMA2)

#### 3.1.5. PREPOSICIÓN *CON*, *DESDE*, *SOBRE* Y OTRAS PREPOSICIONES

Los errores en la preposición *con* se restringieron a 16 casos (más uno ambiguo). La mayoría fueron confusiones con otras preposiciones, sobre todo cuando introducen complementos modales. Pocos errores se debieron a usos innecesarios de *con* o a omisiones (que también se explican por elipsis y descuidos).

Los errores *desde* se limitaron a confusiones con *de* (p. ej., *de mi casa puedo ver a Inglaterra*). Por su parte, las incorrecciones que afectaron *sobre* se debieron a elección errónea (p. ej., *estábamos listos (...) por la seis*).

El resto de errores afectaron aisladamente a las demás preposiciones, y a veces se pueden corregir variando la partícula (ej. *nunca he entrado Ø McDonald's*, 'entrado al' o 'en'). La omisión de preposiciones puede dificultar comprender el sentido (p. ej., *en Holanda Ø nosotros es muy popular*, ¿'para' o 'entre nosotros'?). Solo en pocos casos rastreamos procesos de interferencia. Por ejemplo, los siguientes contextos del grupo francófono: *\*incontrar Ø la gente*, 'conocer a' o 'encontrarse con la gente', *derencontrer le gens*; *o qué hay a comer*, 'de' o 'para comer', *de qu'est-ce qu'il y a à manger*.

### 3.2. VALORES IDIOMÁTICOS

En los usos idiomáticos se registraron 196 desviaciones (el 36,64% de errores preposicionales), que afectaron sobre todo a *de* (66) y *a* (65) (tabla 7).

### 3.2.1. PREPOSICIÓN A

Recogimos 66 errores relacionados con los usos idiomáticos de *a*, que fueron causados por omisión (26 casos), elección incorrecta (27) y uso innecesario (13). Los problemas más frecuentes (41 errores) aparecieron en la preposición que introduce el complemento regido por el verbo o la construcción de la perífrasis verbal:

- (18) ALE: podría &e [ / ] &m [ / ] intentara escuchar un poco (ITAMB1)  
 (19) FIN: comencé / Ø &eh aprender / español / <en Cuba> /// (ENGMB1)

De los 28 errores en la elección verbal, hubo omisiones de *a* y confusión entre preposiciones. Se concentraron en *enjuagar* (omisión por interferencia<sup>19</sup>), *cambiar* o *acostumbrarse*. Junto a estos, aparecieron usos innecesarios de *a*, sobre todo con *intentar*. Se trata de un error por hipercorrección o por interferencia (del inglés *try to* + infinitivo), como en el resto de usos innecesarios de *a*, que fueron aislados (ej. *deciden a buscar*, de *they decide to look for*). Igualmente, se recogieron omisiones en perífrasis, aunque a veces no es descartable la sinalefa entre vocales (p. ej., *comencé Ø aprender*). Los errores en *ir a* + infinitivo se restringieron a los alumnos lusófonos, que omitieron la preposición por interferencia (Aparecida 1999: 82): p. ej., *vamos comer una hamburguesa*, 'vamos a comer'.

Otro grupo de 20 errores afectó a locuciones o expresiones lexicalizadas, pero fueron ocasionales, salvo *en por veces* ('a veces'), que revela interferencia del portugués. Destacaron los problemas en las expresiones *al mediodía* o *al inicio/al principio*.

Afectaron a la preposición regida por el adjetivo 5 errores, que se aglutinaron en adjetivos comparativos: *semejante*, *similar*, *parecido*, *diferente* + *a* (ejemplo 20). Por tanto, sería adecuado reforzar la enseñanza de la preposición que rigen estos adjetivos.

- (20) SOR: [<] <pues es [ / ] sí / es muy parecido> / del cocido (ENGWB1\_2)

### 3.2.2. PREPOSICIÓN DE

Los errores de *de* (usos idiomáticos) ascendieron a 65, y se produjeron por omisión (21), uso innecesario (21) y elección incorrecta (23).

Los alumnos incurrieron en 8 errores de régimen verbal<sup>20</sup> (ejemplo 21). Casi la totalidad de los casos de omisión se explica por simplificación y descuido; de hecho, las omisiones en el verbo *depender* son errores que los propios nativos cometen.

- (21) THO: no sé = depende Ø cuándo ? tengo clases <pero> ... (GERMA2)

En la formación de locuciones o expresiones aparecieron 21 errores (ejemplo 22).

- (22) THO: después Ø tres años de mi carrera ? me ? fui a España (GERMA2)

Más de la mitad de los casos fueron omisiones, especialmente en locuciones preposicionales (p. ej., *antes* Ø, 'antes de'). Constatamos más casos (sobre todo *condespues de*) en los hablantes de lenguas germánicas (holandés y alemán, pero no el inglés en nuestros datos). La L1 de estos alumnos pudo interferir en el error (*después de* se construye únicamente con la preposición *nach*, en alemán, *ona*, en neerlandés). En otros errores se empleó una preposición incorrecta (*fuera a*, *dentro en*), y sobre todo ante complemento de modo. Otros usos innecesarios probablemente fueron calcos del francés (p. ej. *algo de loco*, *dequelque chose de fou*) o el italiano (p. ej. *algo de &divert[tido]*, *dequalcosa de divertente*). Pocos casos perturbaron la comunicación (p. ej., *salgo (...) al marcha*, 'de marcha').

La preposición *de* introductora del complemento del adjetivo causó 12 errores. Se aglutinaron en los adjetivos *típico y fácil* *difícil* (p. ej., *estos son muy fácil para preparar*).

También hubo 24 errores en la preposición *de* ante oraciones subordinadas:

(23) FCH: nunca intento [ ] intenté **de** ? hablar español <y> ... (FREMA2)

El uso innecesario de esta partícula fue debido posiblemente a la transferencia, y nuestros datos recogen más casos de alumnos cuya L1 es inglés, portugués, italiano o francés. La adición *de* suele afectar a las construcciones de verbo e infinitivo. Por ejemplo, en portugués la preposición *de* es necesaria con el verbo *gostar* (p. ej., *eu gosto de sair*, 'me gusta salir'; Benedetti 2002: 164), y los lusófonos transfirieron este uso (p. ej., *no me gusta mucho de cocinar*). También los italianos usaron *de* por influencia de su L1 (dicha construcción *rigedi* en italiano; Pérez Vázquez 2010: 3): *creo de haber (...) mejorado mucho*. Se puede afirmar algo semejante respecto a los errores de alumnos francófonos (p. ej., *intenté de hablar*, *dej'ai essaié de parler*). También se insertó la preposición en otras construcciones con el verbo *ser*, un adjetivo y una subordinada sustantiva con infinitivo, por interferencia (p. ej., *creo que la mejor es de vivir con gente*, del inglés *the best is to live* o del francés *le mieux c'est de vivre*). Sea como fuere, en los aprendices de todos los grupos pudo haber existido también interferencia del inglés. Al contrario, la tendencia de los alumnos chinos fue suprimir la preposición, como es recurrente en ellos.

### 3.2.3. PREPOSICIÓN EN

En lo que atañe a los usos idiomáticos *de en*, se documentaron 11 errores (p. ej. *está pensando a pescado carne*). Abundaron las confusiones tras los lexemas *pensar*, *interés*, *interesarse* y *ardar*. Ciertos casos revelaron trazas de interferencia: *me había interesado a leer* (italiano *interesarsi a*), *he hecho bien a venir* (it. *fare bene a*), *participando a* (it. *partecipare a*) o *ono me interesaba (...) en estudiando* (inglés *to be interested in*).

### 3.2.4. PREPOSICIONES POR Y PARA

Recogimos 17 errores que afectan a los valores idiomáticos *de por* (p. ej., *está pidiendo por la cuenta*). Destacó la cifra de errores con junto a los verbos *preguntar* y *pedir* en todos los grupos (sobre todo a polacos, por interferencia<sup>21</sup>), que pueden ser calcos (del inglés *to ask for*). Hubo también omisiones y confusiones con *para* (*para eso*, 'por eso').

Por lo que corresponde a la preposición *para*, se cometieron 19 errores por uso innecesario, especialmente con verbos de comunicación o influencia. Entre anglófonos, neerlandeses, polacos o francófonos, este error confluyó con la confusión entre los verbos *preguntar* y *pedir* (p. ej., *pide para ¿la cuenta?*; *pregunta al camarero para (...) un ¿ayuda?*, 'pide ayuda'). Los errores también afectaron a la estructura *ser* + adjetivo + infinitivo (p. ej., *es muy difícil para hablar inglés*). Posiblemente sean calcos del inglés (*It is very difficult to speak English now*) o del alemán, en el caso del grupo germanoparlante, en el que abundaron estos errores (ej., *está muy bien para estudiar*, it. *sehr Gut zu studieren*).

### 3.2.5. PREPOSICIÓN CON Y OTRAS PREPOSICIONES

Respecto a los usos idiomáticos *decon*, aparecieron 8 incorrecciones que no ponen de manifiesto pautas acusadas o generalizadas de error (p. ej., *Madrid es un ciudad muy seguro comparada como Londres*). El resto de incorrecciones afectaron a otras preposiciones, o pueden ser corregidas mediante dos preposiciones distintas. Los errores fueron variados y esporádicos, y de nuevo registramos dificultades ante adjetivos comparativos (*diferente a/en/de*) o en expresiones como *a la derecha*.

?

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A modo de resumen, el análisis de los datos se concreta en los siguientes puntos:

- La producción de preposiciones fue menor en alumnos chinos y japoneses, lo que se relaciona con la equivalencia problemática de esta categoría en su L1.
- Los grupos chino y japonés reunieron la mayor tasa de error (con fuerte tendencia a omitir preposiciones), aunque en todos los grupos se registraron cifras elevadas.
- Las incorrecciones disminuyeron de modo poco perceptible al progresar en el nivel: 278 en A2 (11,56% de tasa de error respecto del total de preposiciones usadas) y 257 en B1 (tasa de error del 10,75%). Algunos errores persistieron por interferencia.
- Las incorrecciones en los usos generales de la preposición fueron más numerosas que en los idiomáticos, debido al formato espontáneo de recogida de nuestros datos.
- Al igual que en la expresión escrita (Fernández 1990; Fernández Jódar 2007), los errores se aglutinaron en las preposiciones más usadas: *a* (166), *de* (134), *en* (85) y *por* (47).
- Respecto a los valores no idiomáticos, los errores más recurrentes fueron:
  - Omisión de *a* con OD con rasgo humano u OI (ej. *gustar*) (persiste en B1).
  - Cambio de *a* por *en* con verbos de movimiento (persistente en B1).
  - Ausencia de *en* con expresión de lugar, o adición con expresión de tiempo.
  - Eliminación de *de* con valor partitivo (persistente en B1).
  - Uso innecesario de *por* en expresiones de duración (persistente en B1).
- En los usos idiomáticos, abundaron los errores en las partículas *a* y *de*, y en torno a:
  - La perífrasis verbal o el complemento de régimen de verbo y adjetivo (sobre todo comparativo, como *parecido/similar a...*, o en el patrón *fácil/difícil... + de + infinitivo*).
  - Omisión de *de* o confusión con otra partícula en locuciones (ej. *después de*).
  - Uso de preposición ante subordinada sustantiva (sobre todo, de infinitivo).
  - Uso de *por/para* junto a la confusión entre *pedir/preguntar* (persiste en B1).

Desde el punto de vista comunicativo, coincidimos con Fernández (1997: 179-180) en que los errores preposicionales no plantean problemas en la comprensión del mensaje, aunque pueden resultar *estigmatizantes* (Vázquez 1999). Pueden causar ambigüedades la ausencia de preposición (p. ej., *a* con OD/OI, *en* con complemento de lugar, o *de* partitivo), ciertas confusiones entre *por* y *para*, o los errores en expresiones idiomáticas.

Como implicaciones didácticas, nuestros datos revelan que ciertas preposiciones no representan un número tan elevado de errores (p. ej., *por/para*), mientras que en los materiales de enseñanza se les concede una importancia mayor. Al contrario, otras preposiciones a las que no se les suele conceder tanta importancia muestran una alta cifra de error: p. ej., las confusiones entre *a/en* (sobre todo, con verbos de movimiento), las preposiciones regidas por ciertos adjetivos (*similar + a*, *fácil de + infinitivo*), o el uso innecesario de preposición ante subordinada sustantiva.

En lo que atañe a la etiología de los errores, es sensato aceptar que la naturaleza de la comunicación oral explica ciertas omisiones de preposición. No obstante, las omisiones también abundan en la expresión escrita (Fernández 1997; Torijano 2002; Sánchez Iglesias 2004). Asimismo, se evidencian casos patentes de interferencia en todos los grupos. En primer lugar, determinados errores generales se explican por las discordancias entre el sistema gramatical del español y la L1 de todos los alumnos: p. ej., las omisiones en el acusativo preposicional o las equivocaciones en *por/para*. Por su parte, los errores específicos de cada grupo de L1 manifiestan de manera palmaria la interferencia, a saber:

- En el grupo lusófono, la omisión de *a* en la perífrasis *ir + infinitivo*, la adición de *en* ante expresión de tiempo con

artículo, o el uso de *de* ante subordinada de infinitivo.

- En el grupo francófono e italiano, la confusión *a/en* con verbos de movimiento y complementos locativos, el uso de preposición con *pedir/preguntar*, y la inserción de *de* entre cuantificador y adjetivo, o ante subordinadas sustantivas de infinitivo.
- En el grupo anglófono, el uso de preposición ante subordinadas sustantivas de infinitivo, o con *pedir/preguntar*.
- En el grupo germanoparlante y neerlandés, el uso de preposición ante subordinada sustantiva de infinitivo (en contextos de verbo *ser* con infinitivo), la adición de *por* junto a *pedir/preguntar*, o la supresión de *de* tras *después* (en el grupo germanófono, además, la inserción de *en* ante expresión de tiempo).
- En el grupo polaco, el uso innecesario de *por/para* junto a *pedir/preguntar*.
- En el grupo chino, la omisión de preposiciones ante pronombre personal o en contextos de rección verbal, o la adición de *en* ante expresión de lugar o tiempo.
- En el grupo japonés, la omisión de *en* ante expresión de lugar o tiempo (o su uso innecesario por hipercorrección), o la sustitución de *en* por *el*.

Más allá de las particularidades de cada grupo, los puntos reseñados nos llevan a admitir la acusada influencia de la L1 en la adquisición de las preposiciones en estos niveles, como ya pusieron de relieve análisis previos (Fernández 1997: 180; Torijano 2002: 337; Sánchez Iglesias 2004: 293). Aunque es cuestionable establecer la etiología exclusivamente a partir de los datos recogidos—como producto de un proceso psicolingüístico desconocido (Sánchez Iglesias 2004: 104)—, nuestra interpretación es que un 39,25% de los errores serían interlingüísticos<sup>22</sup>. Estos resultados reafirman la necesidad de que el docente conozca la idiosincrasia de la interlengua de cada grupo de alumnos, y el valor de los estudios efectuados en el marco del Análisis contrastivo y en el del Análisis de errores.

---

## 5. CONCLUSIONES

---

El análisis de nuestros datos orales ha recorrido un panorama de las dificultades que plantean la adquisición de las preposiciones a los alumnos extranjeros de nivel intermedio?bajo, desglosando una casuística tan variada como rica en detalles.

Las principales limitaciones del estudio son el escaso número de participantes por grupo de L1, y el hecho de que pertenezcan a niveles de competencia muy próximos (A2 y B1), lo cual no permite generalizar los resultados. Por ello, sería beneficioso confirmar con participantes de otras L1 y más niveles algunos fenómenos recogidos en determinados grupos de alumnos, así como emplear pruebas experimentales complementarias, o de tipo longitudinal, a fin de dilucidar si los errores se deben a la competencia o la actuación.

Con todo, hemos explorado dificultades y tendencias desconocidas de error, que plantean nuevas incógnitas acerca de la adquisición de las preposiciones en español, pero que corroboran la influencia de la L1 en el aprendizaje. Asimismo, hemos aportado un estudio detallado de los errores cometidos en la expresión oral, sobre la cual no se han llevado a cabo tantos análisis, por las dificultades que entraña en cuanto a la obtención, el procesamiento y el análisis de los datos.

## NOTAS

\* Trabajo financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (beca predoctoral). Agradezco las sugerencias de la Dra. Paula Gozalo y de los dos revisores anónimos, que ayudaron a mejorar el artículo.

<sup>1</sup> Por razón de espacio, no es este el momento de inventariar los usos de las preposiciones en español, que por otra parte se detallan, entre otros, en los trabajos citados y en De Bruyne (1999), donde además se ofrecen equivalencias de traducción en otros idiomas. Mención aparte merece la propuesta de López García (1998), quien, desde el marco de la Lingüística cognitiva, distingue entre preposiciones llenas o relativas a imágenes visuales, y vacías o relativas a imágenes mentales (véase un resumen en Laguna Campos, 2004).

<sup>2</sup> Es debatido entre los especialistas el argumento de si la adquisición/aprendizaje de las preposiciones está más relacionada con el nivel de la gramática o del léxico, aunque sí se reconoce que no todo tipo de preposición se adquiere o se aprende del mismo modo, como sucede con las preposiciones regidas (Martínet *al.* 2006: 196). Nuestro criterio considera que la adquisición de esta categoría forma parte del aprendizaje de la gramática, por ello clasificamos estos errores en el nivel gramatical, siguiendo a Fernández (1990).

<sup>3</sup> Debido a las restricciones de espacio, la lista que exponemos dista de ser exhaustiva. Respecto al Análisis contrastivo, se han publicado trabajos muy completos en la revista *Carabela* (números 51 y 52), y para ampliar las referencias sobre el Análisis de errores, remitimos a los resúmenes que exponen Sánchez Gargallo (2004) y Ainciburu (2009). La profusión de estudios dentro de estos paradigmas se refleja en las bibliografías específicas sobre el Análisis contrastivo, el Análisis de errores y la interlengua del español de los portales de Internet RedELE, ELENet y la Bibliografía de Didáctica del Centro Virtual Cervantes.

<sup>4</sup> Respecto al contexto de aprendizaje, algunos informantes habían recibido instrucción formal en sus países, y otros habían comenzado en Madrid, combinando la instrucción formal con la adquisición en contexto natural. Todos ellos habían estudiado en un contexto de inmersión varios meses antes de ser entrevistados.

?

<sup>5</sup> Una tabla resumen con las características de la muestra (p. ej. sexo, L1 o nivel del sujeto) se puede consultar en esta dirección: [http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus_es.html)

<sup>6</sup> Todos los datos relativos al estudio del español (como tiempo, lugar o contexto de aprendizaje), o a las lenguas habladas por los aprendices, fueron documentados con el fin de considerarlos en el análisis de errores. Dicha información puede ser consultada en el archivo que corresponde a cada entrevista, cada una de las cuales se puede acceder en esta dirección: [http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/corpus_es.html)

<sup>7</sup> Más detalles sobre las pruebas se pueden consultar en: [http://cartago.llf.uam.es/corele/home\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html)

<sup>8</sup> <http://www.transana.org>

<sup>9</sup> En las locuciones preposicionales, consideramos solo las que no poseen un adverbio como *nu?cleo* (p. ej., *al lado de*), siguiendo a Gómez Torrego (2011). Así, *dentro de* se categoriza como adverbio *ma?s preposicio?n*.

<sup>10</sup> El acceso a la interfaz se encuentra disponible en: <http://cartago.llf.uam.es/corele/index.html>. En esta dirección se pueden consultar las entrevistas para comprender adecuadamente los ejemplos que presentamos.

<sup>11</sup> Más detalles sobre la corrección se explican en Campillos Llanos (2012).

<sup>12</sup> Los errores léxicos que afectan a las preposiciones ascienden a 39 no ambiguos y 24 ambiguos. Su distribución por niveles revela un descenso de errores: se recogen 37 no ambiguos y 16 ambiguos en A2, mientras que 2 no ambiguos y 8 ambiguos en B1. Las desviaciones se concentran principalmente en el grupo lusófono (32 no ambiguos), con motivo de la fuerte interferencia de la L1, mientras que en el resto de grupos se reparten del siguiente modo: 11 ambiguos en el grupo neerlandés; 8 ambiguos, en el grupo anglosajón; 3 no ambiguos, en el grupo italiano; 3 no ambiguos y 4 ambiguos, en el grupo chino; 1 ambiguo en el grupo germanoparlante; y 1 no ambiguo en el grupo japonés. Consúltense detalles en Campillos Llanos (2012).

<sup>13</sup> No recogemos aquí 32 extranjerismos como *sim, com, em, da*, etc.; ni los usos de *como* preposicional. Seguimos el *Diccionario panhispánico* (RAE 2005) al considerar *acom* preposición si introduce un complemento predicativo (*trato* ['considero'] *Erasmus como una oportunidad*) o si significa 'en calidad de', 'en concepto de' (*alemán como idioma materno*), aunque ciertos casos son ambiguos (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, en adelante, *NGLE*, 2009, apdo. 22.10l).

<sup>14</sup> Vázquez (1991: 183) propone una distinción similar al identificar, respectivamente, *lafunción heterosintagmática* de las preposiciones (cuando distinguen sentidos en contextos de polisemia) y *lafunción homosintagmática* (cuando se emplean como marcas de rección sintáctica).

<sup>15</sup> Siguiendo a Fernández (1990), los casos en que se sustituye una preposición por otra se incluyen en el apartado de la preposición sustituida: p. ej., *llegué en Madrid* ('a') lo recogemos en las relacionadas *con*.

<sup>16</sup> La información acerca de las lenguas que conocían los alumnos se documentó para el análisis, y aseguramos que todos los participantes habían estudiado inglés, que constituye realmente su segunda lengua (L2), mientras que el español es su tercera lengua (L3). Es por ello que, en este trabajo, consideramos que muchos errores están inducidos por el «efecto intercesor del inglés», en palabras de Torijano (2002: 333).

<sup>17</sup> En el habla de los nativos también es frecuente la elipsis *dede* en el complemento de un sustantivo (ej. *un bocadillo Ø calamares*). Sin embargo, en los alumnos corregimos estas omisiones porque se debieron más bien a mecanismos de interferencia; así, el ejemplo *desalsa Ø soja* es una traducción del japonés.

<sup>18</sup> LaNGLE (2009: 2271-2) explica que el uso *depor* para indicar una cantidad de tiempo que no es aproximado «se ha criticado [...] como posible anglicismo», pero «se documenta (...) en la lengua antigua» y «es más frecuente en el español americano que en el europeo». Dado que nuestro modelo de lengua es el español centro-peninsular actual, preferimos corregir estos casos.

<sup>19</sup> Desde laNGLE (2009, §36,6m, pág. 2746) se admite la forma transitiva *jugarse fútbol*, común en la variedad hispanoamericana; aquí lo corregimos porque seguimos el uso peninsular.

<sup>20</sup> No corregimos la omisión de *de* en la perífrasis de probabilidad *deber de* + infinitivo (ej. *debo Ø haber cometido errores*), que también omiten los nativos en el habla. LaNGLE no lo censura (2009: 2143-4).

<sup>21</sup> Un alumno polaco nos indicó, tras la entrevista, que estos contextos son traducciones directas de su L1.

<sup>22</sup> Estudios semejantes para el inglés calculan una cifra del 44% (Nacey y Graedler, 2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M<sup>a</sup>. C. (2009) «Al día. Bibliografía general sobre corpus de interlengua de estudiantes de lenguas extranjeras». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, nº 5. [Disponible en: <[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/aldia\\_1.html](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/aldia_1.html)> 05/09/2013]
- Alexopoulou, A. (2005) *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Alexopoulou, A. (2006) «Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego». *RESLA*, 19, pp. 9-28.
- Aparecida Duarte, C. (1999) «Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas». En I. Penadés Martínez (coord.), *op. cit.*, pp. 79-96.
- Arcos Pavón, M. E. (2008) *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Baralo, M. (1996) *Errores y fosilización*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, D.L.
- Barlow, M. (2005) «Computer-based analyses of learner language». En R. Ellis y G. Barkhuizen (eds.) *Analysing Learner Language*, cap. 14, pp. 335-357. Oxford: Oxford University Press.
- Benedetti, A. M. (2002) «El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos». *Carabela*, 51, pp. 147-171.
- Bosque, I. y V. Demonte (coords.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Branch, M. (1990) «Finnish». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 29.
- Bustos Gisbert, J. M., y J. J. Sánchez Iglesias (coords.) (2006) *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Campillos Llanos, L. (2012) *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral. Univ. Autónoma de Madrid.
- Campillos Llanos, L. (2013) «Análisis de la producción y de errores en el Corpus oral de español como lengua extranjera». *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 8 (en prensa).
- Cavada, P., y A. Sesmiolo (2006) «Errores específicos de estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales». En E. Balmaseda Maestu (ed.) (2007) *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, vol. 1, pp. 415-430.



- Comrie, B. (ed.) (1990) *The World's Major Languages*. Oxford: Oxford University Press (1ª ed.).
- Corder, P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis» *IRAL*, 9(2): 147-60. Trad. española: «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores». *La adquisición de las lenguas extranjeras*. En J. Muñoz Licerias (ed.) (1991), pp. 63-77. Madrid: Visor.
- Consejo de Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cresti, E., y M. Moneglia (eds.) (2005) *C?ORAL?ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dagneaux, E., S. Denness, y S. Granger (1998) «Computer-aided error analysis» *System*, 26(2), pp. 163-174.
- De Bruyne, J. (1999) «Las preposiciones». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999) *op. cit.*, cap. 10, vol. 1, pp. 657-703.
- Díaz Rodríguez, L. (2007) *Interlengua española: estudio de casos*. Barcelona: Printulibro.
- Díaz-Negrillo, A., y J. Fernández Domínguez (2006) «Error tagging systems for learner corpora» *RESLA*, 19, pp. 83-102. [Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=2198610&orden=72810](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2198610&orden=72810), 28/01/2013]
- Díez de Frías, Mª. P., y A. Garrido Ruiz de los Paños (1999) «Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso». *Frecuencia-L*, 12, pp. 40-45.
- Fernández Jódar, R. (2007) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. [www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/FERNANDEZ-J.html, 21/01/13]
- Fernández López, S. (1990) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández López, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gilquin, G. (2008) «Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation». En G. Gilquin, S. Papp y Mª. B. Díez?Bedmar (eds.) *Linking up contrastive and learner corpus research*, pp. 3-33. Amsterdam/NY: Rodopi.
- Gómez Torrego, L. (2011) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. 2 volúmenes. Madrid: Arco/Libros S.L. 2ª edición.
- Gràcia, L. (2007) «Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas: flexión verbal y orden sintáctico». *Revista española de lingüística*, 37, pp. 7-40.
- Granger, S. (2003) «Error-tagged Learner Corpora and CALL: a promising synergy» *CALICO Journal*, 20 (3), pp. 465-480.
- Granger, S. (2012) «How to use foreign and second language learner corpora». En A. Mackey y S. M. Gass (eds.) *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, pp. 7-29. London: Blackwell Publishing.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman.
- Kim, N.-K. (1990) «Korean». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 44.
- Kornfilt, J. (1990) «Turkish and the Turkic Languages». En B. Comrie (ed.) (1990) *op. cit.*, cap. 30.
- Kilgarriff, A., P. Rychly, P. Smrz, y D. Tugwell (2004) «The Sketch Engine». *ErProc. EURALEX 2004, Lorient, France*, pp. 105-116. [www.sketchengine.co.uk, 28/01/13]
- Laguna Campos, J. (2004) «Gramática de las preposiciones» *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

- Lin, T.-J. (1999) «Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español». En I. Penadés Martínez (coord.), *op. cit.*, pp. 97-114.
- López García, A. (1998) *Gramática del español. III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Lozano, C., y A. Mendikoetxea (2011) «CEDEL2 (Corpus Escrito del Español como L2): A large-scale corpus for L2 Spanish acquisition research». En M<sup>a</sup>. L. Carrió Pastor y M. A. Candel Mora (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus*. Universidad Politécnica de Valencia (*España*). Valencia: Universidad Politécnica.
- Marcos Marín, F. (1984) *Curso de Gramática Española*. Madrid: Ed. Cincel.
- Martín Martín, S., E. Natal Prieto, y J. J. Sánchez Iglesias (2006) «Análisis de errores de hablantes casi nativos». En J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (eds.), *op. cit.*, pp. 181-202.
- Martínez Martínez, I. (2002) «Un estudio contrastivo español-japonés» *Carabela*, 51, pp. 47-67.
- Mitchell, R., L. Domínguez, M<sup>a</sup>. Arche, F. Myles, y E. Marsden (2008) «Research Report: Linguistic Development in L2 Spanish: Creation and analysis of a learner corpus». En L. Roberts, F. Myles y A. David (eds.) *EuroSLA Yearbook*, 8., pp. 287-304. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moreno Cabrera, J. C. (1990) *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor.
- Moreno Muñoz, C. (2002) «El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico» *Carabela*, 51, pp. 119-145.
- Moreno Sandoval, A., y J. M. Guirao (2006) «Morpho-syntactic Tagging of the Spanish C?ORAL-ROM Corpus». En Y. Kawaguchi, S. Zaima y T. Takagaki (eds.) *Spoken Language Corpus and Linguistic Informatics*, pp. 199-218. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Nacey, S. y A. Graedler (2013) «What can oral learner corpora reveal about preposition use?» *Learner Corpus Research Conference 2013*. 27-29 de noviembre del 2013. Bergen, Noruega. [<http://lcr2013.b.uib.no/files/2013/10/Graedler-Nacey-LCR-2013.pdf>, 05/10/13]
- Pavón Lucero, M<sup>a</sup>. V. (1999) «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999), *op. cit.*, cap. 9, vol. 1, pp. 565-656.
- Penadés Martínez, I. (coord.) (1999) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Perea, F. J. (2007) «Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE» *MarcoELE*, 5. [[marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf), 28/01/13]
- Pérez Ruiz, J. (2011) «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 10, pp. 27-51. [En: <[www.nebrija.com/revista-linguistica/revistanebrija10/revistaNebrija10.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revistanebrija10/revistaNebrija10.pdf)>, 09/13]
- Pérez Vázquez, M<sup>a</sup>. E. (2010) «Subordinadas sustantivas de infinitivo (estudio contrastivo español-italiano)» *RedELE*, 19. [Disponible en [www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Perez\\_enriqueta.pdf](http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio2010/Perez_enriqueta.pdf), 25/01/13]
- Po-Ching, Y., y D. Rimmington (2012) *Gramática de la lengua china*. Adaptación española de T. Fisac. Madrid: Editorial S.M.
- RAE. (2006) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- RAE. (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. 2 volúmenes. Madrid: Espasa.
- Ruppl, Z. (2002) «Dificultades de los estudiantes húngaros durante el proceso de aprendizaje de ELE» *Carabela*, 51, pp. 96-117.
- Santos Gargallo, I. (1992) *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*.

Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

- Santos Gargallo, I. (2004) «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». En I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: S.G.E.L.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santiago Guervós, J., y J. M. Bustos Gisbert (2006) «Conciencia de error en los buenos aprendices no anglohablantes». En J. M. Bustos Gisbert y J. J. Sánchez Iglesias (coords.), *op. cit.*, pp. 133-156.
- Schmidely, J. (coord.), M. Alvar y C. Hernández (2001) *De una a cuatro lenguas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage» *JRAL*, 10(3), pp. 209-301. Traducción española: «La interlengua». En J. Muñoz Licerias (ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, pp. 79-101. Madrid: Visor.
- Shibatani, M. (1990) «Japanese». En Comrie, B. (ed) *op. cit.*, cap. 43, pp. 855-880.
- Solsona Martínez, C. (2004) «La preposición ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fosilización por interferencia o error de competencia?». *Cuadernos de investigación filológica*, 29/30, pp. 269-284.
- Stone, G. (1990) «Polish». En B. Comrie (1990) (ed) *op. cit.*, cap. 16, pp. 348-366.
- Torijano Pérez, J. A. (2002) *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español: L-2: expresión escrita*. Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca.
- Tracy-Ventura, N., K. McManus, y R. Mitchell (2013) «A longitudinal learner corpus investigation of vocabulary learning before, during, and after residence abroad». *Learner Corpus Research Conference 2013*. 27-29 de noviembre del 2013. Bergen, Noruega.
- Tseng, H.-C. (2008) *Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Dpto. de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad Providence*. Memoria de máster. Dpto. de Lengua y Literatura Españolas, Univ. Providence.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Weinreich, U. (1953, reimpresión de 1974) *Languages in contact: findings and problems*. La Haya: Mouton.

## Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom

**Maripaz García**

Yale University (EEUU).

maripaz.garcia@yale.edu

García, M. (2014). Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Este artículo reporta los resultados de un estudio en el que se buscaba la categoría léxico-gramatical con más errores en un corpus de 90 redacciones en español escritas por estudiantes angloparlantes matriculados en los cursos de 2º, 3º y 4º semestre a nivel universitario. Se usó la técnica de análisis de errores y la creación de una taxonomía para contar, identificar, describir y clasificar los errores. Sorprendentemente, la categoría con más errores (vs. formas correctas) no fue verbos, como se esperaba, sino pronombres en 2º y 4º, así como la segunda con más errores en 3º. El artículo describe qué tipo de errores se encontraron, cómo evolucionaron de semestre a semestre y sus posibles causas. Se incluyen algunas recomendaciones pedagógicas, como la necesidad de dar más instrucción en clase sobre este tema tan complicado.

Palabras clave: Estudiantes ELE, Análisis de errores, taxonomía, Interlengua, lingüística de corpus, competencia escrita

### ABSTRACT

*In the Spanish-as-a-foreign-language class, there is a vast amount of classroom instruction (and textbook attention) dedicated to verbs, assuming that this is the most difficult issue for native English speakers to learn. A research study was carried out to confirm this common assumption. Error analysis was used and a lexico-grammatical taxonomy was created to count, identify, describe and classify the written errors found in ninety unaided compositions from 2nd-, 3rd-, and 4th-semester courses. Surprisingly, the category with the highest internal error rate in 2nd- and 4th-semester courses and the second highest in 3rd-semester courses was pronouns. A description of errors by type and their evolution from one semester to the next is included. An obvious cause for errors was found to be the interference of the L1. Pedagogical implications include the need to strengthen instruction of this apparently neglected category of pronouns at all levels of proficiency.*

*Keywords: learner corpus, taxonomy, interlanguage, error analysis, corpus linguistics, written error*

## 1. INTRODUCCIÓN

Research and classroom experience show that English-speaking students make many written errors with verbs. Learning Spanish verbal forms is considered a difficult issue for any English-speaking student. Textbooks dedicate a lot of space to verbs and many curricula are organized according to verbal moods and tenses. However, is this really the most difficult foreign language issue for students? One cannot help but wonder if there are other parts of speech or other issues just as difficult that are being neglected both in textbooks and in classroom instruction due to this overwhelming attention that verbs usually receive.

Assuming that errors are just the evidence that a learner is having difficulties acquiring or learning a specific concept, the purpose of this study is to analyze students' written errors in order to find out the most difficult lexico-grammatical categories, so that instruction can be properly geared towards those categories.

## 1.1. ERROR ANALYSIS

Since S. P. Corder's (1967) seminal article on the importance of errors in learning, teaching and research, error analysis (EA) has been a helpful technique to identify areas where students are having problems with the objective of strengthening instruction on those areas and / or accommodating teaching methods appropriately. In this study, the term *error*—as opposed to *mistake*—will be used in the way he described it, as a systematic type of failure, not as a failure due to “memory lapses, physical states such as tiredness, and psychological conditions such as strong emotion” (p. 168). Just because this technique was widely used in the 1970s, it does not mean that 21<sup>st</sup>-century instructors cannot take advantage of its useful benefits for today's teaching.

EA is “a comparison made between the errors a learner makes in producing the target language and the target language from itself” (Gass & Selinker 2001, p. 79) or “the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language” (James 1998, p. 1). Errors must be seen as evidence of the progressive acquisition process, the development of the students' interlanguage. As Fernández (1997) states, errors are valued, “además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino” [besides as a mandatory step to appropriate the language, as evidence of the process that the learner endures on the way] (p. 18).

The procedure by which students' errors are investigated is the following: first, the researcher pays attention to the actual corpus of errors created by students and attempts to identify, classify and describe these errors, and maybe even explain their causes. This information is conveyed in the form of a classification or taxonomy. Johnson and Johnson (1999) describe a taxonomy as a system to identify, describe, and classify errors. Santos Gargallo (1993) states that this inventory or typology of most common errors has as objective to identify areas that are difficult for a specific group of learners. Taxonomies basically have two different designs, according to Dulay, Burt and Krashen (1982): In the cross-sectional design, which is synchronic in nature, errors are collected from a large sample of learners at a specific point in time; in the longitudinal design, which is diachronic in nature, errors are collected from a small group of learners at different points in time. Both designs provide useful information on the frequency, type and evolution of errors. See Dulay, Burt and Krashen (1982) and James (1998) for a full description of different types of taxonomies depending on the classification criteria.

Although taxonomies are believed to be great tools by most researchers, they are not flawless. For example, taxonomies do not show errors when students avoid to write specific structures or items (Diaz Villa 2005; Schachter 1974) and they have other weak aspects that could turn them into confusing and misleading tools (Dulay et al. 1982). In addition, the great variety of criteria used to create taxonomies makes it very difficult to compare studies and arrive at common conclusions (Alba Quiñones 2009). Despite these flaws, taxonomies are valued because they show errors and errors are considered to be an essential part in the process of learning any language (Martínez Guillem 2010).

---

## 2. LITERATURE REVIEW

In this section, I will only cover the most important studies that used lexico-grammatical taxonomies in courses of Spanish as a foreign and as a second language.

One of the earliest studies is Azevedo (1980). He examined lexico-grammatical errors found in 61 papers written by English-speaking graduate students of Spanish. Some errors found include gender and number agreement in passive constructions, making the indirect object the passive subject, confusing the impersonal and passive “se”, misuse of the reflexive pronoun, the “gustar” structure, confusing the preterit and the imperfect, and gender assignment for words ending in consonant or for exceptions to the rule (e.g., el problema), among others. He found prepositions to be a problematic category. Also, single words that have two equivalents in the second language (L2) were a major source of errors, such as *por/para*. “When an item in the native tongue has two structural counterparts in the target language, there is fifty per cent probability that the wrong choice will be made” (Azevedo 1980, p. 221). Like Dušková (1969), he found many errors in a category that does not exist in the first language (L1), like the definite article.

Barnwell (1987) only examined the errors found in verbal aspect selection from 85 midterm exams written by university English-speaking students of second-semester Spanish. Results showed that students had more errors in selecting the correct aspect (preterit or imperfect) than in writing the correct inflection.

Santos Gargallo (1993) examined 55 compositions written by Serbo-Croatian female university students enrolled in the

third and fourth courses of Spanish. The most difficult categories included, in order: the definite article, prepositions (wrong choice), past tenses (particularly, preterit and imperfect), lexicon selection, pronouns, confusing *ser/estar/haber*, and gender and number agreement. Like other researchers before her (Lado 1957; Dušková 1969; Azevedo 1980), she concluded that the definite article is problematic because it does not exist in the L1. In agreement with Azevedo (1980), she found many errors in single words that have two equivalents in the L2 and suggests not to list their uses side by side in textbooks. She also noticed avoidance in the use of the subjunctive, which supports findings by Schachter (1974). Regarding gender agreement, she claims that the poor explanation found in pedagogical materials is the reason behind most errors and recommends revising and improving them.

One of the most comprehensive studies on errors is Fernández (1997). Her corpus included one composition and seven quizzes about concrete grammatical points from 108 adult learners of Spanish enrolled in courses at three different levels of proficiency. She analyzed the data in different ways (by L1, by level, across levels, etc.). Among lexical errors (13.2%), she found *ser/estar* as the most common. Among grammatical errors (48.2%), the most frequent errors included verbs (irregular forms, preterit/imperfect and subject-verb agreement) and prepositions (especially the “personal a”, “por”, and “en”). She found that gender agreement between the noun and the adjective was the most common error, followed by subject-verb agreement. Because of the difference between results from the compositions and results from the quizzes, she concluded that certain ethnic groups are better trained to focus on form when learning an L2, such as German and Japanese students, and do better in quizzes than in compositions. Thus, she recommends that students should be measured with a variety of tools to obtain a fairer image of their proficiency. Like Santos Gargallo (1993) and Azevedo (1980), she claims that long lists detailing different uses of two elements that have only one equivalent in the L1 are ineffective. She encourages instructors to focus on each particular item individually.

Giraldo Silverio (1997) studied the written errors that affected prepositions in adult advanced learners of Spanish of different ages and nationalities. Some of the most frequent errors included missing the “personal a”, using a preposition when it was not necessary, confusing *a/en* with movement and non-movement verbs, missing the “a” in the *gustar* structure, confusing *por/para*, and confusing *a/para*. Due to the fact that fossilization of errors occurs at early stages and that lexico-semantic changes within a preposition exist depending on the context, he recommends teachers to go over each case and exception when explaining prepositions.

Gascon (1998) focused on errors related to psych verbs (e.g., *gustar*, *importar*, *interesar*, etc.) produced by 105 first-, second-, third-, and fourth-semester university students of Spanish. Results showed that this structure is problematic even for fourth-semester students. Across all levels, the omission of the preposition “a” accounted for the greatest number of errors.

Madrid (1999) classified errors made by 30 English-speaking study-abroad students of Spanish. The corpus included a narration of a study previously read and sentence-completion exercises focused on categories known to be difficult for them. The most frequent errors included, in order: confusing *ser/estar*, wrong use of direct and indirect pronouns, wrong use of the subjunctive, omission of the article, and confusing preterit/imperfect. These errors were also present at the beginning of the program, so they persisted despite instruction and interaction with native speakers. He concludes that the reason behind most errors is the interference of the L1.

Schlig (2003) examined the errors on gender agreement made by 61 English-speaking college students enrolled in a Spanish advanced grammar course and a Spanish advanced conversation & composition course. The corpus included translations, analysis of texts, short compositions, formal essays, and answers to reading comprehension questions. Over 38% of all errors were gender-assignment or gender-agreement errors in article-noun and noun-adjective combinations. Most gender-related errors involved nouns ending in *-e* or consonant. Students in both courses had similar errors, implying that grammar correction makes no difference in a student’s grammatical acquisition, as Truscott (1996) has always claimed. Upon examination of textbook explanations on gender, she concluded that they were not sufficient, as Santos Gargallo (1993) already pinpointed. She encourages memorization of its gender when learning a noun and suggests using “consciousness-raising tasks to help L2 learners notice grammatical gender at earlier stages” (p. 318).

Skjær (2005) examined the written answers from a high school final exam taken by 12 Norwegian students learning Spanish in Norway. She found that lexical and discursive errors impeded communication more than grammatical errors, even though these were more frequent. Like Madrid (1999) and others, she thinks that the L1 is the main source of errors.

Mohd Hayas (2006) investigated the written lexical errors found in compositions written by adult Malaysian students taking an intermediate Spanish course in Malaysia. Like other researchers (Fernández 1997; Skjær 2005), she found that errors involving grammar were more frequent (56%), with gender assignment at the top of the list.

Naranjo Hernández (2009) examined the written errors of 21 English-speaking students studying Spanish in Colombia. The most common errors were word choice and gender agreement. He supports Faingold's (1997) position on self-correction via multiple drafts and recommends providing feedback to students as soon as possible after the task.

Martínez Guillem (2010) classified the written errors in the verbs of 20 Japanese students learning Spanish at the university. Most errors were found in grammar, particularly in subject-verb agreement, the absence of the stem-vowel change, and overgeneralization of rules. The second most frequent error was lexicon selection, particularly in words that have two equivalents in the L2, as most researchers find. He claims that knowing the L1 of the student can be useful for the teacher in order to foresee an error and strengthen that area before the error occurs.

---

### 3. THE PRESENT STUDY

---

The present study will examine the most common written errors made by English-speaking students learning Spanish as a foreign language at a medium-size university. Errors will be classified into lexico-grammatical categories at three levels of proficiency to extrapolate information about students' difficulties at each level, but data will also be compared across levels to see the evolution of certain types of errors as students' proficiency advances. Data will be also analyzed across categories at each level to obtain information on other issues that cause errors and affect more than one lexico-grammatical category, such as gender and number agreement. Because of length issues, however, only findings on the most error-bearing category, Pronouns, will be included in this article.

#### 3.1 PARTICIPANTS

Participants were picked randomly from several courses at three different levels (2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> semesters of Spanish as a foreign language). In each level, an equal amount of males and females and also a balanced representation of grades (from A through C) were selected. There were too few students with D and none with F. Therefore, those were excluded as not representative of the norm. Because errors were found by other researchers highly linked to a student's L1, participants whose first language was not English were also excluded from the study. The final number of participants was thirty for each level of proficiency. Thus, there were ninety participants in total.

#### 3.2 CORPUS

The corpus included one element: a composition written without the help of any materials, which was part of the 3-hour final exam at each level of proficiency.

During the semester, students had written two or three compositions in class with the help of their materials, as preparation for this last final-exam composition. Each of these in-class compositions followed the discovery approach suggested by Hendrickson (1978), which has been found effective in previous studies (Faingold 1997; Lalande II 1982; Naranjo Hernández 2009). The purpose of having students to revise their first draft is to enhance students' awareness of their own errors with the hope that they will correct them on their own if they make them again.

The second-semester course composition did not have a minimum of words required. The topic was the feature film *Al otro lado* [*To the Other Side*] (Loza 2004). Students were asked to select one of the three characters and describe him/her (using the present tense), predict what this character's future life will be (using the future tense), and give an opinion about the movie and the theme of immigration.

The third-semester course composition required between 175 and 200 words. Students were given the option of one of two topics selected from stories read and discussed in class, such as *El etnógrafo* [*The ethnographer*] (Borges 1969), *Vino de lejos* [*Came from afar*] (Kurtz 1964), *El indio y los animales* [*The Indian and the animals*] (Rosado Vega 1934), and *La conservación de Vieques* [*The preservation of Vieques*] (extracted from a textbook by Blanco and Colbert 2008). Students were asked to write a letter pretending to be a specific character and just tell what happened in the story from his/her point of view or complain about a specific situation. Students were asked to use past tense and the subjunctive.

The fourth-semester course composition required at least 200 words. The topic was the short story *Las batallas en el desierto*

[*Battles in the desert*] (Pacheco 1981). Students were supposed to select one out of two/three scenarios, such as pretending to be the female character who writes a letter to a male character, pretending to be the male character who writes his memoirs, or writing an essay about how hypocrisy is present in the short story. Students were asked to use if-clauses, as well as different tenses from the indicative and subjunctive moods.

### 3.3 COLLECTION AND ANALYSIS OF DATA

In the present study, I used a data-driven lexico-grammatical taxonomy to identify, describe and classify the written errors of these 90 English-speaking students of Spanish. I chose this type of taxonomy because it seems to be the most practical for a teacher to extrapolate information about students' problems in the first two years of formal instruction. In the present study, the categories that came up as the most error-bearing include –not in order– Nouns, Verbs, Prepositions, Pronouns, Adjectives and Articles. Conjunctions and Adverbs were excluded because of their low error rate. The descriptive grammar used by the Real Academia de la Lengua Española was used as the basis to determine what an error was.

Following Fernández's (1997) methodology, errors were counted in absolute numbers for each category (e.g., Composition 1: 6 errors in verbs, 7 errors in prepositions, etc.) to come up with a total or a global error rate. Thus, in this study, a global error rate represents the number of errors compared to the total number of words written. In addition, internal error rates were also calculated. The internal error rate refers to the number of errors vs. correct forms within a specific category. Although the global error rate is important, the internal error rate is the one that yields more information about students' difficulties. For example, a student could make twenty errors in verbs and twenty errors in prepositions. One could think that they are equally difficult. However, when we know that he wrote a total of a hundred verbs but only thirty prepositions, those twenty errors are suddenly very different one from the other.

Errors were then classified into areas within each category depending on their nature (e.g., error in subject-verb agreement, error in the stem vowel, etc.). Appendix A shows the taxonomy with the different types of errors found. A second rater was asked to classify part of the data to enhance the reliability of the classification process. Kappa's value was 0.895, which is considered a very good agreement.

### 3.4 LIMITATIONS OF THE STUDY

Spelling errors (including accents) were ignored because in a pilot study they did not help obtain any useful information regarding difficulties with lexicon or grammar. It is possible, however, that some of the errors found in a verbal ending, for example, were no more than a spelling error (e.g., *Él viaje* instead of *Él viaja*). Since the true nature of certain errors is impossible to ascertain, by general rule, errors were considered not spelling errors.

Although communicative effect, discursive errors, and mechanical errors are interesting and important too, this study focused only on lexical and grammatical errors.

In terms of design, I chose a pseudo-longitudinal design. It is longitudinal in the sense that errors are examined at different points in time (2nd, 3rd and 4th semesters), but it is not a true longitudinal study because the students are not the same individuals from beginning to end.

Another limitation of this study lies in the actual counting of errors: In order not to have negative numbers, only one error could be counted per word analyzed. That is, if a word had two errors in it (let's say wrong stem-vowel change and wrong verbal inflection), only the most significant /serious error of the two, or the one that was found repeatedly in that particular student, was counted. Since this decision can be somewhat arbitrary, a replication study might find slightly different results in the distribution of errors by type, although it should not affect the number of errors found in a specific category.

---

## 4. RESULTS

---



#### 4.1 GLOBAL ERROR RATES AND INTERNAL ERROR RATES

Global error rates for all three levels of proficiency were calculated as well as internal error rates for all categories at all levels of proficiency (see table 1).

In the second-semester course, a total of thirty compositions were analyzed. Grades included 10 students in the A range, 15 in the B range, and 5 in the C range. The total number of words written in the 6 categories selected was 4,963, out of which 559 were errors. This gives us a global error rate of 11.26% for this second-semester course. The category where most number of errors were found was Verbs, followed by Prepositions, and the single area with the highest number of errors was failing to write the “personal a”. However, when I compared errors to correct forms, the internal error rate showed that the category with the highest errors was actually Pronouns (23.35%). This was followed by Verbs (16.53%), Prepositions (15.16%), Adjectives (8.10%), Articles (7.35%), and Nouns (5.09%).

In the third-semester course, thirty compositions were analyzed. This group included 15 students in the A range and 15 in the B range. The total number of words written was 6,892, out of which 749 were errors. This gives us a global error rate of 10.87%. Again, the category with the largest number of errors was Verbs and the area with the highest number of errors was also under Verbs: lexicon selection, which includes *ser/estar* but *dormir/dormirse*, and other similar pairs. The internal error count also showed that Verbs was the category with most errors compared to correct forms (17.06%), closely followed by Pronouns (16.94%), and then Prepositions (12.58%), Adjectives (8.89%), Articles (6.57%), and Nouns (3.58%).

In the fourth-semester course, thirty compositions were analyzed. This group included twenty students in the A range and 10 in the B range. The total number of words written was 9,607, out of which 672 were errors. This gives us a global error rate of 9.28%. The category where most errors were found was Verbs again, but the area with the highest number of errors was actually found under Prepositions: lexicon selection, which includes not only *por/para* but also other difficult pairs such as *a/en* or *a/para*. The highest internal error rate was Pronouns (13.51%), followed very closely by Verbs (13.32%), and then Prepositions (10.72%), Adjectives (7.75%), Articles (6.51%), and Nouns (3.88%).

	Global error rate (errors compared to total number of words written)	Internal error rate (errors compared to correct forms)					
		Pronouns	Verbs	Prepositions	Articles	Adjectives	Nouns
2 <sup>nd</sup> sem.	<b>11.26%</b>	<b>23.35%</b>	16.53%	15.16%	7.35%	8.10%	5.09%
3 <sup>rd</sup> sem.	<b>10.87%</b>	16.94%	<b>17.06%</b>	12.58%	6.57%	8.89%	3.58%
4 <sup>th</sup> sem.	<b>9.28%</b>	<b>13.51%</b>	13.32%	10.72%	6.51%	7.75%	3.88%

Table 1: Global error rates at each level of proficiency and Internal error rates of each category at all levels as well.

In Table 1, we can see that students are making fewer errors as their proficiency advances, as expected in students who are making progress approximating their interlanguage to the target language. These students seem to be progressing in the desired direction. We can also see that students made a lot of errors in Verbs, as previous studies and classroom experience have shown. However, what these data also revealed is that Pronouns was a high error-bearing category at all three levels of proficiency. In this article, I will focus on Pronouns only.

#### 4.2 PRONOUNS

In the second-semester course, the category of Pronouns is the one with the highest internal error rate, 23.35%, and is far ahead from the next category, which is Verbs (16.53%). Students are making approximately one error for every four pronouns that they write. After examining what type of errors students are making, I will compare these results from the second-semester course to those from the third-semester and fourth-semester courses.

#### 4.2.1 TYPES OF ERRORS IN PRONOUNS

In the second-semester course, half of the errors (51.67%) in the category of Pronouns had to do with failing to write a pronoun when needed (pero Ángel no [se] [lo] dice a nadie, ver[la] en clase, su madre no [se] [lo] permite), especially the reflexive pronoun (y [se] divierte mucho, ellos [se] casarán) and the relative “que” (Prisciliano tiene un amigo [que] se llama Panzón, por la vida [que] llevaba con Eva).

When students wrote a pronoun, they often (18.33%) selected the wrong one (\*un de los niños, \*un vecino quien está un poco gordo, \*para ayudarse ella) or they wrote a pronoun when they did not have to (18.33%) (\*me la gusta mucho, \*los traficantes le vendieron a Fátima).

The last area with an error rate worth mentioning, 10%, was gender and number agreement (\*uno de las historias, \*los niños, quien no vives, \*en sociedades sin oportunidades como los de este país). See Chart 1 for a distribution of errors by type in the category of Pronouns at the second-semester level of proficiency.

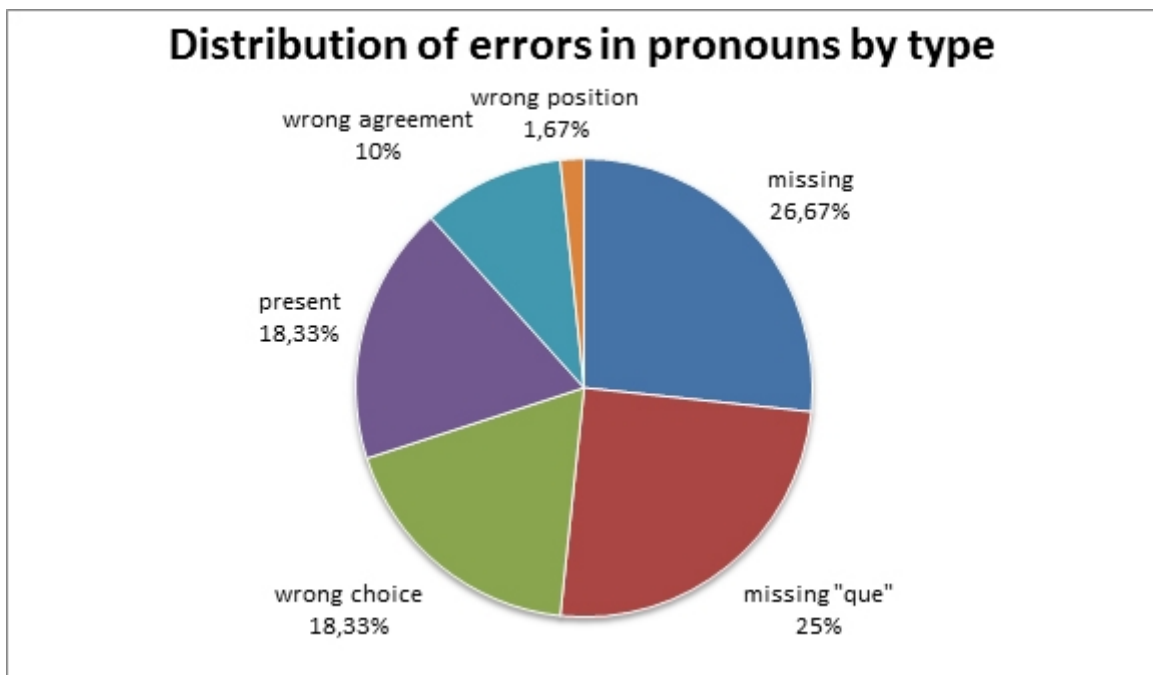


Chart 1: Distribution of errors by type in the category of Pronouns in the second-semester course

#### 4.2.2 EVOLUTION OF ERRORS

In terms of frequency, there is a big difference in the number of pronouns written in the second-semester course and those written in the third- and fourth-semester courses, 257, 661 and 718, respectively. It seems that students do not naturally include them in their compositions until the 3<sup>rd</sup> semester, even though most pronouns are learned in the 1<sup>st</sup>-semester course.

In terms of students' ability to correct errors from one semester to the next, we see all kinds of behavior: types of errors that do not change much, others that improve, and others that get worse (see Chart 2). For example, lexicon selection becomes a huge problem in the third-semester course: errors rates go from 18.33% in the second semester to 48.21% in the third semester. It is expected that, as students include more pronouns in their compositions, they make more selection errors. With time, students are supposed to improve their selection skills. However, in this study, data show that there is no improvement in lexicon selection from the third-semester course (48.21%) to the fourth-semester course (49.48%). Students are not only writing the wrong pronoun, but they are confusing cases within the same pronoun (e.g., writing “mi” instead of “yo”).

Another interesting behavior that appears in the third-semester course and continues in the fourth-semester course is that students are using a prepositional format instead of the correct format (\*su tío ayuda a él, \*había mandado una carta a mí, \*abandonó a mí, \*si yo miente a ellos, \*no he visto a ellos tan felices, \*conocía a él), a behavior that was hardly present in the second-semester course.

The error rate in gender and number agreement also increases in the third-semester course (\*la carne... debo comerlo, \*y esa era un vínculo) from 10% to 13.39% and then improves a little (10.31%) in the fourth-semester course (\*este es la vida, \*la culpa es suyo). In all, it looks like students did not improve much in this area from the second- to the fourth-semester courses.

The same happens with failing to write a pronoun when is needed. Failing to write the relative pronoun “que” was an error that improved completely (from a 25% error rate in the second-semester course to a 0% error rate in the fourth-semester course). However, students did not improve in the area of failing to write other pronouns different than “que”. The error rate in this area went from 26.67% in the second-semester course to 22.32% in the third-semester course and to 26.80% in the fourth-semester course. For an evolution of all types of errors in the category of Pronouns, see Chart 2.

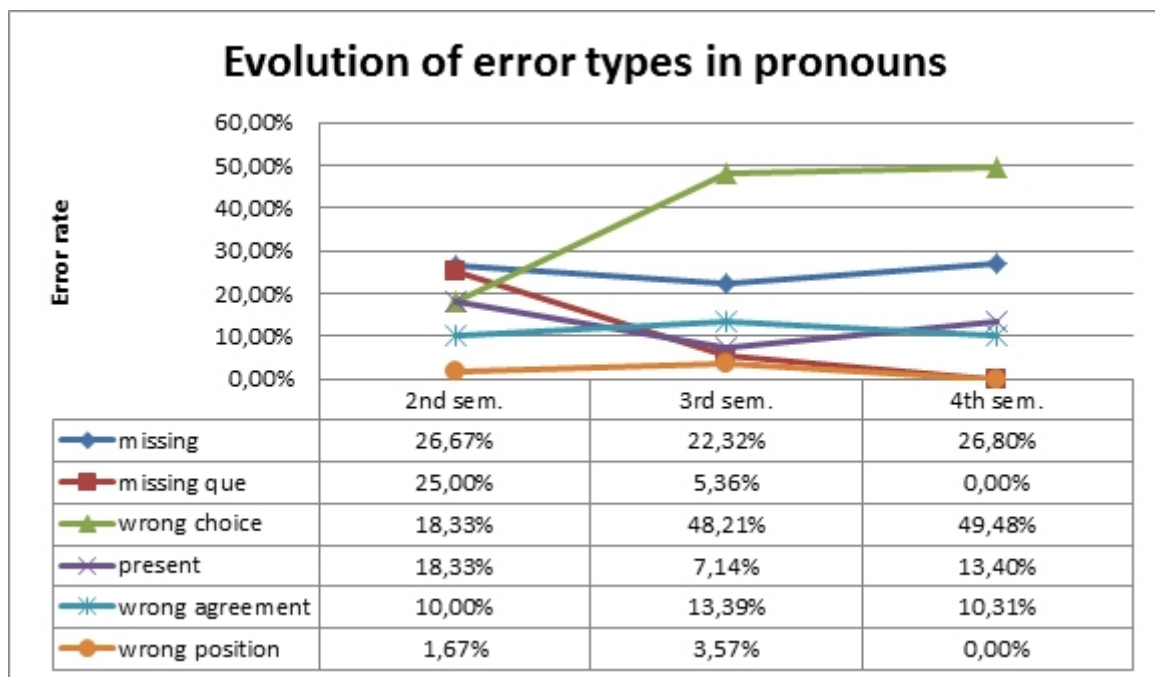


Chart 2: Evolution of error types in Pronouns.

## 5. DISCUSSION AND CONCLUSION

This article focuses on pronouns because this study showed that this category had the highest number of errors (compared to correct forms) in the unaided compositions of second- and fourth-semester students and the second highest in those enrolled in third-semester courses. The number of errors is quite close to those found in the category of Verbs, which is a known difficult issue for English speakers learning Spanish. It is safe to conclude that pronouns are one of the most difficult lexicogrammatical categories for English speakers to learn at these three levels of proficiency examined, namely, second-, third-, and fourth-semester courses.

One could speculate that pronouns are difficult in the 2<sup>nd</sup>-semester course because students have not learned yet enough verbal tenses for that to become their number one difficulty. However, this notion does not explain why pronouns are the most difficult issue for students enrolled in the 4<sup>th</sup>-semester course, when they have finally learned all verbal tenses and forms.

We can even speculate that the high error rate in the category of Pronouns is the result of a statistical mirage, meaning, since 2<sup>nd</sup>-semester students wrote a very low number of pronouns (257), thus, any error in that category is going to throw a

high internal error rate. However, this theory can also be refuted by examining the errors in the 3<sup>rd</sup>- and 4<sup>th</sup>- semester courses, where students wrote almost three times that number of pronouns –a number comparable to articles and adjectives. In those courses, the internal error rate of pronouns was still very high.

An interesting observation is that most of the errors can be explained by the structure of the students' first language, English, an observation that has already been made by many researchers (Azevedo 1980; Dušková 1969; Lado 1957; Madrid 1999; Skjær 2005) and was the tenet of Contrastive Analysis. For example, students failed to write pronouns in Spanish that do not exist in English, such as the reflexive pronoun, or that they are optional in English, such the relative "que". They often wrote "quien" instead of "que" because in English the pronoun is "who" when the referent is a person. They often included pronouns when not needed because they exist in English (e.g., \*Me la gusta = I like it). They also made errors in agreement, which is something that is not quite needed in English. It is very likely that these results would be very different if students' first language was not English.

In terms of why certain type of errors in pronouns (such as lexicon selection, failing to write a pronoun different than the relative "que", or agreement between the pronoun and its referent) did not improve with time and proficiency, I do not have an explanation. This issue needs further research.

Findings are not surprising if we have into consideration that pronouns in Spanish are difficult even for native speakers because of their inconsistent evolution (e.g., some verbs used to go with dative pronouns and now they go with accusative pronouns), their dual use (psych verbs can go with either accusative or dative pronouns, depending on what you mean or who the agent is), and huge regional variations among Spanish-speaking countries. English speakers themselves often confuse pronoun cases and say things like "he is taller than me" or "between he and I" without even noticing that they are making an error.

---

## 6. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

---

Despite the fact that students seem to make as many errors in pronouns as they do in verbs, pronouns do not receive the same recognition in textbooks and classroom-instruction time as verbs do. Whereas verbs populate textbooks from beginning to end, pronouns usually only receive a small section of a chapter, and often they are not clarified, expanded, reviewed, or practiced as much. Both textbook publishers and instructors should give pronouns the importance they deserve, since they obviously are such a troublesome aspect of the Spanish language for English speakers.

The fact that many errors are due to the influence of the L1 has a significant importance for instructors. In their pedagogical suggestions, Dulay, Burt and Krashen (1982) recommend teachers to "not refer to a student's L1 when teaching the L2" (p. 269) arguing that they are independent language systems. However, I believe that L1 interference must be dealt with in a more conscious manner, especially with adults, who often need to know the reasons behind every rule. I suggest instructors to compare both systems when providing input and corrective feedback in order to raise students' awareness of these difficult areas, especially university-level students.

In terms of feedback, there are diverse opinions regarding whether the teacher should respond to content, to form, to both, or not respond at all when grading compositions. Research studies have yielded mixed results on this issue. To me, it is clear that if we want students to improve their writing skills, we must provide adequate input and appropriate feedback to all parts of writing –content, form and structure. Raising students' awareness of their common errors is a good idea that might diminish future errors (Faingold 1997; Martínez Guillem 2010; Santos Gargallo 1993; Schlig 2003) and, when done as a whole class activity, it reduces students' anxiety regarding their own mistakes. It is recommended that students become active members in their own error correction (Hadley 2001) with the help of the teacher and/or their peers.

One possible factor that affects the number of errors in pronouns is likely the poor knowledge of English grammar that the average American student has. As informal classroom observations all over the country clearly show, many students are unable to distinguish between a direct and an indirect object, for example, which, in turn, hinders their ability to learn the concept in a foreign language and then apply the correct pronoun when needed. It would be advisable that grammar instruction is strengthened in the U.S. educational system in order to facilitate learning of foreign languages in formal settings.

## ACKNOWLEDGMENTS

I would like to thank my colleagues at the Department of Spanish & Portuguese for their support and feedback on the results of this study.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. [Error Analysis in the Field of Spanish as a Foreign Language: some Methodological Issues]. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 5 nº 3, p. 1-16. Retrieved from [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/articulo\\_1.html](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulo_1.html) on November 2, 2013.
- Azevedo, M.M. (1980). The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students. *Spanish IRAL*, vol. 18 nº 3, p. 217-227.
- Barnwell, D. (1987). Syntactical and morphological errors of English speakers on the Spanish past tenses. Abstract retrieved from *ERIC Document Reproduction Service No. ED281369* <http://eric.ed.gov/?id=ED281369> on November 2, 2013.
- Blanco, J.A., & Colbert, M. (2008). La conservación de Vieques. In *Enfoques: curso intermedio de lengua española* (2nd ed.), p. 238-239. Vista Higher Learning.
- Borges, J.L. (1969). "El etnógrafo" en Elogio de la sombra. *Obras completas* (20th ed., Vol. 2). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. In B. W. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, p. 163-172. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Díaz Villa, A.M. (2005). Tipología de errores gramaticales para un corrector automático. *Procesamiento del lenguaje natural*, vol. 35 nº Sept, p. 409-416. Retrieved from <http://www.sepln.org/revistaSEPLN/revista/35/50.pdf> on November 2, 2013.
- Dulay, H.C., Burt, M.K., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dušková, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. In B. W. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, p. 215-239. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Faingold, E.D. (1997). *The evolution of linguistic errors in Spanish compositions*. Paper presented at the Annual Meeting of the 17<sup>th</sup> Cincinnati Conference on Romance Languages and Literatures, Cincinnati, OH. Abstract retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED407834> on November 2, 2013.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.
- Gascon, C.D. (1998). The Spanish psych verbs construction: beginning and intermediate learners' patterns of usage. *Texas Papers in Foreign Language Education*, vol 3 nº 3, p. 69-84. Abstract retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED427519> on November 2, 2013.
- Gass, S.M., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giraldo Silverio, I. (1997). Adquisición y uso correcto de las preposiciones A, EN, PARA y POR en niveles superiores. *ASELE Actas VIII*. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0377.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0377.pdf) on November 2, 2013.
- Hadley Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal*,

- vol. 62 nº 8, p. 387-398. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/326176> on November 2, 2013.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.
- Kurtz, C. (1964). *Vino de lejos*. In A. Encinar (Ed.), *Cuentos de este siglo: 30 narradoras españolas contemporáneas*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lalande II, J.F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *The Modern Language Journal*, vol. 66 nº 2, p. 140-149. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x> on November 2, 2013.
- Loza, G. (Writer). (2004). *Al otro lado* [Motion picture]. Mexico: IMCINER and Matatena Films.
- Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. In A. Romero & M.E. Fernández (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, p. 609-623. Granada, Spain: Grupo Editorial Universitario. Retrieved from <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Errores Americanos.pdf> November 2, 2013.?
- Martínez Guillem, J. (2010). Análisis de errores en los verbos en el español como segunda lengua. Retrieved from [http://upv.academia.edu/JorgeMartinezGuillem/Papers/392673/Analisis\\_de\\_errores\\_en\\_los\\_verbos\\_en\\_el\\_espanol\\_como\\_segunda\\_le](http://upv.academia.edu/JorgeMartinezGuillem/Papers/392673/Analisis_de_errores_en_los_verbos_en_el_espanol_como_segunda_le) on November 2, 2013.
- Mohd Hayas, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. (MA Thesis), Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/KASMA-M.html> on November 2, 2013
- Naranjo Hernández, J.A. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera*. (MA Thesis), Universitetet i Bergen, Bergen, Norway. Retrieved from <https://bora.uib.no/bitstream/1956/3828/1/56488554.pdf> on November, 2 2013.
- Pacheco, J.E. (1981). *Las batallas en el desierto*. Mexico: Ediciones Era.
- Rosado Vega, L. (1934). "El indio y los animales" en *El alma misteriosa del Mayab*. Mexico: Librería y Ediciones Botas, S.A.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. In B. W. Robinett / J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, p. 354-362. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Schlig, C. (2003). Analysis of agreement errors made by third-year students. *Hispania*, vol. 86 nº 2, p. 312-319. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20062864> on November 2, 2013.
- Skjær, S. (2005). El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato. *Revista RedELE*, vol. 3 nº 1. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/skjaer.shtml> on November 2, 2013.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, vol. 46 nº 2, p. 327-369. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x> on November 2 2013.

## ANEXO VERBS

1. S/E – wrong choice (ser/estar) (\*Prisciliano es triste)

2. RFL – wrong choice (reflex/non-reflex) (\*él sentirá muy bien)
3. WC – wrong choice (other) (\*ellos devolverán a casa)
4. P/I – wrong aspect (pret/imperf) (\*la película que veíamos este semestre)
5. TEN – wrong tense (\*se enojó porque su padre se va)
6. MOO – wrong mood (\*ojalá que él tiene suerte)
7. WPA – wrong subject-verb agreement (\*Prisciliano y su amigo no sabemos nadar)
8. IRR – wrong irregular form (\*él no hacerá nada)
9. END – wrong ending (\*él no lege a tiempo)
10. STE – stem change error (\*Fátima encontra a su padre)
11. FNC – non-conjugated forms (inf., gerund, part.) (\*después de saliendo de su casa)
12. OTH – other (missing, unclassifiable) (\*mientras en el lago)

### PREPOSITIONS

1. MPA – missing personal a (\*busca su padre)
2. MIS – missing (all other, incl. preposition a) (\*Ángel no le gusta)
3. PRE – present when not needed (\*tiene problemas en cruzando la frontera)
4. NOC – lack of contraction when needed (\*de el país)
5. P/P – wrong choice (por/para) (\*más dinero por su familia)
6. WC – wrong choice (except por-para) (\*no pensaba de matarlos)
7. WP – wrong position (\*los problemas que...vivir con)

### ARTICLES

1. WGA – wrong gender agreement (\*es una país muy bonito, \*el parte favorita)
2. WGN – wrong gender & number agreement (\*los mujer que trabaja allí)
3. WNG – wrong number agreement (\*la mujeres se quedan en casa)
4. PRE – present when not needed (\*la isla tiene las reservas naturales)
5. MIS – missing (\*inmigrantes tienen una vida mala)
6. WC – wrong choice (\*se lava sus dientes, \*su madre de Ángel)

### ADJECTIVES

1. WGA – wrong gender agreement (\*algunos niñas muy bonitas)
2. WGN – wrong gender & number agreement (\*las historias no están cubierto bien)
3. WNA – wrong number agreement (\*su padres)
4. END – wrong ending to correct lexeme (\*es realística, \*es serioso)
5. WP – wrong position (\*su menor hermano)
6. WC – wrong choice (\*con tu [su] familia)
7. ADV – wrong choice (confusing adj. with adverb) (\*es un niño muy bien)
8. APO – no apocopic form (\*un bueno hombre)
9. OTH – other (made-up words.) (\*su padre será verguezo [avergonzado])
10. MIS – missing (\*me gustan [estos] aspectos de la película)

### PRONOUNS

1. WGA – wrong gender agreement (\*la película.... quiero verlo)
2. WGN – wrong gender & number agreement (\*quiere verlos[verla])
3. WNA – wrong number agreement (\*para venderlos[venderlo])
4. QUE – missing relative pronoun “que” (\*tiene un padre se llama Abdul)
5. MIS – missing (\*no [le]permitió ir, \*él no [se]queja nunca)
6. WP – wrong position (\*ellos no quieren se bañar)
7. Q/Q – wrong choice (confusing que and quien) (\*la persona quien siempre le ayuda)
8. UNO – wrong choice (confusing un and uno) (\*un de los chicos)
9. PP – missing (prepositional format) (\*él dijo a mí)
10. WC – wrong choice (other) (\*a él se gusta nadar)
11. PRES – present when not needed (\*me la gustaba mucho)

### NOUNS

1. WAS-art – wrong gender assignment with article (\*el religión fue recomendado)
2. WAS-adj – wrong gender assignment with adjective (\*las temas son muchas)
3. MUW – made-up word (\*los depicciones fabulosos)
4. FF – false friend (\*pero in actualidad)
5. WC – wrong choice (\*él se va para ganar moneda)



## Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera

Javier González Fernández

Fatih University (Turquía).

jgfernandez@fatih.edu.tr

González Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera. A partir de los resultados obtenidos de la disponibilidad léxica de estudiantes turcos se examina la productividad de dichos alumnos en cada uno de los centros de interés. También se revisa teóricamente la literatura existente sobre la disponibilidad léxica aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Disponibilidad léxica, Español lengua extranjera, Estudiantes turcos de ELE, Didáctica del léxico

### ABSTRACT

*From the results of Turkish students' lexical availability, it is analyzed the productivity of such students in each of the centers of interest. This article looks at the results of Turkish students' lexical availability and examines their productivity in each of the centers of interest. It is also reviewed the literature on lexical availability applied to the teaching of Spanish as a foreign language.*

*Keywords: Lexical availability, Spanish foreign language, Turkish students SFL, Vocabulary teaching*

## 1. INTRODUCCIÓN

En cualquier diseño o programación curricular de la enseñanza de una lengua extranjera, los contenidos gramaticales están meticulosamente planificados y avalados por numerosas investigaciones científicas que analizan el cómo y cuándo enseñar las distintas estructuras sintácticas. No sucede lo mismo con el plano léxico cuya selección se ha dejado a la intuición del profesor o de los autores de libros de texto sin introducir criterios objetivos. Esto es debido al enorme volumen de unidades léxicas que posee una lengua y a la dificultad de crear herramientas para la selección de dicho vocabulario para su enseñanza. Con el fin de seleccionar el vocabulario fundamental a enseñar en las primeras etapas del aprendizaje, los investigadores del Français Fondamental, dirigidos por Gougenheim (1964), crearon una herramienta para el estudio del vocabulario de los hablantes nativos de francés. Esa herramienta es la disponibilidad léxica. Hasta ese momento, los estudios sobre el vocabulario de una comunidad de habla habían atendido sólo a la frecuencia con la que las palabras aparecen en corpus escritos. La disponibilidad léxica muestra el vocabulario que los informantes registran a partir de estímulos que son áreas temáticas.

El mayor problema que se encuentra la disponibilidad léxica es la elección de dichas áreas temáticas, llamados centros de interés, que abarquen el vocabulario básico de una comunidad de habla. Desde el Français Fondamental y después de casi 60 años de la disponibilidad léxica, se han trabajado prácticamente los mismos centros de interés:

1. las partes del cuerpo
2. la ropa (sin importar que sea ropa de hombre o de mujer)
3. la casa (sin los muebles)
4. los muebles de la casa
5. los alimentos y las bebidas en las comidas (todas las comidas del día)
6. los objetos colocados sobre la mesa que se utilizan para todas las comidas del día
7. la cocina, sus muebles y los utensilios que en ella se encuentran
8. la escuela, sus muebles y su material escolar.
9. la calefacción y la iluminación
10. la ciudad
11. el pueblo
12. los medios de transporte
13. los trabajos del pueblo y del jardín
14. los animales
15. los juegos y las distracciones
16. los oficios (los diferentes oficios y no nombres que se refieren a un solo oficio (Gougenheimet *al.* 1964: 152-153).

En este estudio se analiza la producción léxica de los informantes turcos con el fin de determinar la idoneidad de dichos centros de interés en los estudios de español como lengua extranjera.

---

## 2. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

---

La disponibilidad léxica nace dentro de la lingüística aplicada ya que la creación de un diccionario básico, objetivo del Français Fondamental, está destinado a servir como punto de partida del vocabulario esencial del francés como lengua extranjera, por lo tanto el vocabulario que se ha de enseñar en el nivel inicial.

Además de esa primera aplicación para la que fue creada, se ha visto que tiene otras distintas aplicaciones como son la didáctica de la lengua materna, la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística o la dialectología. Todas estas aplicaciones han sido debidas a la ingente cantidad de trabajos que la disponibilidad léxica ha tenido tanto en Latinoamérica como en España. Como resultado de esa proliferación de trabajos se crea el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, dirigido por López Morales. Su objetivo primordial es elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las diversas zonas del mundo hispánico.

### 2.1 TRABAJO PIONERO. CARCEDO GONZÁLEZ

El trabajo más importante para esta corriente en sus etapas iniciales es el de Carcedo González (2000). Este estudio de Carcedo González es el primero que se hace con informantes no nativos, en este caso, estudiantes finlandeses de español como lengua extranjera. Carcedo González selecciona los 16 centros de interés clásicos del Français Fondamental que también utiliza el proyecto panhispánico, y le permite comparar sus resultados con los estudios de República Dominicana, Puerto Rico, Cádiz y Zamora. Como variables sociolingüísticas, este investigador utiliza: sexo, nivel de estudios, lengua materna y conocimiento de otras lengua románicas. Este autor propone usar los resultados de la disponibilidad léxica en la planificación del diseño curricular de la enseñanza del léxico y en la creación de materiales. También observa que los tests del léxico disponible en español/LE son valiosos materiales que nos permiten descubrir los vacíos léxicos, los puntos débiles y las carencias del diseño curricular y, por lo tanto, las necesidades específicas del alumnado en función de su lengua y su cultura. Nos sirven, a modo de resumen, las palabras de este autor:

Una buena programación curricular debería incluir, ya en estas fases tempranas del aprendizaje, aquellas unidades que, por los altos índices de disponibilidad en quienes hablan español como lengua materna, se demuestran las más rentables, posponiendo la incorporación de otras que parecen serlo mucho menos... Profesores y redactores de material didáctico para la enseñanza de español/LE deberán contar, si quieren graduar adecuadamente la introducción del vocabulario, con los datos que ofrecen los léxicos disponibles de los propios hispanohablantes (Carcedo 2000a: 219).

## 2.2 TRABAJOS EN INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Otro punto de inflexión en los estudios de la disponibilidad léxica en el español como lengua extranjera es el de Samper Hernández (2002). Este trabajo es el primero que recoge la disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera en situación de inmersión lingüística, por lo tanto, estudiantes extranjeros que estudian en España. También es el primero con informantes que tienen lenguas maternas diferentes. El estudio cuenta con 45 informantes que estudian en los cursos de español para extranjeros de la Universidad de Salamanca. Samper Hernández escoge los dieciséis centros clásicos y analiza los datos bajo cuatro variables que son: sexo, conocimiento de otras lenguas, nivel de español y lengua materna. Lo más importante para nuestra línea de investigación de este trabajo son las innovaciones metodológicas en cuanto la edición de los datos. Samper Hernández toma como base los criterios de edición de datos del proyecto panhispánico y los adapta a las necesidades especiales de los informantes de español como lengua extranjera.

Trabajando también con estudiantes en situación de inmersión, se encuentra el estudio de Sánchez Gómez (2004) que trabaja con 44 estudiantes de español como lengua extranjera en el centro ISA (Internacional Studies Abroad) de Sevilla. Esta autora analiza los datos a partir de cinco variables: sexo, nacionalidad de los padres, nacionalidad de los informantes, otros países visitados y nivel de dominio. Se escogen diez centros de interés clásicos: las partes del cuerpo, la ropa, las partes de la casa, la ciudad, el campo, los medios de transporte, los animales, los juegos y distracciones, y las profesiones; y se añaden otros dos centros que son la educación y la salud. Sánchez Gómez (2005) realiza un estudio sobre las categorías gramaticales a partir del análisis cualitativo de los resultados del léxico disponible de su trabajo de 2004. En este mismo año, Galloso Camacho (2004) compara los resultados obtenidos por Sánchez Gómez (2004) con los resultados de la disponibilidad léxica de Huelva, Zamora y Salamanca.

Siguiendo esta línea de inmersión se encuentra la tesis doctoral de Sanchez-Saus Laserna (2011). La muestra de este trabajo es de 322 estudiantes extranjeros en toda Andalucía. Las variables que usa son: el sexo, el nivel de español, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas y el uso del español. Esta autora utiliza diez centros de interés clásicos: el cuerpo humano, la ropa, la casa, alimentos y bebidas, la cocina y sus utensilios, la ciudad, el campo, medios de transporte, los animales y, profesiones y trabajos; dos centros clásicos modificados: la escuela y la universidad, y el ocio y tiempo libre; y seis centros nuevos: el tiempo meteorológico y el clima, las acciones y actividades habituales, el aspecto físico y el carácter, la familia, los viajes y las vacaciones, y por último el dinero. Los criterios que utiliza Sánchez-Saus Laserna para la selección de dichos centros de interés son los mismos que dictamina el Consejo de Europa en su *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* para el nivel acceso (A1) en cuanto al vocabulario fundamental. Esta selección, bajo dichos criterios, es sumamente importante ya que una de las mayores críticas a la disponibilidad léxica es la falta de criterios para seleccionar los centros de interés que forman un vocabulario fundamental de una lengua. En esta tesis doctoral Sánchez-Saus Laserna (2011, páginas. 219-226) utiliza un capítulo entero a criticar la selección de los centros de interés que se han hecho hasta la fecha, sobre todo, cuando aplicamos la disponibilidad léxica a la enseñanza de una lengua extranjera. El propio Bartol Hernández (2010) dedica un artículo para justificar la necesidad de eliminar o modificar algunos de los centros de interés clásicos en la disponibilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como la selección de otros distintos. Recordar aquí, que el objetivo principal de nuestro trabajo es descubrir si son o no idóneos los centros de interés clásicos.

También en situación de inmersión en Madrid se encuentran los 43 informantes del estudio de López Rivero (2008) y los también 43 informantes del trabajo de Pérez Serrano (2009). López Rivero (2008) usa seis centros de interés que son: las partes del cuerpo, la ropa, los alimentos y las bebidas, la cocina, los juegos y las distracciones, y la ciudad. Las variables que selecciona son: sexo, edad, nivel sociocultural, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, método de enseñanza-aprendizaje del español seguido, y años de estudio del español. Por su parte, Pérez Serrano (2009) utiliza sólo dos centros de interés que son los medios de transporte y las profesiones. Las variables seleccionadas son: sexo, edad, nivel sociocultural, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, y años de estudio del español. Gallego Gallego (2011) también trabaja con informantes que estudian español como lengua extranjera en Madrid, en su caso 150 alumnos. Este autor selecciona veinte centros de interés: los dieciséis centros clásicos; los colores; los servicios, documentos y lugares de interés

necesarios para vivir en España; y el centro de interés España. Como variables Gallego Gallego toma las siguientes: sexo, edad, nivel de estudios, lengua materna y conocimiento de otras lenguas románicas.

### 2.3 TRABAJOS EN DISTINTOS PAÍSES

Siguiendo con el trabajo comenzado por Carcedo González, los investigadores listados a continuación investigan la disponibilidad léxica de los estudiantes de español como lengua extranjera en distintos países.

Hugo (2003) estudia la disponibilidad léxica de 84 informantes, estudiantes de los dos últimos años del instituto, de la región del Sarre en Alemania. Utiliza las variables sexo, nivel de estudios (12º y 13º), nivel de dominio del español, y el conocimiento de otras lenguas románicas.

Kranjc (2009) estudia en Eslovenia la disponibilidad léxica de 100 alumnos, de 17 y 18 años, en el último año de instituto, previo a la universidad. Utiliza 10 centros de interés clásicos: las partes del cuerpo, la ropa, la partes de la casa, los alimentos y las bebidas, la ciudad, el campo, los medios de transporte, los animales, los juegos y las distracciones y las profesiones; y un centro nuevo que *eslas acciones que normalmente se realizan todos los días*. Šifrar Kajan (2009) compara los resultados de Kranjc (2009) con los resultados de Carcedo González (2000) en Finlandia y los de Samper Hernández en Salamanca. Este trabajo es el primero que compara la disponibilidad léxica de distintas investigaciones con estudiantes de español como lengua extranjera. Šifrar Kajan (2012) añade otros 100 estudiantes eslovenos en el nivel universitario a los 100 informantes de Kranjc (2009) y los compara con la disponibilidad léxica de informantes nativos de tres zonas españolas, Asturias, Cádiz y Valencia. Para esta comparación utiliza sólo los diez centros de interés clásico del trabajo de Kranjc (2009).

López González (2010) hace un estudio del desarrollo del léxico de 241 informantes de institutos polacos. Para ello, estudia la disponibilidad léxica de estudiantes de *Gimnasium* (15-16 años) y los compara a estudiantes de *Liceum* (17-18 años). Este autor utiliza los mismos centros de interés y las mismas variables que Carcedo González y por lo tanto, el proyecto panhispánico.

Lin (2012) presenta la disponibilidad léxica de 263 estudiantes chinos. En este trabajo se seleccionan los dieciséis centros de interés clásicos y, como variables, se toman el sexo, la edad, el nivel de español y la zona geográfica de origen de los estudiantes.

El último trabajo del que tenemos constancia hasta la fecha es el de González Fernández (2013). Con los mismos datos que los utilizados para el presente trabajo, analizamos la disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera, por lo tanto se toman los 16 centros clásicos del Français fondamental. También se toman las mismas variables que este trabajo: sexo, nivel sociocultural, tipo de centro escolar, número de lenguas conocidas, lengua materna y nivel de español.

### 2.4 TRABAJOS CON FINES DIDÁCTICOS

Los siguientes trabajos no realizan el análisis en sí de la disponibilidad léxica, sino que usan ésta para aplicarla a distintos fines educativos.

El trabajo de Frey Pereyra (2007) utiliza la disponibilidad léxica de 15 estudiantes de español, en situación de inmersión, de nacionalidades distintas, para comparar dicho léxico con el léxico que esos mismos estudiantes presentan en composiciones escritas.

Por su parte, Bombarelli (2005), Rodríguez Muñoz (2009), Mazzuchelli (2010) y Benavides Segura *et alii* (2011) realizan propuestas didácticas y distintas aplicaciones de la disponibilidad léxica en el aula de ELE. Además de una propuesta didáctica, Palapanidi (2012) recalca la necesidad de usar la disponibilidad léxica en las investigaciones de la enseñanza de español como lengua extranjera.

---

## 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

El universo muestral escogido fueron 78 informantes turcos estudiantes de español como lengua extranjera que estaban en el rango de edad entre 17 y 18 años dado que se encontraban en el grado 12 del sistema educativo turco, último curso de la educación secundaria anterior a la universidad.

Las encuestas se realizaron el mes de mayo del 2012 durante las últimas semanas del curso. Los estudiantes tenían 2 minutos por centro de interés para aportar palabras relacionadas con los 16 campos semánticos clásicos: 01. las partes del cuerpo, 02. la ropa, 03. las partes de la casa (sin muebles), 04. los muebles de la casa, 05. los alimentos y las bebidas, 06.

los objetos colocados en la mesa para la comida, 07. la cocina: sus muebles y sus utensilios, 08. la escuela: sus muebles y material escolar, 09. iluminación, la calefacción y medios de airear un recinto, 10. la ciudad, 11. el campo, 12. los medios de transporte, 13. los trabajos del campo y del jardín, 14. los animales, 15. los juegos y las distracciones y 16. las profesiones y los oficios.

Los informantes pertenecen a 5 institutos (*Lise*) turcos. El único centro público se encuentra en Ankara, el nombrado Ankara Atatürk Lisesi y provienen también de 5 centros privados de Estambul: Açı? Lisesi, Evyap Koleji, British International School, İtü Ekrem Elginkan lisesi y Derya Öncü lisesi.

Se escogieron tres de las variables clásicas de los trabajos que forman parte del *Proyecto panhispánico*: La variable *sexo*, *tipo de centro escolar* y *nivel sociocultural*.

Se añadieron tres variables más relacionadas con los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera que son las variables *lengua materna*, *número de lenguas conocidas* y *nivel de español*, variables utilizadas ya en los trabajos de Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002).

En cuanto a la edición de los datos se siguen las directrices específicas para el español como lengua extranjera aportadas por Samper Hernández (2002:23).

Para el tratamiento informático se utilizó la herramienta informática *Lexidisp* (Moreno et al. 1995).

#### 4. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El número total de palabras obtenido tras el proceso de edición de los datos registrados en las encuestas ha sido de 5.335 palabras, repartidas en 16 centros de interés, dando una media de 68,40 palabras por informante.

En la tabla 1 mostramos el número de palabras totales por cada centro de interés así como la media de palabras por informante y por centro de interés. En la primera columna, bajo el epígrafe de rango, mostramos el orden de mayor a menor bajo ambos criterios:

Rango	Centros de interés	Número de palabras	Media de palabras por informante
02	01 (CUE)	496	6,36
06	02 (ROP)	418	5,35
04	03 (CAS)	438	5,61
08	04 (MUE)	409	5,24
01	05 (ALI)	731	9,37
13	06 (MES)	163	2,09
11	07 (COC)	221	2,83
09	08 (ESC)	366	4,69
14	09 (CAL)	133	1,7
10	10 (CIU)	295	3,78
15	11 (CAM)	79	1,01
05	12 (TRA)	426	5,46
16	13 (JAR)	60	0,77
03	14 (ANI)	470	6,02
12	15 (JUE)	212	2,72
07	16 (PRO)	418	5,36

Tabla 1. Número de palabras y media por informante

En la tabla 2 se muestra el número de vocablos por centro de interés en contraposición al número de palabras:

Rango	Centros de interés	Vocablos	Rango	Centros de interés	Palabras
1	5 (ALI)	91	1	5 (ALI)	731
2	10 (CIU)	70	2	1 (CUE)	496
3	16 (PRO)	49	3	14 (ANI)	470
4	2 (ROP)	47	4	3 (CAS)	438
5	14 (ANI)	47	5	12 (TRA)	426
6	15 (JUE)	46	6	2 (ROP)	418
7	11 (CAM)	42	7	16 (PRO)	418
8	1 (CUE)	38	8	4 (MUE)	409
9	8 (ESC)	38	9	8 (ESC)	366
10	4 (MUE)	36	10	10 (CIU)	295
11	3 (CAS)	31	11	7 (COC)	221
12	12 (TRA)	31	12	15 (JUE)	212
13	7 (COC)	26	13	6 (MES)	163
14	9 (CAL)	26	14	9 (CAL)	133
15	13 (JAR)	19	15	11 (CAM)	79
16	6 (MES)	9	16	13 (JAR)	60

Tabla 2. Número de vocablos y número de palabras

El hecho que hace que la media de palabras por informante sea tan baja es que muchos informantes dejan en blanco dicho centro de interés. En algunos centros la media es menor a una palabra por informante como se puede observar en el centro “trabajos del campo y el jardín”, con una media de 0,77 palabras. En otros centros la media es de una o dos palabras por informante. Por ejemplo, en el centro “el campo” la media es 1,01 y en el centro “calefacción e iluminación 1,7; en el centro “los objetos colocados a la mesa” la media es de 2,09 y en el centro “la cocina” se obtiene una media de 2,83 palabras.

Se ha utilizado el análisis de los centros de interés dejados en blanco por nuestros informantes para delimitar la idoneidad de dichos centros en los estudios de disponibilidad léxica en E/LE.

El gráfico 1 muestra el número de informantes que han dejado en blanco cada centro de interés. El número de la parte inferior de cada columna del gráfico representa el número de informantes y el de la parte superior el porcentaje de informantes que no aportaron ninguna palabra al centro de interés indicado:

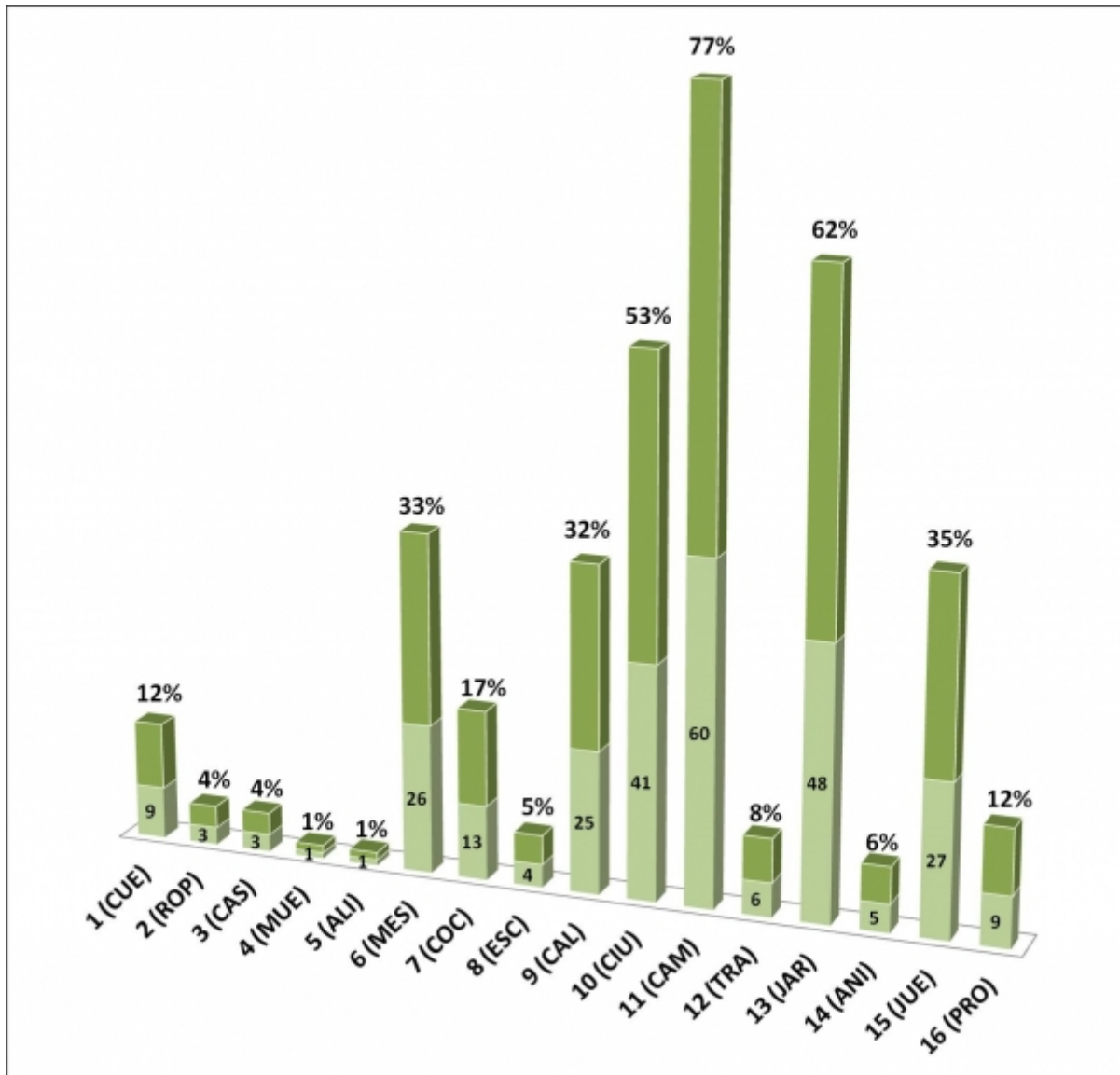


Gráfico 1. Informantes con centros en blanco

Los centros que han experimentado este fenómeno en mayor medida han sido: el centro “el campo” con 60 informantes de 78 dejándolo en blanco; esto supone el 77% del total de informantes; el centro “los trabajos del campo y el jardín” con el 62% de los informantes no registrando ni una sola palabra y el centro “ciudad” con el 53%.

A continuación se hace un análisis según variables.

Comenzando con la variable sexo, hay que decir que la muestra consta de 32 informantes masculinos y 46 informantes femeninos lo que supone el 41,03% y el 58,97%, respectivamente.

Hemos creado un índice que va de 0, que significa que ningún informante de ese factor ha dejado el centro en blanco, a 1, que supondría que todos los informantes de ese factor dejaron el centro sin aportar ninguna palabra. El índice total para informantes masculinos que dejan los centros en blanco es de 0,236 frente a 0,217 de las informantes femeninas que no actualizaron ninguna palabra. En la mayoría de centros de interés esa diferencia no es significativa aunque hay que resaltar que el centro en que las mujeres dejan más en blanco con relación a los hombres es “la calefacción y la iluminación”, ya que la diferencia del índice es de 0,172. El centro con mayor diferencia de hombres respecto a mujeres es “las partes del cuerpo”, con una diferencia de 0.069 como se puede observar en el gráfico 2.

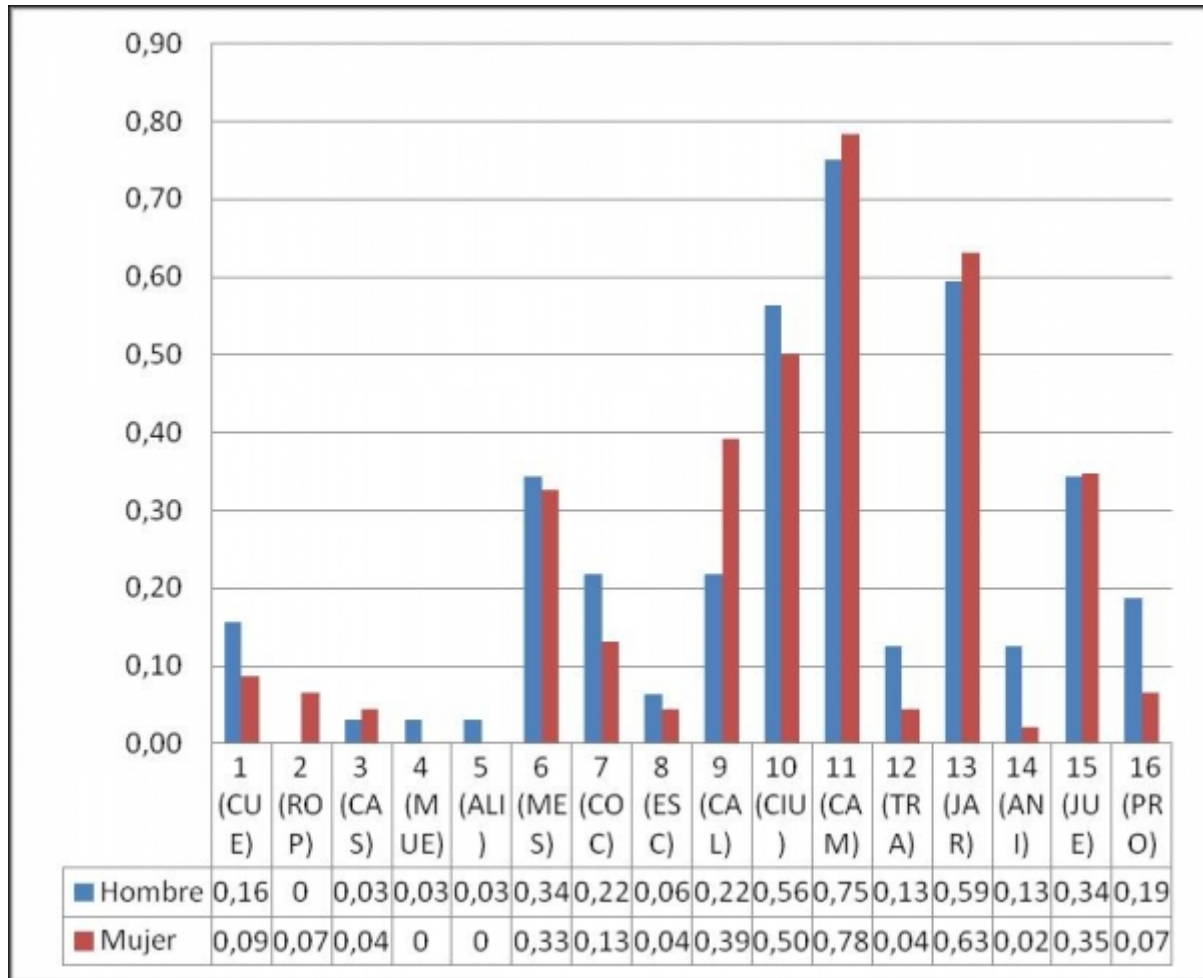


Gráfico 2. Centros en blanco según sexo

En este estudio se engloban las variables *tipo de centro educativo* y *nivel sociocultural*, bajo el mismo epígrafe ya que tienen la misma división. En el universo muestral de nuestro estudio se divide en 41 informantes (52,56%), que pertenecen a un nivel sociocultural medio y que acuden a un centro público y 37 informantes (47,44%), que pertenecen a un nivel sociocultural alto y que cursan sus estudios en un centro privado.

El índice de informantes que dejaron los centros de interés sin aportar ni una sola palabra del factor “público” fue 0,261 frente a 0,182 del factor “privado”. Al contrario que en la variable *sexo* aquí los resultados son dispares. En la mayoría de los centros la diferencia entre factores no es significativa excepto en los siguientes casos:

- En los centros “partes del cuerpo”, “calefacción e iluminación” y “objetos colocados a la mesa” son los informantes de los institutos privados los que más dejan en blanco dichos centros de interés, siendo este último el de mayor diferencia en el índice de 0,45.
- En los centros “el campo”, “los trabajos del campo y el jardín”, “los juegos y distracciones” y “la ciudad” son los informantes del LISE público los que no aportan ninguna palabra a dichos centros. Siendo este último a su vez el que tiene mayor significación con todos los informantes dejando el centro en blanco frente a que ningún informante del factor “privado” lo deja en blanco.

En el gráfico 3 se puede ver esta relación entre ambos factores en cuanto a los centros dejados en blanco:



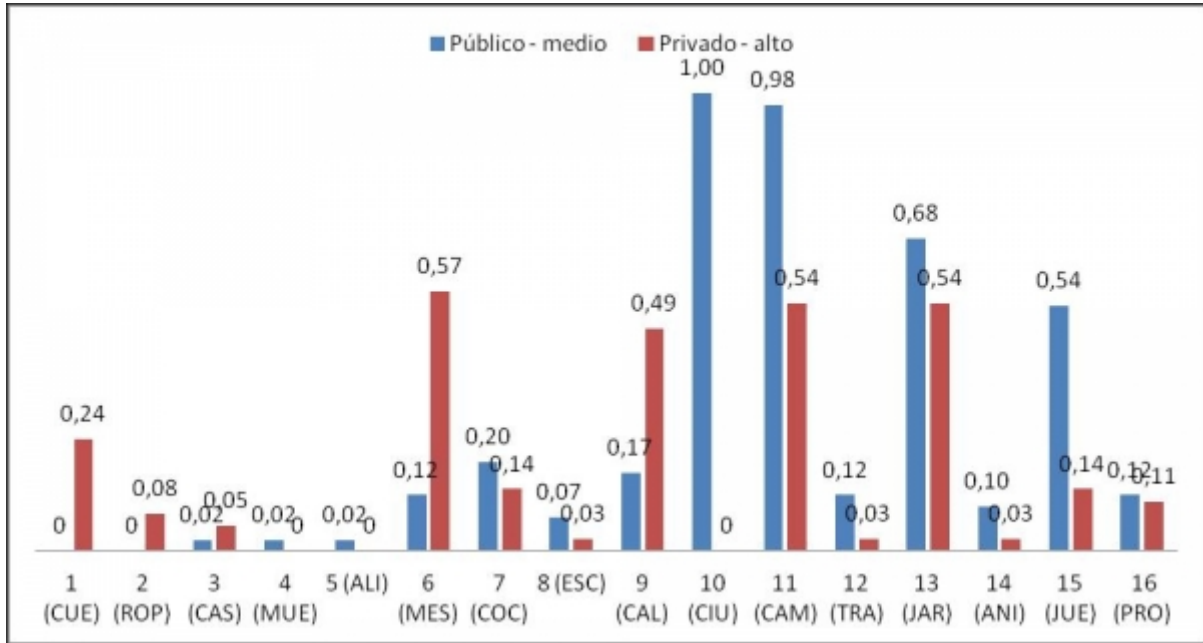


Gráfico 3. Centros en blanco según tipo de centro educativo y nivel sociocultural

Aunque otros trabajos hayan optado por analizar las distintas lenguas que conocen o, el conocimiento o no de lenguas romances, nosotros hemos optado por averiguar si hay diferencia significativa entre el número de lenguas conocidas, incluida la materna, en cuanto a la disponibilidad léxica. En nuestro estudio tenemos dos factores, informantes que conocen 3 lenguas y los que conocen 4 lenguas.

Una vez explicado esto, debemos comentar que 63 informantes conocen 3 idiomas, lo que supone un 80,77%, y 15 informantes conocen 4 lenguas, lo que equivale al 19,23%.

En el gráfico 4 se pueden observar las diferencias en relación a los centros dejados en blanco por los informantes.

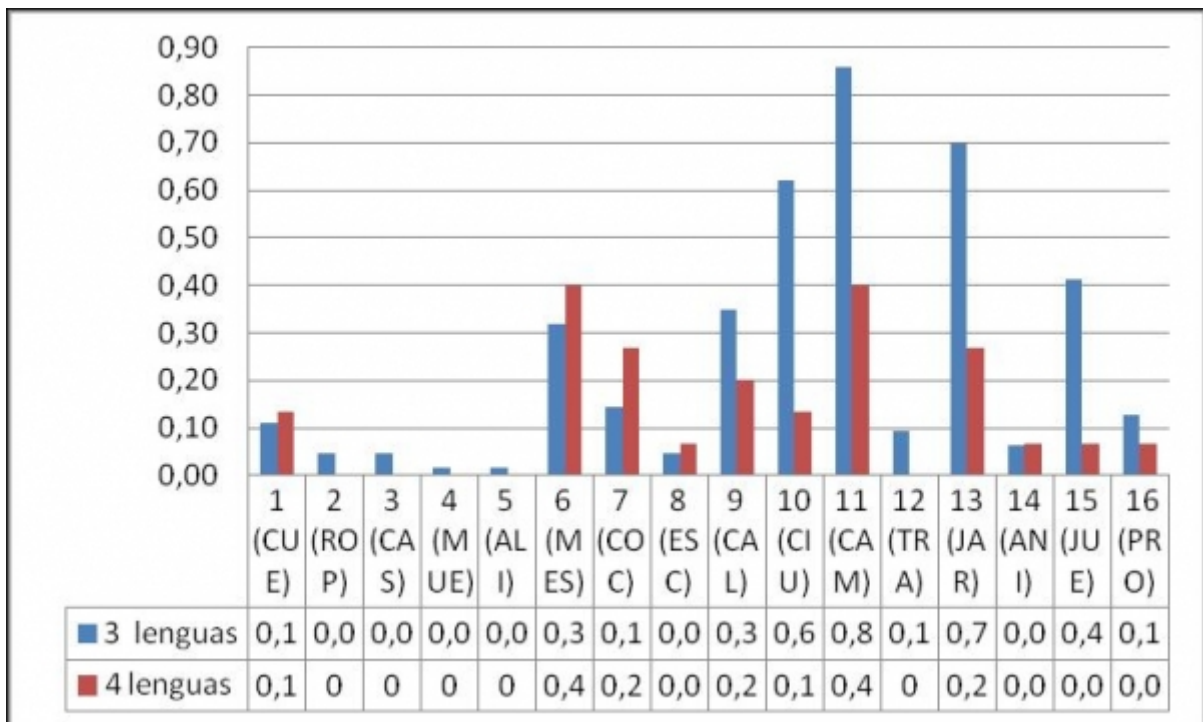


Gráfico 4. Índice de centros en blanco según nº de lenguas conocidas

También se puede observar, que en relación con los centros dejados en blanco por los informantes, el índice total de los estudiantes que conocen 3 lenguas y que no aportaron ninguna palabra fue de 0,248 y el total de los que conocen 4 lenguas fue 0,129. Esta diferencia significativa también se puede ver en el gráfico 4, ya que en la mayoría de los centros los informantes que conocen 3 lenguas fueron superiores a los de 4 lenguas, siendo el caso más significativo el centro de interés “la ciudad” donde la diferencia del índice es de 0,49, casi la mitad de informantes dejaron los centros en blanco. Aunque también hay que reseñar que en 4 centros los estudiantes que conocen 4 lenguas tuvieron un índice mayor, que son: “las partes del cuerpo”, “los objetos a la mesa”, “la cocina” y “la escuela”.

El número total de informantes respecto a la variable lengua materna es de 69 encuestados que tienen el turco como lengua materna, suponiendo el 88,46% del universo muestral, frente a los 9 informantes que tienen otras lenguas como lengua materna.

El gráfico 5 ilustra el anterior análisis:

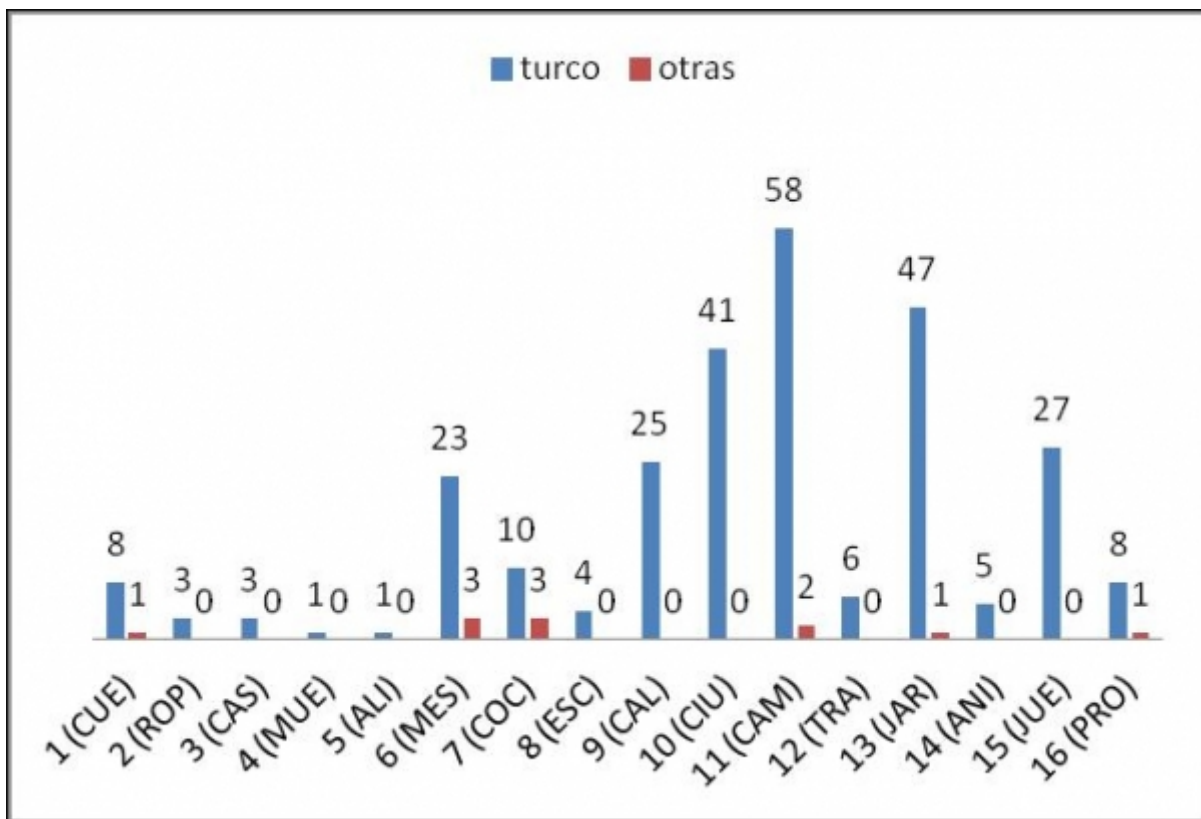


Gráfico 5. Índice de centros en blanco según la lengua materna

La mayor diferencia que observamos es en los centros “el campo” con una diferencia en el índice de 0,62, lo que supone que hay una diferencia de más de la mitad de informantes. Es significativo también que los estudiantes con 4 lenguas aportaron alguna palabra en 10 de los 16 centros. Sólo hay un centro que los informantes que conocen 4 lenguas dejaron más en blanco, que fue “la cocina” y otro en el que tienen el mismo resultado que es “los objetos colocados a la mesa”.

La última variable escogida ha sido el nivel de español, muy importante en los trabajos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los informantes han sido agrupados en 4 niveles de los 6 niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). en este estudio hemos tenido 12 informantes de nivel A1, lo que supone un 15,38%; 41 de nivel A2, un 52,56%, 23 de nivel B1, un 29,49% y 2 informantes de nivel B2, lo que supone un 2,56% del universo muestral.

Como vemos en el gráfico 6 los resultados son muy heterogéneos y no podemos sacar las mismas conclusiones que

sacábamos en las anteriores variables.

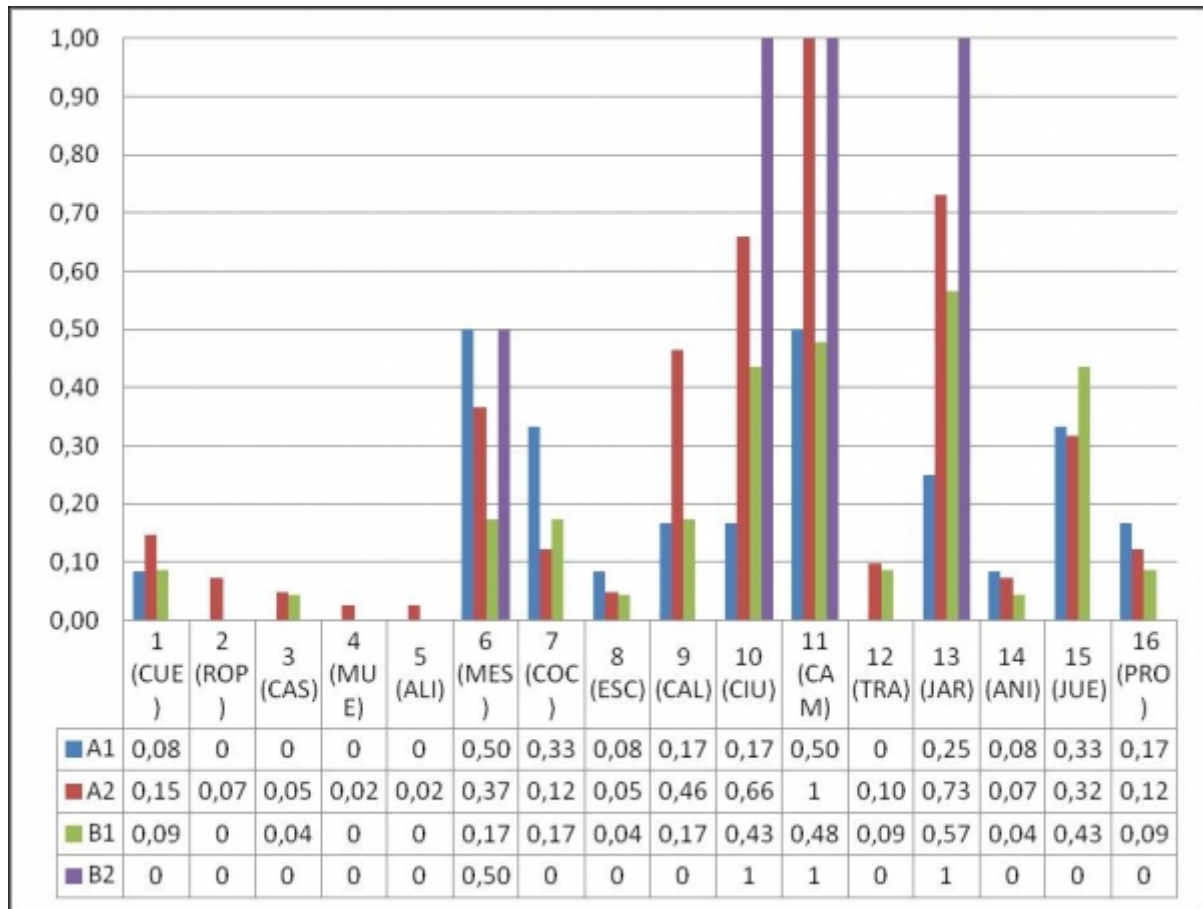


Gráfico 6 Índice de centros en blanco según nivel de español

Un hecho que si es reseñable es que ambos informantes de nivel B2 dejaron los centros “la ciudad”, “el campo” y “los trabajos del campo y el jardín” en blanco, 1 de ellos dejó el centro “objetos a la mesa” sin palabras, pero en cambio aportaron alguna palabra al resto de los centros de interés. Los centros que dejaron más en blanco los informantes de nivel A1 fueron “el campo” y “los objetos a la mesa”, mientras que el centro de los estudiantes de nivel A2 fue “el campo” y a su vez “los trabajos del campo y el jardín” fue el centro que más dejaron en blanco los estudiantes con un nivel B1.

## 5. CONCLUSIONES

Para poder hacer un uso eficaz de la metodología de la disponibilidad léxica aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, debemos seleccionar con mucho cuidado los centros de interés que utilizamos. Es indiscutible la idoneidad de los centros de interés clásicos, usados por el proyecto panhispánico de disponibilidad léxica, para aplicaciones como la sociolingüística, etnolingüística, dialectología y la enseñanza de la lengua materna, aunque no todos ellos son idóneos para la aplicación de la disponibilidad léxica a la enseñanza de una lengua extranjera.

Relacionado con esta idoneidad de los centros de interés, podemos concluir que cuatro centros de interés de un total de dieciséis están muy por debajo del resto en cuanto al número total de palabras aportadas por los informantes. Estos cuatro centros son: *los trabajos del campo y el jardín, el campo, la calefacción y la iluminación, y los objetos colocados a la mesa para la comida*, ordenados de menos a más palabras. También nos encontramos con tres de esos cuatro centros, *los objetos colocados a la mesa para la comida, los trabajos del campo y el jardín, y la calefacción y la iluminación*, como los centros con menos vocablos. Junto con estos tres centros se encuentra el centro *la cocina* como los cuatro centros con menos vocablos por debajo del resto. Por lo tanto, se puede observar que podemos prescindir de dichos centros de interés en futuros estudios.

También se puede llegar a la misma conclusión a través del estudio de los centros de interés que dejan los informantes en blanco. Según éste, los centros que dejan en blanco más del 30% de los informantes o con porcentajes superiores son *el campo, los trabajos del campo y el jardín, la ciudad, los juegos y las distracciones, la calefacción y la iluminación, y los objetos colocados a la mesa para la comida*.

En resumen, en esta investigación se pone de manifiesto como algunos centros de interés clásicos no son idóneos para los trabajos de disponibilidad léxica aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. En las investigaciones de esta corriente se debería eliminar algunos centros de interés y modificar otros para poder obtener resultados más relevantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En Castañer Martín, R. y Lagüéns Gracia, V (Eds.). *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 85-107.
- Benavides Segura, B., Herrera Morera, G. y Saborío Pérez, I. (2011). El desarrollo del léxico disponible en el fortalecimiento de los campos semánticos del aprendiente de español como lengua extranjera. *Hispania*. Vol. 94.2, p. 320-328. [en línea: junio 2011] Proyecto MUSE. [consulta: 6 mayo 2013]. Disponible en la Web: <http://muse.jhu.edu/journals/hispania/v094/94.2.benavides-segura.html>
- Bombarelli, A. (2005). *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca.
- Carcedo González, A. (2000). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición). *Humaniora*, S. B. Turku: Turun Yliopisto.
- Consejo, de Europa (2001). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [en línea: 1 abril 2002] Centro Virtual Cervantes. [consulta: 25 abril 2013]. Disponible en la Web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Frey Pereyra, M. L. H. (2006). Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística*. Vol. 17, p. 366-373.
- Gallego Gallego, D. J. (2011). Disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid. Aspectos metodológicos y primeros resultados. En Cestero, A. M., Molina, I. y Paredes, F. (Eds.) *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Galoso Camacho, M. V. (2004). La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE. En Castillo, M<sup>a</sup>. A., Cruz, O., García Platero, J.M. y Mora, J.P. (Eds.) *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla: Universidad de Sevilla. p. 370-374.
- Gonzalez Fernández, J. (2013). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera. *MarcoELE*. Vol. 16. [en línea: 5 abril 2013] MarcoELE. [consulta: 6 septiembre 2013]. Disponible en la Web: <http://marcoele.com/disponibilidad-lexica-de-estudiantes-turcos/>

- Gougeheim, G. et al. (1964). L'élaboration du français fondamental (1er degré). *Etude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris. Didier.
- Hugo, N. M. (2003). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera*. Trabajo de investigación inédito. Saarbrücken. Universität des Saarlandes.
- Kranjc, M. (2009). *Disponibilidad léxica en alumnos eslovenos en español como lengua extranjera*. Memoria de licenciatura. Universidad de Ljubljana.
- López González, A. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica, *Redele*. Vol. 18. [en línea: febrero 2010] RedELE. [consulta: 24 febrero 2013]. Disponible en la Web: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/primer.html>
- López Rivero, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de E/LE*. Memoria de máster. Universidad Nebrija. [en línea: Segundo semestre 2008] Biblioteca virtual RedELE. [consulta: 5 enero 2013]. Disponible en la Web: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/LOPEZ\\_R.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/LOPEZ_R.html)
- Lin, J. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. *MarcoELE*. Vol.14. [en línea: 17 mayo 2012] MarcoELE. [consulta: 16 enero 2013]. Disponible en la Web: <http://marcoele.com/disponibilidad-lexica-de-estudiantes-chinos/>
- Mazzuchelli López, M. A. (2010). *Posibilidades del estudio de la disponibilidad léxica en la enseñanza de L2/LE*. Trabajo de investigación inédito. Universidad de Cádiz.
- Moreno Fernández, F., Moreno Fernández, J. E. y García de las Heras, A. J. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa Lexidisp, *Lingüística*. Vol. 7, p. 243-250.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Vol. 11, nº 6. p. 69-77. [en línea: 1 marzo 2012] Revista Nebrija. [consulta: 8 marzo 2013]. Disponible en la Web: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/html/3.Papalanidi.htm>
- Pérez Serrano, M. (2009). *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de E/LE en los centros de interés "medios de transporte" y "profesiones y oficios"*. Instituto Cervantes UIMP. Memoria de máster inédita.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Muñoz Hernández, I. O. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*. Vol.4. p.8-18. [en línea: 1 enero 2009] Revista Tejuelo. [consulta: 17 febrero 2013]. Disponible en la Web: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista4.htm>
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga. ASELE. Monografía nº4
- Sánchez Gómez, C. (2005). Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera. *Interlingüística*. Vol. 16. p. 977-986.
- Sánchez Gómez, C. (2004). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera: materiales didácticos*. Tesina inédita, Universidad de Huelva.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Universidad de Cádiz. Tesis doctoral inédita.
- Šifrar Kajan, M. (2012). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM). *MarcoELE*. Vol.15. [en línea: 13 septiembre 2012] MarcoELE. [consulta: 29 Mayo 2013]. Disponible en la Web: <http://marcoele.com/disponibilidad-lexica/>
- Šifrar Kajan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*. Vol. 17. 165–182.

## A vueltas con la selección de “centros de interés” en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE

**Florentino Paredes García**

*Universidad de Alcalá (España).*

florentino.paredes@uah.es

Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de 'centros de interés' en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Este artículo reflexiona acerca de los “centros de interés” tradicionalmente empleados en los estudios de disponibilidad léxica y propone que en las nuevas investigaciones en este ámbito se adopten criterios que permitan, por una parte, mantener la continuidad con los estudios anteriores y, por otra, incluir nuevos temas o estímulos que permitan conocer otro tipo de léxico disponible.

Palabras clave: disponibilidad léxica, lexicología, metodología de la investigación

### ABSTRACT

*This paper reflects on the “centers of interest” traditionally used in lexical availability studies and proposes that the new research in this area there should be adopted criteria that allow that allow to support, on the one hand, continuity with previous studies and, on the another one, to include subjects or stimuli that allow to know other lexical available.*

*Keywords: lexical availability, toxicology, research methodology.*

El desarrollo experimentado durante las tres últimas décadas por las investigaciones sobre disponibilidad léxica de hablantes de lengua materna (véanse Samper, Bellón y Samper 2003, Samper y Samper 2006, Paredes 2012) ha tenido su correlato en el incremento que en los últimos quince o veinte años han ido adquiriendo los proyectos para conocer el léxico disponible en segundas lenguas (Carcedo 2000, Samper Hernández 2000 y 2001, Jing 2006, Frey Pereira 2006, López Rivero 2008, Fernández-Merino 2010, Gallego Gallego 2011, Sánchez-Sauz 2011, además del trabajo de González Fernández contenido en este volumen). Por regla general esta nueva orientación de la disponibilidad léxica se ha amoldado a los criterios metodológicos de la línea original y utiliza el mismo tipo de encuesta y mantiene prácticamente intactos los mismos núcleos temáticos o “centros de interés” que sirven de estímulo para la producción léxica de los encuestados<sup>1</sup>.

El problema que plantea el artículo de González Fernández (en este volumen) acerca de la idoneidad de los centros de interés en los estudios de disponibilidad ha sido un asunto muy debatido y, de hecho, en casi todos los trabajos, sean de lengua materna, sean de segundas lenguas, se dedica algún apartado a la reflexión crítica sobre la pertinencia de los centros de interés tenidos en cuenta. En este mismo sentido, desde dentro y desde fuera de los estudios de disponibilidad han sido muchas las voces han sugerido la necesidad de introducir cambios profundos en las investigaciones sucesivas, si bien esas iniciativas no se han traducido hasta hoy en propuestas comunes y asumidas por todos.

Las consideraciones críticas se han centrado especialmente en dos asuntos: la cantidad de núcleos temáticos que deberían ser tomados en cuenta y en sus características (Bartol Hernández 2010: 104; Moreno Fernández 2011). No parece necesario insistir en que los elementos que se han de ser tenidos en cuenta en una investigación deben venir determinados por los objetivos de la misma y por las características del objeto estudiado. El problema, pues, debe vincularse con los fines que se persiguen y habría que plantearse si deben ser los mismos en los estudios de disponibilidad en lengua materna y en los que se dedican a recoger el léxico disponible de estudiantes de segundas lenguas.

---

## 1. LA CANTIDAD DE CENTROS DE INTERÉS

---

El proyecto inicial de disponibilidad léxica, surgido en Francia con el objetivo de conocer el léxico que debía enseñarse a los aprendices de francés como segunda lengua, elaboró una prueba que constaba de 16 áreas temáticas, o “centros de interés” según la denominación que usaron los autores (Gougengeim, Michéa, Rives y Sauvageot, 1964), que pretendía cumplir los requisitos de universalidad y coherencia, esto es, cubrir las principales áreas temáticas que podrían interesar a cualquier individuo, independientemente de su condición o situación, y tener el grado de coherencia necesario para servir de estímulo asociativo para los encuestados. Si el criterio de coherencia ha sido poco discutido –solo se ha señalado la diferencia entre centros a la hora de evocar palabras–, mucho más debate ha suscitado el carácter universal de los centros seleccionados.<sup>2</sup> Evidentemente los temas propuestos por los investigadores galos puedan suscitar el interés de cualquier persona, pero no está tan claro que sean esos asuntos los que más interés susciten. Mackey (1971) fue el primero en poner en duda la supuesta universalidad de la propuesta, ya que los intereses humanos están relacionados con factores diversos, como la edad, la profesión, el nivel educativo de las personas, etc. En un sentido más amplio, López Morales (1999: 33) se pregunta si sería posible encasillar todos los intereses humanos en unos cuantos centros de interés y qué número de ellos debería tener en cuenta una investigación que pretendiese ser exhaustiva.

El número de núcleos temáticos que se han manejado oscila entre los 22 utilizados por Mackey (1971) en su estudio sobre y los 6 que maneja Cañizal Arévalo (1897) o Vargas Sandoval (1991). El Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica se mantiene fiel a la propuesta inicial y utiliza 16 centros de interés<sup>3</sup>, si bien los investigadores pueden añadir otras áreas temáticas según sus intereses (Samper, Bellón y Samper 2003, Samper y Samper 2006, Paredes 2011).

Uno de los requisitos básicos que se le exigen a cualquier prueba es la de la viabilidad. Las encuestas de disponibilidad léxica, tal como suele plantearse en el proyecto panhispánico dura aproximadamente una hora, por lo que ampliar el número de centros de interés podría tener el efecto contraproducente de convertir en inviable la prueba o hacer que los sujetos encuestados pierdan el interés por ella. Esto vale, claro, tanto para los estudios de lengua materna como para los de segundas lenguas.

---

## 2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DE INTERÉS

---

Las características de las áreas temáticas elegidas es otro aspecto que ha suscitado debate, y sin duda resulta de mayor interés que el anterior. Conviene recalcar las innegables las ventajas de manejar un conjunto común de áreas temáticas ya que esa coincidencia metodológica en las investigaciones es la principal responsable del notable desarrollo de esta línea de investigación en el ámbito hispano. Las posibilidades de uso de los datos, las comparaciones y los análisis desde diversas perspectivas se han multiplicado gracias a que los temas investigados son compartidos en las investigaciones, mientras que los datos provenientes de áreas temáticas exclusivas de un territorio por lo general no han tenido más utilidad que la que le hayan sacado los propios autores. A las posibilidades de comparación entre sintopías que ofrece el empleo de estímulos asociativos idénticos<sup>4</sup> se añaden las de la posibilidad de contrastar datos de distintas sincronías, como bien ha mostrado Alba (2013), quien ha vuelto a realizar en 2008 la misma encuesta que realizó en 1990 en la República Dominicana. El contraste entre ambos estudios le permite al autor observar el cambio lingüístico en tiempo real y analizar las tendencias de evolución del léxico que se han mostrado en el tiempo transcurrido. Entre las conclusiones de este estudio, el autor encuentra ha podido demostrar, junto al esperable conocimiento de las palabras que se han incorporado o han desaparecido en el léxico de los estudiantes dominicanos, que ciertas unidades han variado significativamente su grado de disponibilidad, -y no solo en los centros de interés más sensibles a los cambios, como pueden ser el de la ropa o los juegos. Esta observación en dos momentos cronológicos sucesivos nos permite tener una perspectiva cuantitativa para entender el proceso de cambio léxico, que posiblemente sea el modo más eficaz de analizar este proceso.

Los éxitos de los estudios no ocultan algunas carencias de la metodología seguida y, en lo que ahora nos atañe, se ha señalado repetidamente que las características de la encuesta priman la aparición de sustantivos y, en particular, los de carácter concreto, en detrimento de otras categorías verbales (Borrego Nieto 2004). Los investigadores han tratado de paliar estas carencias incorporando núcleos temáticos que permitiesen registrar otro tipo de vocabulario. Para incorporar léxico abstracto, Cañizal Arévalo (1987) incluye “Defectos físicos y morales”; Vargas Sandoval (1991) añade “Sentimiento”, Valencia y Echeverría (1998 y 1999) utilizan “La política”, “Ciencia y tecnología”, “Mundo espiritual”, “Procesos mentales” y “Problemas de ambiente”; Hernández (2004) incorpora “La inteligencia”, Prado, Galloso y Vázquez (2006) incluyen “La salud” y Paredes,

Guerra y Gómez (en prensa) han añadido “Sensaciones y sentimientos”. La presencia de verbos se ha buscado incorporando campos nocionales como “Acciones y actividades habituales” (Sánchez-Sauz 2011), mientras que para favorecer la presencia de adjetivos se ha empleado “Aspectos físicos y de carácter” (Sánchez-Sauz 2011) o “Adjetivos” (Paredes, Guerra y Gómez en prensa), además de la incorporación de “Los colores” en buena parte de los estudios.

La valoración general de estas innovaciones podemos considerarla como satisfactoria –a pesar de que no han sido posibles las comparaciones interdialectales–, sobre todo porque ha permitido hacer aflorar datos, opacos para las investigaciones anteriores, acerca de un tipo de léxico que es también temático. La incorporación de este tipo de centros de interés, por otra parte, permite un conocimiento mucho más ajustado sobre la organización de las categorías lingüísticas y sobre los procedimientos de actualización de las unidades léxicas.

La productividad es otro de los criterios que podemos servirnos para determinar qué tipo de centros de interés deberían incluirse en los listados. Los estudios demuestran que hay núcleos temáticos en los que los sujetos sistemáticamente producen más unidades léxicas. Samper, Bellón y Samper (2003: 58-59), tras su exhaustiva revisión de las investigaciones del mundo hispano, clasifican en tres grupos los centros de interés en función del número de palabras que los sujetos han sido capaces de anotar en ellos. Entre los más productivos están núcleos temáticos como “Los animales” o “Alimentos y bebidas”, que son capaces de evocar entre 24 y 30 palabras en cada hablante, mientras que otros temas, como “Trabajos del campo y del jardín” e “Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto”, no superan las 14 palabras de media en ningún grupo, lo que los autores explican por ser ámbitos con los que los informantes están poco o nada familiarizados.

En el ámbito de segundas lenguas, sin embargo, para la determinación del número de centros de interés no puede aplicarse mecánicamente el criterio cuantitativo en el número de respuestas obtenidas en el caso de los estudiantes de ELE, pues precisamente lo que interesa es conocer las carencias de los alumnos, que se evidencian en la comparación de sus producciones con las de los hablantes nativos. González Fernández (en este volumen) nos proporciona datos de gran interés acerca de la ausencia de respuestas en diferentes centros de interés, que muestran las lagunas cognitivas que esos sujetos presentan y que parecen abocar a la necesidad de una actuación didáctica que subsane las deficiencias. Pero hay que tener presente que la ausencia de una determinada unidad léxica en los listados no siempre tiene como causa el desconocimiento, sino que pueden intervenir otros factores, como el hecho de que en la actualización de unidades el sujeto haya seguido líneas asociativas divergentes que hayan impedido la actualización (piénsese, por ejemplo, en la diversidad de líneas asociativas que puede presentar un centro de interés como “el campo” o “la ciudad”), la falta de tiempo para anotar todo el caudal léxico realmente conocido o incluso la desidia o el desinterés por la prueba, ya sea por cansancio, ya sea por otros motivos.

Por último, debería buscarse una encuesta que lograra mayor homogeneidad entre los núcleos temáticos que se toman como estímulo. Borrego Nieto (2004: 67) o Hernández Muñoz (2006: 148) han señalado la falta de este criterio en la encuesta actual, lo que hace que algunos enunciados funcionen como hiperónimo de las unidades léxicas, como sucede con “Animales”, “La ropa” o “Los animales”, mientras que otros tienen un carácter mucho más abierto, como sucede con “El campo” o “La ciudad”. Este distinto carácter incide en el gado de estructuración de las unidades que se incluyen en casa caso y, en consecuencia, en la mayor o menor coincidencia entre las palabras anotadas por los sujetos, además de en la cantidad de voces.

## HACIA UNA PROPUESTA RENOVADORA

¿Les ha llegado a los estudios de disponibilidad la hora de renovarse? La respuesta creemos que ha de ser afirmativa. Desde el punto de vista geográfico, en España los estudios en lengua materna han cubierto completamente el territorio y en Hispanoamérica también es muy extensa el área estudiada, por lo que las líneas de desarrollo, estudios comparativos o de síntesis aparte, han de avanzar mediante la ampliación de los ámbitos léxicos estudiados. Es hora, por tanto de ampliar horizontes.

Si consideramos que el objetivo didáctico sigue siendo un objetivo principal, sobre todo en los estudios aplicados a segundas lenguas, tiene todo el sentido que en las investigaciones se mantengan los mismos centros de interés que en los de lengua materna, pues solo el contraste entre estos dos tipos de informaciones permitirá realmente analizar la situación léxica de los realidad y adoptar decisiones. Pero parece también claro la disponibilidad léxica de un individuo no está restringida a los 16 centros citados –ni tan siquiera que esos sean los más importantes para los aprendices– y que tan importante como conocer el léxico conocido en esos ámbitos es el de otras esferas de la vida cotidiana. Por ello, resultaría importante incorporar ámbitos que permitan el conocimiento de otras parcelas léxicas. Ya hay algunas propuestas en este sentido, como las de Bombarelli (2005), Bartol Hernández (2010)



o Sánchez-Sauz (2011), que abogan por una mayor consonancia con las indicaciones contenidas en el MCER (Consejo de Europa 2001) en relación con la enseñanza del léxico. Siguiendo esta misma línea, para el ámbito del español podrían usarse como referencia las “nociones específicas” que se toman en consideración en el PCIC (Instituto Cervantes 2006)<sup>9</sup>. Tanto una como otra obras de referencia para la enseñanza tienen la ventaja de tener muchos puntos en común con las áreas temáticas del proyecto inicial de disponibilidad léxica.

La renovación de los estudios de disponibilidad léxica en lengua materna y en segundas lenguas debe abrirse a un debate que busque criterios compartidos a partir de la premisa de que la nueva propuesta no ha de anular ni siquiera disminuir las posibilidades de los estudios previos, sino que los ha de potenciar y dar nuevo impulso. En ese debate, parece razonable pensar que algunos centros de interés tradicionales muy productivos, como “Animales”, “Alimentos y bebidas” o “Partes del cuerpo”, como otros de significado también básico, como “La ropa”, “Profesiones y oficios” o “Medios de transporte” deben conservarse, mientras que los menos productivos, como “Trabajos del campo y del jardín” e “Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto”, parecen candidatos idóneos a ser excluidos de las encuestas. En el lugar de los sustituidos deberían entrar ámbitos que permitan la recogida de unidades léxicas de diferentes características léxicas, en concreto diferentes categorías gramaticales (adjetivos y verbos) y léxico abstracto.

## NOTAS

1. Las novedades metodológicas de la disponibilidad en segundas lenguas afectan, sobre todo, a las variables que se tienen en cuenta en la interpretación de los datos, de manera que se incorporan factores como el nivel de estudios, el conocimiento de otras lenguas, la lengua materna, etc., con objeto de determinar hasta qué punto tienen influencia en la capacidad léxica de los sujetos.
2. [Otras críticas a la propuesta de los investigadores tienen que ver con la falta de criterios objetivos a la hora de realizar la selección de los centros (Juilland 1970:xxvii-xxviii).
3. Estos centros, que son los que ha adoptado el proyecto panhispánico de disponibilidad léxica, son los siguientes: 01. “Partes del cuerpo”; 02. “La ropa”, 03. “Partes de la casa (sin los muebles)”, 04. “Los muebles de la casa”, 05. “Alimentos y bebidas”, 06. “Objetos colocados en la mesa para la comida”, 07. “La cocina y sus utensilios”, 08. “La escuela: muebles y materiales”, 09. “Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto”, 10. “La ciudad”, 11. “El campo”, 12. “Medios de transporte”, 13. “Trabajos del campo y del jardín”, 14. “Los animales”, 15. “Juegos y distracciones” y 16. “Profesiones y oficios”.
4. Las comparaciones interdialectales han sido muy fructíferas, como muestran trabajos como los de González y Orellana (2006), Samper Padilla y Hernández Cabrera (2006), Arnal Purroy (2008), Bartol Hernández (2008), por señalar solo algunas recientes.
5. Esta categoría gramatical era la que pretendía recoger el centro de interés “Trabajos de campo y de jardín”. aunque
6. No ha habido ninguna propuesta, que sepamos, para tratar de recoger adverbios.
7. Paredes, Guerra y Gómez (en prensa) muestran cómo en el centro de interés “Adjetivos” el mecanismo fundamental de actualización de las unidades es el de la antonimia, frente a la poca productividad que este mecanismo presenta en centros de interés formados por nombres.
8. En este último centro de interés, donde se recogen con frecuencia verbos, muchas de las unidades léxicas que incluye son muy poco usuales. Valga como ejemplo el caso de Madrid, donde los sujetos anotaron voces como *repelar*, *varear*, *roturar*, *alpacar* (*apalcar* fue lo que escribió el estudiante) o *espectugar*.
9. La lista de nociones contenida en el PCIC es la siguiente: 1. Individuo: dimensión física; 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica; 3. Identidad personal, 4. Relaciones personales; 5. Alimentación; 6. Educación; 7. Trabajo; 8. Ocio; 9. Información y medios de comunicación; 10. Vivienda; 11. Servicios; 12. Compras, tiendas y establecimientos; 13. Salud e higiene; 14. Viajes, alojamiento y transporte; 15. Economía e industria; 16. Ciencia y tecnología; 17. Gobierno, política y sociedad; 18. Actividades artísticas; 19. Religión y filosofía; 20. Geografía y naturaleza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, Orlando (2013), “Variación diacrónica del léxico disponible dominicano”, *Lingüística Española Actual*, XXXV/1, 127-148.

- Arnal Purroy, M<sup>a</sup> Lusía (2008): "Los dialectalismos en el léxico disponible de los estudiantes aragoneses", en Arnal Purroy, M<sup>a</sup> L. (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 17-50.
- Bartol Hernández, José Antonio (2008): "Variación léxica del español: los léxicos disponibles de Aragón y Soria", Arnal Purroy, M<sup>a</sup> L. (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 207-226.
- Bartol Hernández, José Antonio (2010), "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario", en R. M.<sup>a</sup> Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.<sup>a</sup> Engueta Utrilla*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, pp. 85-107.
- Bartol Hernández, José Antonio y Natividad Hernández Muñoz. (2004): "Dispolex: banco de datos de la disponibilidad léxica". Panel de investigación presentado en el *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004.
- Bombarelli, Ángela (2005): *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*, Memoria Máster, Universidad de Salamanca.
- Borrego, Julio (2004), "Algunas preguntas en relación con el concepto de 'léxico disponible'", en J. Parado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva, Universidad de Huelva, 59-69.
- Cañizal Arévalo, Alba Valentina (1987), *Disponibilidad léxica en escolares de primaria terminada. Análisis de seis centros de interés*. Memoria de licenciatura inédita. México. UNAM.
- Carcedo González, Alberto (2000), *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Humaniora, Ser. B, Turku, Turun Yliopisto.
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD y Anaya
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2010). *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid*. Trabajo de investigación inédito, Universidad de Valladolid.
- Frey Pereira, M<sup>a</sup> Luisa Helen (2006): "Disponibilidad léxica y escritura del ELE: propuesta de comparación de dos corpus", *Interlingüística*, 21: 366-373.
- Gallego Gallego, Diego Javier (2011), "Disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid. Aspectos metodológicos y primeros resultados", en A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (comps.), *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Edición en CD.
- González, Adolfo y Pepa Orellana (2000), "Cotejo de los léxicos disponibles de Cádiz y Zamora", *Documentos del Español Actual*, 2, 139-160.
- Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul y Sauvageot, Aurélien (1956): *L'élaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- Hernández Muñoz, Natividad (2004), *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, Natividad (2006): *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Jing, Lin (2006), *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera*. Memoria de Master inédita. Universidad de Alcalá
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Instituto Cervantes (2006)
- Juillard, A. (ed.), Brodin, D. y Davidovitch, C. (1970): *Frequency dictionary of French Words*. The Hague/Paris: Mouton.

- López Morales, Humberto (1999). *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid, Arco/Libros.
- López Rivero, Eva (2008), *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ele*, Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- Mackey, William Francis. (1971): *Le vocabulaire disponible du Français*, 2 vols.. Paris: Didier.
- Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(2).
- Paredes García, Florentino (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(4).
- Paredes, Florentino, Luis Guerra y Elena Gómez (en prensa), *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la Comunidad de Madrid*.
- Prado, Josefina, M.<sup>a</sup> Victoria Galloso y Manuela Vázquez (2006), *Diccionario del léxico disponible de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva*, Huelva, Grupo de Investigación.
- Samper Padilla, José Antonio y Hernández Cabrera, C. E. (2006): "Densidad de dialectalismos y condicionantes sociales en el léxico disponible de Canarias", Sedano, M., Bolívar, A. y Shiro, M., *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Comisión de estudios de posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Samper Hernández, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. ASELE: Colección Monografías n.º 4, Málaga.
- Samper Padilla, José Antonio, Juan José Bellón y Marta Samper Hernández (2003), "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", en Raúl Ávila, José A. Samper y Hiroto Ueda, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*, Frankfurt-Madrid, Vervuert Iberoamericana, 27-140.
- Samper Padilla, José Antonio y M. Samper Hernández. (2006): "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 5: 5-95.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2011), *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Universidad de Cádiz (UCA) (España), Departamento de Filología.
- Valencia, Alba y Echeverría, Max S. (1998), *Disponibilidad léxica en estudiantes de cuarto año de Educación Media*, Santiago de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Concepción.
- Valencia, Alba y Echeverría, Max S. (1999), *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*, Santiago de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Concepción.
- Vargas Sandoval, Patricia (1991), "La disponibilidad léxica: un diagnóstico al hablante medio de la V Región en seis centros de interés", *Nueva Revista del Pacífico*, 33/36, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, 115-123.

## Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera

### acerca del artículo de González Fernández

**Bartol José Antonio**

*Universidad de Salamanca (España).*

jabartol@usal.es

José Antonio, B. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera: acerca del artículo de González Fernández. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Este artículo presenta una nota de comentario breve acerca de uno de los artículos de referencia de esta revista.

Palabras clave: Disponibilidad léxica, Español lengua extranjera

### ABSTRACT

*This article presents a brief note comment about one of the items of reference of this journal.*

*Keywords: Lexical Availability, Spanish foreign language*

Si el objetivo el trabajo es, como se dice, “analizar la idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica de estudiantes de español como lengua extranjera”, mi opinión es que es un trabajo fallido, no bien planteado. Si fuera otro el objetivo un objetivo más cercano, como el de describir simplemente lo que sucede con esos alumnos turcos, el trabajo sería un trabajo digno, correcto en los estudios de disponibilidad léxica.

No me parece que para determinar la idoneidad de los centros de interés clásicos sea válido el método que plantea: les pasa una prueba de disponibilidad a 78 estudiantes de ELE de origen turco y utiliza el número de palabras, el número de vocablos y el número de informantes que dejan cada CI en blanco para decidir de qué centros ha de prescindirse en la disponibilidad aplicada a ELE.

No tiene en cuenta que hay centros que por su propia naturaleza y configuración interna ofrecen un menor promedio o son más compactos, como se refleja en la mayor parte de los trabajos.

Creo, además, que tendría que haber comparado sus resultados con los de otras investigaciones. Y tampoco resulta un buen indicador el número de informantes que dejan un CI en blanco: de hecho, encuentra diferencias entre los alumnos de centros públicos y privados, de modo que esos resultados pueden deberse a un modelo de enseñanza o programa distinto, así como a una diferencia de nivel, aunque los resultados que aporta para esta variable son bastante confusos.

En el análisis por variables sociolingüísticas habla de diferencias significativas, pero no aplica ningún cálculo estadístico, y luego no lo tiene en cuenta para las conclusiones ni lo relaciona directamente con su objetivo, con lo que queda un poco descolgado. Además, incluye todas las variables tradicionales cuando podría haber prescindido de algunas que para su objetivo son irrelevantes, por ejemplo el sexo, y sacar más partido a otras, como el nivel de español, el tipo de centro, etc.

Por último, tampoco aclara del todo de qué centros ha de prescindirse, ya que los tres criterios que propone no ofrecen exactamente los mismos CI. Se puede intuir que los que coinciden, esto es, objetos colocados a la mesa para la comida, trabajos del campo y el jardín, y calefacción e iluminación, pero tampoco lo dice explícitamente. Y tampoco justifica por qué habría que prescindir de ellos. Lo que debería preguntarse en mi opinión es por qué funcionan peor que el resto, qué sucede en las pruebas con nativos, si es un problema con la formulación o con el tipo de vocabulario que solicitan...

## El desafío preposicional en ELE

### A propósito de "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos

María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid (España).

mlreguei@filol.ucm.es

Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). El desafío preposicional en ELE: A propósito de "Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

#### RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo *Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus* de Leonardo Campillos Llanos y reflexiona sobre su relevancia.

Palabras clave:

Análisis de errores, interlengua oral, investigación en corpus de estudiantes, español como lengua extranjera, preposiciones.

#### ABSTRACT

*This article analyses the article *Las Inferencias En Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus* by Leonardo Campillos Llanos and presents general ideas about it's importance.*

*Keywords: Error analysis, learner corpus research, Spanish as a foreign language, oral interlanguage, prepositions.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las preposiciones suponen para los estudiantes no nativos un desafío ante el que ni siquiera los hispanohablantes más avezados en cuestiones lingüísticas pueden ofrecer respuestas claras y decisivas para orientar con precisión su uso. Esta circunstancia, que se revela en múltiples situaciones de enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE, hace especialmente oportuna la investigación realizada por Campillos Llanos; porque para la búsqueda de soluciones es fundamental partir de un conocimiento claro de las dificultades concretas que las preposiciones plantean al aprendiz. El procedimiento metodológico de análisis de errores adoptado es un medio de acercamiento para cumplir con dicho objetivo, ya que un diagnóstico certero de errores contribuye a avanzar en dicha búsqueda. La reflexión gramatical y la lexicografía están aún muy lejos de facilitar el remedio efectivo para superar todas las inquietudes que suscita el uso preposicional en ELE. El artículo nos invita a la reflexión sobre *la cuestión preposicional*, aunque sin afán de exhaustividad ni mucho menos de resolución definitiva del problema.

## 2. LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

El estudio de Campillo Llanos intenta responder a la pregunta de cómo se adquieren las preposiciones españolas a partir del análisis de textos orales de hablantes de lenguas pertenecientes a diferentes familias lingüísticas -“un grupo ecléctico” en palabras del autor-, lo que añade interés por la diversidad de sus condicionantes. Las pruebas, realizadas con un grupo de control nativo y uno experimental no nativo, con procedimientos y criterios metodológicos adecuados, reflejan la perduración de errores en la interlengua en situaciones de producción oral en informantes de A2 a B1, es decir,

desde el nivel de iniciación al inmediato superior, clara muestra de la dificultad de adquisición. Tras la presentación de algunas posibles razones de incidencia de la L1 -los sujetos hablan lenguas romances, germánicas, eslavas, china, japonesa y un grupo heterogéneo está constituido por hablantes de húngaro, coreano y turco-, y mediante el análisis de resultados de las pruebas orales, se constata la influencia del sistema preposicional de la lengua materna en la adquisición del de español. Como es previsible en hablantes de lenguas no indoeuropeas, chinos y japoneses incurrieron en un mayor número de errores, incluidos los relativos a las posposiciones de su L1.

La definición de criterios de clasificación de errores es claro: categoría lingüística, nivel lingüístico, mecanismo de cambio, tipo de error y etiología. El análisis de resultados revela que “el 39,25 % de los errores son interlingüísticos; el 17,75 %, intralingüísticos; y el 42,99 %, de etiología desconocida” (p. 8). Se afirma que el mayor número de errores -por interferencias interlingüísticas, por polisemia divergente, por omisión o por uso innecesario- corresponde a “las preposiciones más frecuentes”, *a, en, de, por y para*, de las que se ofrece un análisis más detenido. Como reconoce el autor, los resultados deben ser considerados en relación con las limitaciones impuestas por el número de sujetos de la muestra, que de ampliarse, permitirían conclusiones más definitivas respecto tanto de las omisiones como de los errores de todo tipo, de algunas o del conjunto de las preposiciones del sistema. Es interesante comprobar cuáles son los errores más frecuentes y a la vez más persistentes en B1: la omisión de *a* con CD (+ humano), cambio de *a* por *en* con verbos de movimiento, eliminación de *de* con valor partitivo y uso innecesario de *de* con valor partitivo. En estos resultados se reconocen algunos de los usos más característicos y específicos en español en contraposición con otros sistemas gramaticales. No es nuestro objetivo resumir el contenido del artículo a cuya lectura remitimos, que se fundamenta en una amplia bibliografía que con diversos postulados y procedimientos consideran las dificultades de adquisición que las preposiciones implican para el no nativo (López 1972, Marcos Marín 1984, Osuna García 1991, Pavón Lucero 1999, Bustos Gisbert *et al.*, 2006, Perea Siller 2007, etc.).

La importancia de la interferencia de la L1 es innegable; pero la conclusión del estudio referida a la frecuencia como variable significativa podría ser matizada: no solo por su frecuencia de uso -que podría variar sensiblemente en otras muestras- sino por otras características específicas del sistema preposicional español como su limitado número de unidades, su extrema polifuncionalidad y su especial dimensión semántica relacional pueden ser más decisivas en la interlengua. Hay, posiblemente, razones más poderosas del sistema español en sí y del proceso evolutivo que ha determinado su configuración. Aunque no contamos aún con un tratamiento integral del tema, en toda su diversidad y su complejidad, los resultados de esta investigación nos invitan a reflexionar sobre la preposición en español, como un medio de comprensión de algunas de las dificultades que supone su adquisición.

---

### 3. ALGUNAS PECULIARIDADES DEL SISTEMA PREPOSICIONAL ESPAÑOL

---

#### 3.1. EL LIMITADO CATÁLOGO PREPOSICIONAL ESPAÑOL

En el limitado número de las preposiciones del español radica tal vez su necesaria polifuncionalidad; y en su imprecisión semántica -en un léxico tan polisémico como el español-, su dependencia de las relaciones sintagmáticas y de los procesos de selección léxica de los que participa en ellas. Frente al más de un centenar de preposiciones del inglés, muchas de ellas de valor léxico claramente definible; o al conjunto de preposiciones del alemán y de otras lenguas que mantienen la declinación de caso que permite una más precisa interpretación, el español presenta un número significativamente reducido de unidades preposicionales: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía, al* que algunos gramáticos añaden *pro*. Cabría preguntarse si no podrían añadirse a la exigua serie *excepto*, o *salvo* que “se han considerado a veces preposiciones” pero “no suelen clasificarse actualmente como tales, y se asimilan más bien a las conjunciones” (RAE 2009: 29.2ñ); porque similar resistencia han sufrido *mediante* y *durante*, ya integradas al catálogo preposicional. Para Bello ya eran preposiciones, aunque en cierto modo imperfectas, por no haber sido completa su transformación a partir de los participios originales *excepto* (excepto un niño) y *salvo* (salvo el derecho) y no admitir construcciones del tipo *excepto/salvo mí/ti* sino *excepto/salvo yo/tú...* (Bello 1898: & 1186 y 1187). El debate sobre las verdaderas preposiciones no está cerrado del todo, lo que añade confusión en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de ELE.

El peso de la tradición se hace sentir más de lo deseable no solo en cuanto a la identidad o al número de preposiciones, sino también respecto de su dimensión sintáctico-semántica. El significado de las preposiciones españolas es peculiar y lleva a cierta imprecisión en las caracterizaciones gramaticales:

Unas preposiciones poseen contenido léxico (bajo, durante, ente según), y otras, propiamente gramatical (a, de). Así la preposición a aporta información estrictamente sintáctica cuando introduce el complemento directo o el indirecto (La eligieron a ella; Demos una oportunidad a la paz) al igual que de cuando encabeza los complementos de de los nombres, adjetivos o adverbios (mes de enero, orgulloso de su labor, dentro de la casa). Constituyen en estos casos marcas de función, necesarias para la aparición de dichos complementos. Aun así, la distinción entre preposiciones de contenido gramatical o funcional y preposiciones de contenido léxico es gradual. Así, la preposición de expresa 'lugar de origen' en colgar del techo, pero está en buena medida gramaticalizada o desemantizada en depender de las circunstancias. (RAE 2010: 29.4.1)

Para comprender esta situación, conviene acercarse a los valores generalmente reconocidos y a los procesos históricos que han determinado el grupo preposicional y la realidad de su uso en español.

### 3.2. IDENTIDAD Y ORIGEN DE LAS PREPOSICIONES

En las lenguas indoeuropeas las preposiciones constituyen una realidad compleja -a pesar de su común invariabilidad de forma, compartida con adverbios y conjunciones- por su diferente procedencia, por sus particulares formas de configuración y afianzamiento en los sistemas respectivos y respecto de otras unidades y categorías:

En todas las lenguas indoeuropeas se encuentran palabras indeclinables que formalmente pertenecen a varios tipos y tienen varios orígenes y que en cuanto al contenido y a la función suelen clasificarse en los grupos de partículas, adverbios y preposiciones (que hacen también de preverbios). Se trata de clases de palabras que no son sustituibles en principio, por el nombre, [el] adjetivo, [el] pronombre o [el] verbo. (Rodríguez Adrados 1975: 839)

**La simplificación del sistema de casos es el origen de** la configuración de los sistemas de preposiciones, manifestación de la tendencia que desde los inicios ha caracterizado a las lenguas indoeuropeas. El sistema casual indoeuropeo comenzó a sufrir el proceso de simplificación o de reducción de casos de la declinación nominal, proceso por el cual una misma forma podía expresar varios valores semánticos, con o sin ayuda de la preposición (Krähe 1971).

De bonne heure, la flexion nominale de l'indoeuropéen, dont la structure n'jamais été cohérente, a tendu à se dégrader. L'histoire de la flexion nominale dans les diverses langues est celle d'une simplification progressive, qui va jusqu'à l'élimination. (Meillet-Vendryes 1953: & 811)

En la medida en que esta simplificación de los ocho casos indoeuropeos iniciales - nominativo, acusativo, dativo, genitivo, ablativo, locativo, instrumental y vocativo- fue avanzando en las distintas lenguas, las preposiciones cobraron un protagonismo mayor, aunque de muy diversa y hasta opuesta forma: en unas lenguas se multiplicaron; mientras que en el español ampliaron sus posibilidades combinatorias, sus usos, pero no se incrementaron las unidades del catálogo preposicional. Las preposiciones debieron cubrir las muy diversas significaciones antes propias de los casos, pero condicionaron decisivamente la configuración sintáctica oracional:

La pérdida de las distinciones formales de los casos operadas en el latín vulgar determinó una nueva estructura del nombre romance. Al mismo tiempo, el hecho de que ya el papel de los nombres en la frase no estuviera marcado por las flexiones casuales, determinó la creciente importancia del orden sintáctico. El “lugar” del nombre en la frase se hizo cada vez más fijo y la primitiva libertad en tal sentido que caracterizó a la frase latina disminuyó hasta desaparecer. [...] Según expresa Meillet, “el nombre dejó de ser autónomo para convertirse en una pieza del mecanismo de la frase”. (García-Regueiro 1996: 68)

En este proceso de simplificación y de reajuste de la estructura oracional, la definición de las preposiciones fue heterogénea: “la mayoría de las preposiciones derivan de adverbios, que con el tiempo se convirtieron en preposiciones, dependían directamente y no regían ningún caso”. (Bassols de Climent 1976/1971: I- &221). Incluso hay sustantivos que en latín se convirtieron primero en adverbios y luego adquirieron carácter preposicional, como *gratia*, *latus*, *ripa*, *tenus*, *versus*, dando lugar a locuciones románicas como *gracias a*, *a causa de*, *a consecuencia de*, etc. (Alvar-Pottier 1987: &179.1).

### 3.3. LA DENOMINACIÓN Y LA DEFINICIÓN

Es previsible que para los hablantes no nativos que cuentan en su L1 con unidades que admiten posposiciones resulte poco clara la denominación heredada de Nebrija: “Y llámase preposición porque siempre se antepone a las otras partes de la oración” (Nebrija 1...../1989: LIII, cap. XV). Este criterio ha perdurado en las gramáticas de la RAE y en toda la tradición gramatical, y también en la Nueva Gramática académica, cuando define la preposición:

Las preposiciones son palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento que en la tradición gramatical hispánica se denominó término (& 1.10h). La preposición y su término forman en conjunto un grupo preposicional o prepositivo. (RAE 2009: 29.1<sup>a</sup>).

Así, en el ejemplo *con una pequeña ayuda*, el término de la preposición es *una pequeña ayuda*, y *encontra los enemigos*, el término es *los enemigos*. (RAE 2010: & 29.1.1<sup>a</sup>)

La atención se pone en el término, al que “la preposición impone restricciones formales”; como también se formula en la Gramática académica de 1771 –“preposición es una palabra llamada así porque se pone antes de otras partes de la oración” (Parte I, cap. IX), pero no siempre en el carácter relacional del grupo prepositivo. Es una definición que resulta insuficiente porque, como en muchas otras explicaciones gramaticales, se sigue excluyendo el valor semántico de las unidades del sistema.

En la propia denominación *depreposición* perduran ciertos principios tradicionales como el de la posición respecto del término: “la denominación que desde los estoicos griegos llega a lo largo de los siglos hasta nuestros días, [...] excluye cualquier mención a su comportamiento semántico” (García-Regueiro 1996: 109); cuando el artículo también va “prepuesto” al sustantivo, sin ser por ello una preposición. Es interesante destacar que en la Nueva Gramática académica (RAE 2009) la consideración semántica de la preposición está presente en el desarrollo de diferentes usos, aunque no lo esté en su definición inicial. Tal vez merecería destacarse en la misma definición que se trata de una *unidad relacional*, porque si bien es innegable que en español siempre se anticipa a su término, no tiene sentido ni realidad si no es en relación con el elemento o la categoría al que modifica o del que predica.

Este rasgo relacional se une al de la polifuncionalidad sintáctica del grupo preposicional, que siempre depende de la significación de las unidades que la preposición relaciona: el grupo preposicional puede cumplir múltiples funciones en la oración, lo que añade complejidad para el aprendiz no nativo, y más intensamente cuando procede de una formación en la que la sintaxis no ocupa un lugar central en la reflexión sobre la lengua. Las funciones sintácticas del grupo preposicional son múltiples, entre otras:



Complemento directo (+ humano). <i>Vi a Beatriz.</i>
Complemento indirecto. <i>Dió a Platero varias zanahorias.</i>
Complemento de régimen preposicional. <i>Destituyó del proyecto.</i>
Atributo preposicional. <i>El mérito es de todos. El vino es de La Rioja.</i>
Complemento Predicativo. <i>La historia puede ser tildada de macabra.</i>
Complemento circunstancial. <i>Estudió en la mañana. Estudió con ahínco.</i>
Complemento del nombre. <i>El interés de los alumnos.</i>
Complemento del adjetivo: <i>Fácil de contentar.</i>

Ninguna de estas categorías podría entenderse sin tomar en cuenta la significación de los elementos en relación, la mutua correspondencia de las unidades que la preposición une y relaciona, de las funciones sintácticas en sí, ni de los primitivos valores semánticos preposicionales heredados del sistema latino e indoeuropeo.

### 3.4. NATURALEZA SEMÁNTICA RELACIONAL DE LA PREPOSICIÓN

Los resultados obtenidos en la muestra confirmarían en parte lo que ya indica el *Esbozo* en relación con la significación de las preposiciones mencionadas en el estudio en comparación con la del sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio:

“En lo que se refiere a las preposiciones, la vaguedad de significado es todavía mayor en las que por ser capaces de establecer relaciones múltiples, son las de uso más frecuente, como *a, de, en, con, por*. Compárense los varios significados que adquiere la preposición *de* en las frases siguientes: *anillo de oro* (materia); *casa de Pedro* (propiedad); *llegan de Toledo* (procedencia) [...] No son las preposiciones nexos enteramente vacíos de sentido, sino que apuntan con más o menos vaguedad a la clase de relaciones que pueden expresar” (RAE 1978/1994: & 3.11.1.d)

En la *Nueva Gramática* de la RAE se ha avanzado mucho en cuanto a las restricciones y a los valores semánticos de las preposiciones porque se ha partido de su consideración significativa y relacional respecto de las unidades flexivas, en especial, de complementos de régimen; pero se reconoce la limitación al respecto: “son estos valores, o al menos algunos de ellos<sup>2</sup>, los que propician que las preposiciones formen complementos de régimen de ciertos predicados” (RAE 2010: 29.4.3).<sup>3</sup>

#### 3.4.1. SIGNIFICADO RELACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA POLISEMIA LÉXICA

La preposición no tiene *per se* capacidad de significación referencial, lo que no quiere decir que ciertas preposiciones tengan un valor exclusivamente gramatical, ni menos aún que estén *vacías* de significado. La preposición es una unidad semántica relacional que cuenta con “un significado esencial que se actualiza en cada enunciado” (García-Regueiro 1980: 111). Al respecto, Pottier (1970:144) clasifica las palabras en dos grupos, desde una perspectiva semántica, la más efectiva para el tratamiento didáctico de las clases de palabras. No solo la forma, sino especialmente el significado es lo que busca la mente del alumno no nativo para comprender un mensaje:

Se pueden distinguir dos grupos principales: el de las palabras que funcionan como soporte semántico (sustantivos, adjetivos, verbos, ciertos adverbios), y el de **palabras de relaciones** que solo sitúan una palabra en relación a otra, o la modifican (prefijos, sufijos, preposiciones, conjunciones...) (Pottier 1970:144).

A la luz de la evolución histórica, la consideración semántica de la preposición permite diferenciar en el conjunto prepositivo latino, que está presente también en español y en las lenguas romances, la ordenación en tres sistemas, en “tres campos semánticos: el *espacial* (E), el *temporal* (T) y el *nocional* (N) (esto es ni espacial ni temporal)<sup>4</sup>, como en el ejemplo:

Estamos { *en* Andalucía (E)  
*en* verano (T)  
*en* huelga (N)  
(Alvar-Pottier 1987: &179.2.)

Las escasas preposiciones del español, tal vez la más extrema simplificación en número de unidades, en el contexto real de la polisemia tan característica del léxico de nuestra lengua, fueron asumiendo más y más valores, apoyándose en la relación semántica y en la selección léxica que las demás unidades flexivas demandan. El valor preposicional depende en español del significado del verbo, del sustantivo o del adjetivo al que se unen y a los que se relacionan, como modificaciones, como complementos o como determinantes. Sin embargo, en un mismo contexto, la preposición también puede determinar

muy diversos valores, siempre semánticos, del conjunto; por ej.:

Hemos salido	{	a pie de pie en pie con buen pie
-----------------	---	-------------------------------------------

Un aspecto que complica la delimitación de los valores relacionales de la proposición es la polisemia característica del español: por ej., *en contar con alguien para un trabajo* el significado *de contar* (‘tener en cuenta a alguien’) determina que el grupo preposicional sea un argumento; pero *encontrar con los dedos* la acepción *de contar* (‘numerar o computar las cosas’) determina que sea un adjunto; *en Reside en Roma*, el grupo preposicional *en Roma* es un argumento, pero *en Trabaja en Roma*, un adjunto. La polifuncionalidad de la preposición en español es sintáctica y semántica a la vez, siempre de sentido esencialmente relacional, y su valor depende de la significación del elemento al que se une, el que le precede y el término al que está prepuesto:

Los grupos preposicionales pueden ser elementos argumentales, como *contar con su amistad o su confianza en el futuro*, o bien elementos adjuntos, como *contar con los dedos, famoso por su sabor, la vida en una gran ciudad*. (RAE 2009: 29.1b)

Los sintagmas, tanto los verbales como los nominales o los adjetivales pueden contar con complementos que determinan la obligatoriedad de determinadas preposiciones, por sus significados. Por ejemplo, el significado de un determinado adjetivo puede seleccionar un complemento con una determinada preposición. Bosque (1999: 259) apunta varios ejemplos de sintagmas adjetivales en los que no es posible prescindir del complemento preposicional: *Una persona faltade recursos . Tal comportamiento es constitutivode delito. Resultaba atentatoriocontra la libertad de los ciudadanos. Estaba imbuido de su espíritu de lucha. Sigo ávidode noticias. Siempre fue muy parcoen palabras. Penas privativasde libertad. Un planteamiento político más acordecon los tiempos. Parecía aquejadode una enfermedad crónica. Era propensoa la gripe.*

La dimensión polisémica de algunas preposiciones ha sido bien estudiada por De Bruyne (1999: 661), y en ella se reconocen los valores semánticos que desde sus orígenes fueron abarcando por desplazamiento semántico. Por ej., “En su función principal, *ante* indica lugar”. Desde esta inicial referencia al espacio, “Puede emplearse en sentido físico como figurado” (*Hacen cola ante la lechería. Misión permanente de Chile ante la Unesco*). Pero también expresa ‘preferencia’, ‘causa’ (*Ante esa grosera impertinencia, el alcalde le puso una multa...*); ‘comparación’ (*Cualquier otra belleza palidece ante la suya*).

### 3.4.2. RELACIONES SEMÁNTICAS DE LA PREPOSICIÓN

La preposición, además de estar determinada por la polisemia, puede establecer otras relaciones semánticas, como la **sinonimia**, naturalmente *selectiva*, de determinadas acepciones y contextos, como se indica en las definiciones sinonímicas 15-21 de *de*, del DRAE (2001) (V. Anexo). Se trata de sinónimos *seleccionados*, “condicionados por las relaciones sintagmáticas lingüísticas que se producen en el discurso, [...] por las solidaridades léxicas y semánticas” (Regueiro 2010: 70). Como puede verse en los artículos del anexo, no son las únicas preposiciones que cuentan con definiciones sinonímicas en varias de sus acepciones.

Factor relacional –morfológico y léxico– es el de la vinculación de las preposiciones con ciertos prefijos, con identidad de forma significativa, como *enacometer, amontonar, antepecho, contener, contradecir, concomerse, contrapunto, encargar, encoger, entresacar, sobrecarga, trastocar*, etc. Los prefijos son también, como las preposiciones equivalentes, semánticamente ricos en matices y necesariamente relacionales: *locativos* de posición o situación espacial (*en/ in-, im-, embolsar, enjaular*; *ante/ ante-, anteponer, anteojos*; *contra/ contra-, contraponer, contraventana*; *entre/ entre-, entresacar, entre/ entre-, entretela, entrevía*; *sobre/ sobre-, sobreactuar, sobresueldo*; *tras/ tras-, traspasar, trastocar*); *locativos* de dirección o meta (*a; hacia/ ad-, a-, aportar, adjuntar*); de procedencia (*de/ de-, des-, devenir, desviar*; etc.); *temporales* de anterioridad (*ante/ ante-, anteayer, antepasado*); etc. (García- Regueiro 2012: 78-80).

La polifuncionalidad semántica de las preposiciones del español está también en el origen de cada preposición y de los casos a los que representó o reforzó en el pasado: por ej., *de* ha venido a sustituir al genitivo que en latín expresaba diferentes significados respecto del sustantivo, como ‘pertenencia’, ‘parte’, ‘origen’, ‘causa’, ‘agente’, etc. El significado de ‘parte’ vincula dicha preposición con la relación semántica de holonimia/meronimia, que se concreta en las construcciones partitivas:

Las construcciones partitivas ejemplifican un tipo particular de relación meronímica que consiste en designar un individuo o un subconjunto de individuos ('la parte') extrayéndolos de un conjunto más amplio que los incluye ('el todo'), como *entres de mis estudiantes, la mayoría de los senadores, el diez por ciento de los votantes, algunos de ellos*. Sintácticamente, las construcciones partitivas implican una relación entre dos grupos nominales, de forma que el que expresa *la parte* incorpora en su interior al que designa *el todo*, que aparece realizado como complemento nominal precedido de la preposición *de*. (RAE 2009: & 14.7a)

Incluso la relación de antonimia está presente entre ciertas preposiciones y usos: en su dimensión espacial, la direccionalidad *de* se opone a *desde* (*Va a su casa/ Viene desde su casa*); la referencia espacial *debajo* frente a *sobre* (*La carpeta está bajo el libro, La carpeta está sobre el libro*); etc.

Otro aspecto que dificulta la posible explicación de los usos preposicionales en español es el referido a la dimensión deíctica, semántica referencial, de sus valores, aparentemente un aspecto obvio para el nativo, pero de difícil comprensión para el no nativo. El uso de las preposiciones en sus valores semánticos de espacio y tiempo depende de la posición del hablante en la situación concreta de comunicación, en el discurso real. La expresión de enunciados como *Camina hacia la puerta, Viene de Madrid, Se acercó a la ventana, Salió de allí; Desde ayer no lo veo, Hasta ayer no lo vi, Para marzo vendrá*, etc., exige la comprensión de la realidad de la situación del hablante, del eje deíctico *yo-aquí-ahora*.

---

#### 4. LAS DESCRIPCIONES LEXICOGRAFICAS DE LOS VALORES Y LOS USOS DE LA PREPOSICIÓN

---

Ante las dudas lingüísticas, el aprendiz de ELE suele consultar el diccionario, pero en el caso de las preposiciones esta búsqueda suele estar abocada al desacierto. Dada su complejidad semántica relacional, ningún catálogo lexicográfico puede dar cuenta exhaustiva de la extraordinaria variedad posible de contextos oracionales de cada preposición. Ni siquiera la reflejan los usos de la preposición española, por ejemplo, en las treinta y dos páginas con sus respectivos ejemplos textuales del Diccionario de Construcción y Régimen de Rufino José Cuervo, el primero que catalogó en nuestra lengua "sus significados y usos, con el designio de que en cada caso especial de régimen pueda decidirse la clase de relación de que es signo o exponente la partícula" (1886: X) y demostró en una rica ejemplificación textual cómo puede completarse "el sentido de un verbo por medio de una preposición subordinada", el papel del régimen modal, etc.

Las acepciones que el diccionario académico asigna a cada preposición, a pesar de ser numerosas, resultan siempre insuficientes por la variedad de contextos, relaciones y selecciones posibles. Por ej., las acepciones que se asigna a la preposición *a* (DRAE 2001: s. v. *a*) no cubren todas sus posibilidades expresivas. La acepción 23 de *por* (V. Anexo) supone una evidente contradicción incomprensible para el no nativo: la preposición *por*, que muchos manuales presentan como preposición de 'causa', tiene en este caso el valor de *para*, que se asocia a la expresión de finalidad. Para el alumno cada artículo puede constituirse en un enmarañado complejo de usos en el que le resulta imposible encontrar cierta unidad semántica a la que asirse para comprender el valor relacional básico de la preposición y poder utilizarla en otras situaciones comunicativas. Bastaría con que observáramos con ojos no nativos las acepciones que contienen los artículos del anexo, referidos a las preposiciones que el estudio de Campillo ha demostrado son el origen de un mayor número de errores, para comprender algunas de las razones de los mismos.

---

#### 5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES ANTE EL DESAFÍO PREPOSICIONAL EN ELE

---

No se agotan con lo hasta aquí expuesto, naturalmente, los aspectos que revisten complejidad en el sistema preposicional español; pero aspiramos a que constituyan un marco de reflexión para pensar en cómo prepararnos para afrontar su enseñanza-aprendizaje en ELE. Cuando se habla de la preposición en una clase de ELE, se suele insistir en su carácter formal invariable, en su situación *prepuesta* al término, y en algunos usos muy frecuentes; pero para el acceso léxico no es lo esencial: el alumno demanda poder definir el significado de cada pieza léxica, y las preposiciones lo tienen, pero un modo especial que no siempre se explicita. Al respecto conviene trabajar siempre la pluralidad de usos de las preposiciones en su contexto léxico- semántico, en el marco sintáctico asociado al orden oracional y tratando de contrastar estos valores con el sistema de preposiciones o de referencias preposicionales –o posposicionales– de la L1 del aprendiz. Lo ideal sería contar con (o elaborar) un amplio repertorio textual de todos los valores semánticos posibles de cada preposición; pero

siempre a partir de la agrupación de dichos valores que hacen mucho más comprensible su polisemia: llevar a la reflexión sobre el origen, el desplazamiento semántico a partir de las iniciales referencias al significado de lugar, hacia los valores de tiempo, causa, parte, participación, enfrentamiento, etc.; su vinculación semántica con la prefijación; destacar su naturaleza relacional semántica y sintáctica. Favorecer, en suma, la configuración de todas las redes semánticas posibles en la mente del aprendiz. Sabemos que los diccionarios no ofrecen demasiadas posibilidades de integración de estos contenidos, que poco se reflexiona en lo que compartimos con el resto de lenguas indoeuropeas y en lo que nos diferenciamos de otros sistemas mucho más alejados por origen y por estructura; pero no podemos olvidar que el conocimiento se construye relacionando contenidos semánticos, significados, nunca por acumulación de formas puramente gramaticales.

1. Esta investigación ha sido financiada parcialmente por el Grupo de Investigación *Relaciones entre Léxico y Sintaxis del Español* (Grupo Validado con el Nº 930590, Consolidado UCM-CM); y por el Proyecto de Innovación Docente, *Plataforma Gramatical ELE*, Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad, UCM.

2. El subrayado es nuestro.

3. Para una revisión más amplia de la consideración de las preposiciones por diferentes gramáticos, aspecto que no podemos desarrollar aquí por razones de espacio, cfr. Perea Siller (2007). Remitimos a su lectura, ya que da cuenta precisa de criterios, clasificaciones y estudios específicos sobre el tema –incluidas ciertas clasificaciones semánticas de las preposiciones de sumo interés; y porque es una de las fuentes básicas del estudio de Campillo Llanos que comentamos.

4. Para una descripción más amplia de usos en relación con esta diferenciación, cfr. López (1972), Trujillo (1971), García-Regueiro (1996) De Bruyne (1999). Estos valores están también implícitos en cierto modo en la clasificación de López García (1998) quien, en el marco de la Lingüística cognitiva, distingue entre preposiciones *llenas* o relativas a imágenes visuales, y *vacías* o relativas a imágenes mentales, como advierte el propio autor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcos Llorach, E. (1995/1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alcina, F. y J. M. Blecua (1989/1975), *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Alvar, M. y B. Pottier (1987). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.

Bassols de Climent, M. (1971). *Sintaxis latina*. Madrid: CSIC.

Bello, A. (1898). *Gramática de la lengua castellana para el uso de los americanos*. París: Rogerr y Chernoviz Editores.

Bosque, I. (1999). «El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio». En Bosque, I. y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, Vol 1, cap. 4, pp. 217-310.

Bustos Gisbert, J. M., y J. J. Sánchez Iglesias (coords.) (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Cuervo, Rufino J. (1886). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. París: A. Roger y F. Chernoviz, Libreros Editores. [Accesible en *University of Toronto. Libraires*. [https:// archive.org/details/diccionariodecon01cuervoft](https://archive.org/details/diccionariodecon01cuervoft). Consulta: 28/1/2014].

De Bruyne, J. (1999) «Las preposiciones». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vols. Madrid: Espasa Calpe. cap. 10, vol. 1, pp. 657-703.

Díaz-Negrillo, A., y J. Fernández Domínguez (2006) «Error tagging systems for learner corpora» *RESLA*, 19, pp. 83-102. [Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=2198610&orden=72810](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2198610&orden=72810), 28/01/2014]

Fernández López, M<sup>a</sup> C. (1999). *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Fernández López, S. (1990) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- García, S. M. y Regueiro, M<sup>a</sup>. L. (1996): *Estudios Gramaticales VIII. Las preposiciones castellanas*. Buenos Aires: Dunken.
- García, S. M. y Regueiro, M<sup>a</sup>. L. (2012): *Estudios gramaticales XIII. El mundo de la palabra*. Mar del Plata: Editorial Martin.
- Gili Gaya, S. (1985/1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Giraldo Silverio, Inocencio (1998). «Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores», en Moreno Fernández, Francisco, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Gómez Torrego, L. (1999/1997). Gramática didáctica del español. Madrid: S.M. Díez de Frías, M<sup>a</sup>. P., y A. Garrido Ruiz de los Paños (1999) «Contraste español-alemán de las preposiciones con más frecuencia de uso» *Frecuencia-L*, 12, pp. 40-45.
- Gómez Torrego, L. (2011) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. 2 volúmenes. Madrid: Arco/Libros S.L. 2<sup>a</sup> edición.
- Krahê, H. (1971). *Lingüística indoeuropea*. Madrid: CSIC.
- López García, A. (1998) *Gramática del español. III. Las partes de la oración*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- López, M<sup>a</sup> L. (1972). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.
- Marcos Marín, F. (1984) *Curso de Gramática Española*. Madrid: Ed. Cincel.
- Meillet, A. y J. Vendryes (1953). *Introduction à l'étude comparative des langues classiques*. París: Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Osuna García, F. (1991). *Función semántica y función sintáctica de las preposiciones*. Málaga: Librería Ágora.
- Pavón Lucero, M<sup>a</sup>. V. (1999). «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio». En I. Bosque y V. Demonte (coords.) (1999), *op. cit.*, cap. 9, vol. 1, pp. 565-656.
- Perea Siller, F. J. (2007). «Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE» *MarcoELE*, 5. [[marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf), 28/01/14]
- Pottier, B. (1970). «Espacio y tiempo en el sistema preposicional», *lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (1978). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. 2 volúmenes. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Regueiro Rodríguez, M<sup>a</sup> L. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco-Libros.
- Rodríguez Adrados, F. (1975). *Lingüística indoeuropea*. Madrid: Gredos.
- Trujillo, R. (1971). «Notas para un estudio de las preposiciones españolas». *RLICC*, XXVI, 1971, pp. 234-279)?

## ANEXO

a (Del lat. *ad*). prep. 1. Precede a determinados complementos verbales, como el complemento indirecto y el complemento directo cuando este es de persona determinada o está de algún modo personificado. *Legó su fortuna a los pobres. Respeta a los ancianos. El gano persigue a un ratón.* 2. Precede al infinitivo regido por un verbo que indica el comienzo, aprendizaje, intento, logro, mantenimiento o finalidad de la acción. *Empezar a correr. Enseñar a leer. Disponerse a escapar.* 3. Precede al complemento de nombres y verbos de percepción y sensación, para precisar la sensación correspondiente. *Sabor a miel. Huele a chamusquina.* 4. Precede al complemento nominal o verbal que es régimen de ciertos verbos. *Condenar a muerte. Jugar a las cartas.* 5. Precede al complemento de algunos adjetivos. *Suave al tacto. Propenso a las enfermedades.* 6. Indica la dirección que lleva o el término a que se encamina alguien o algo. *Voy a Roma, a palacio. Estos libros van dirigidos a tu padre.* U. en frs. elípticas imper. *¡A la cárcel! ¡A comer!* 7. Precisa el lugar o tiempo en que sucede algo. *Le cogieron a la puerta. Firmaré a la noche.* 8. Indica la situación de alguien o algo. *A la derecha del director. A oriente. A occidente.* 9. Designa el intervalo de lugar o de tiempo que media entre una cosa y otra. *De calle a calle. De once a doce del día.* 10. Denota el modo de la acción. *A pie. A caballo. A mano. A golpes.* 11. Precede a la designación del precio de las cosas. *A veinte reales la vara. A cincuenta la fanega.* 12. Indica distribución o cuenta proporcional. *Dos a dos. A tres por ciento.* 13. Ante infinitivo, en expresiones de sentido condicional, equivale a la conjunción *si* con indicativo o subjuntivo. *A decir verdad. A saber yo que había de venir.* 14. **ante**. *A la vista.* 15. **con**. *Quien a hierro mata, a hierro muere.* 16. **hacia**. *Se fue a ellos como un león.* 17. **hasta**. *Pasó el río con el agua a la cintura.* 18. **junto a**. *A la orilla del mar.* 19. **para**. *A beneficio del público.* 20. **por**. *A instancias mías.* 21. **según**. *A fuero de Aragón. A lo que parece. A la moda.* 22. Da principio a muchas locuciones adverbiales. *A bulo. A oscuras. A tientas. A regañadientes. A todo correr.* 23. Precede a la conjunción *que* en fórmulas interrogativas con una idea implícita de apuesta o desafío. *¿A que no te atreves? ¿A que no lo sabes?*

de<sup>a</sup>. (Del lat. *de*). 1. prep. Denota posesión o pertenencia. *La casa de mi padre. La paciencia de Job.* 2. U. para crear diversas locuciones adverbiales de modo. *Almorzó de pie. Le dieron de puñaladas. Se vistió de prestado. Lo conozco de vista.* 3. Denota de dónde es, viene o sale alguien o algo. *La piedra es de Colmenar. Vengo de Aranjuez. No sale de casa.* 4. Denota la materia de que está hecho algo. *El vaso de plata. El vestido de seda.* 5. U. para señalar lo contenido en algo. *Un vaso de agua. Un plato de asado.* 6. Denota asunto o materia. *Este libro trata de la última guerra. Una clase de matemáticas. Hablaban de la boda.* 7. Denota la causa u origen de algo. *Murió de viruelas. Fiebre del heno.* 8. U. para expresar la naturaleza, condición o cualidad de alguien o algo. *Hombre de valor. Entrañas de fiero.* 9. U. para determinar o fijar con mayor viveza la aplicación de un nombre apelativo. *El mes de noviembre. La ciudad de Sevilla.* 10. **desde** (l con idea de punto en el espacio o en el tiempo). *De Madrid a Toledo. Abierto de nueve a una.* 11. U. precedida de sustantivo, adjetivo o adverbio, y seguida de infinitivo. *Es hora de caminar. Harto de trabajar. Lejos de pensar.* 12. U. seguida de infinitivo con valor condicional. *De saberlo antes, habría venido.* 13. U. precedida de un verbo para formar perífrasis verbales. *Dejó de estudiar. Acaba de llegar.* 14. U. con ciertos nombres para determinar el tiempo en que sucede algo. *De madrugada. De mañana. De noche. De viejo. De niño.* 15. U. para reforzar un calificativo. *El bueno de Pedro. El pícaro del mozo. La taimada de la patrona.* 16. U. como nota de ilación. *De esto se sigue. De aquello se infiere.* 17. U. con valor partitivo. *Dame un poco de agua.* 18. Denota la rápida ejecución de algo. *De un trago se bebió la tisana. De un salto se puso en la calle. Acabemos de una vez.* 19. U. entre distintas partes de la oración con expresiones de lástima, queja o amenaza. *¡Pobre de mi hermano! ¡Ay de los vencidos!* 20. U. para la creación de locuciones prepositivas a partir de adverbios, nombres, etc. *Antes de. Respecto de. Alrededor de. A diferencia de.* 21. U. también combinada con otras preposiciones. *De a tres. De a bordo. De por sí. Por de pronto. Tras de sí.* 22. U. en ciertas construcciones con el agente de la pasiva. *Acompañado de sus amigos. Dejado de la mano de Dios. Está abrumado de deudas.* 23. U. para introducir el término de la comparación. *He comido más de lo debido. Es peor de lo que pensaba. Ahora escribe más de veinte artículos al año.* 24. **con** (l con idea de medio, modo o instrumento para hacer algo). *Lo hizo de intento.* 25. **para**. *Gorro de dormir. Ropa de deporte.* 26. **por**. *Lo hice de miedo.* 27. **ant. a<sup>a</sup>.**

en. (Del lat. *in*). prep. 1. Denota en qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere. *Pedro está en Madrid. Esto sucedió en Pascua. Tener en adobo.* 2. prep. **sobre**. *El rey le ha dado una pensión en la renta del tabaco.* 3. prep. Denota aquello en que se ocupa o sobresale alguien. *Trabajar en bioquímica.* 4. prep. Denota situación de tránsito. *En prensa. En proyecto.* 5. prep. **por**. *Lo conocí en la voz.* 6. prep. Luego que, después que. *En poniendo el general los pies en la playa, disparó la artillería.* 7. prep. Denota el término de algunos verbos de movimiento. *Caser en un pozo. Entrar en casa.* 8. prep. **ant. con**. *Alegrase en una nueva.*

por. (Del lat. *pro*, infl. por *per*). prep. 1. Indica el agente en las oraciones en pasiva. 2. Ante topónimos, denota tránsito por el lugar indicado. *Ir a Toledo por Illescas.* 3. Ante topónimos, indica localización aproximada. *Ese pueblo está por Toledo.* 4. Denota parte o lugar concretos. *Agarré a Juan por el brazo.* 5. Se junta con los nombres de tiempo, determinándolo. *Por San Juan. Por agosto.* 6. En clase o calidad de. *Recibir por esposa.* 7. Denota causa. *Por una delación la denunciaron. Cerrado por vacaciones.* 8. Denota el medio de ejecutar algo. *Por señas. Por teléfono.* 9. Denota el modo de ejecutar algo. *Por fuerza. Por todo lo alto. Por las buenas.* 10. Denota precio o cuantía. *Por cien duros lo compré. Por la casa me ofrece la huerta.* 11. A favor o en defensa de alguien o de algo. *Por él daré la vida.* 12. En sustitución de alguien o de algo. *Tiene sus maestros por padres.* 13. En juicio u opinión de. *Tener por santo. Dar por buen soldado.* 14. Junto con algunos nombres, denota que se da o reparte con igualdad algo. *A pichón por barba. A peseta por persona.* 15. Denota multiplicación de números. *Tres por cuatro, doce.* 16. Denota proporción. *A tanto por ciento.* 17. U. para comparar entre sí dos o más cosas. *Villa por villa. Valladolid en Castilla.* 18. Denota idea de compensación o equivalencia. *Lo uno por lo otro. Comido por servido.* 19. En orden a, acerca de. *Se alegaron varias razones por una y otra sentencia.* 20. **a través de** (l pasando de un lado al otro). *Por el ojo de una aguja. Por un colador.* 21. **sin** (l con idea de carencia o falta). *Esto está por cubrir. Quedan plazas por cubrir.* 22. U. en lugar de la preposición *a* y el verbo *traer* u otro. *Ir por leña, por vino, por pan.* 23. Con ciertos infinitivos, **para**. *Por no incurrir en la censura.* 24. Con ciertos infinitivos, denota la acción futura de estos verbos. *Está por venir, por llegar; la sala está por barrer.* 25. Detrás de un verbo, y delante del infinitivo de ese mismo verbo, denota falta de utilidad. *Comer por comer. Barrir por barrer. Lo está planchando por planchar.* 26. Precedida de *no*, o seguida de un adjetivo o un adverbio y de *que*, tiene valor concesivo. *No por mucho pinzarte estarás más guapa. Por atrevido que sea no lo hará.* 27. coloq. **¿por qué?**

para. (Del ant. *pora*). prep. 1. Denota el fin o término a que se encamina una acción. 2. **hacia** (l en dirección a). 3. U. para indicar el lugar o tiempo a que se difiere o determina el ejecutar algo o finalizarlo. *Pagará para San Juan.* 4. U. para determinar el uso que conviene o puede darse a algo. *Esto es bueno para las mangas del vestido.* 5. U. como partícula adversativa, significando el estado en que se halla actualmente algo, contraponiéndolo a lo que se quiere aplicar o se dice de ello. *Con buena calma te vienes para la prisa que yo tengo.* 6. Denota la relación de una cosa con otra, o lo que es propio o le toca respecto de sí misma. *Poco le alaban para lo que merece.* 7. Significando el motivo o causa de algo, por que, o por lo que. *¿Para qué madrugas tanto?* 8. Por, o a fin de. *Para acabar la pendencia, me llevé a uno de los que reñían.* 9. Denota la aptitud y capacidad de una persona. *Antonio es para todo, para mucho, para nada.* 10. Junto con verbo, significa la resolución, disposición o aptitud de hacer lo que el verbo denota, o la proximidad o inmediación a hacerlo, y en este último sentido se une al verbo *estar*. *Estoy para marchar de un momento a otro. Estuve para responderle una fresca.* 11. Con los pronombres personales *mi*, *si*, etc., y con algunos verbos, denota la particularidad de la persona, o que la acción de lo expresado por el verbo es interior, secreta y no se comunica a otro. *Para sí hace; leer para sí; para mí tengo.* 12. Junto con algunos nombres, se usa supliendo el verbo *comprar* o con el sentido de 'entregar a', 'obsequiar a', etc. *Dar para fruta. Estos libros son para los amigos.* 13. U. con la partícula *con*, explica la comparación de una cosa con otra. *¿Quién es usted para conmigo?*

## En torno a los pronombres como peor enemigo en la clase de ELE

**Kris Buyse**

*Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica).*

kris.buyse@arts.kuleuven.be

Buyse, K. (2014). En torno a los pronombres como peor enemigo en la clase de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo "Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom" de Maripaz García, y discute el estado de la cuestión, la metodología y los resultados a la luz de las teorías de la lingüística cuantitativa y de corpus, la lingüística contrastiva, el análisis de errores y la lingüística aplicada en general.

Palabras clave: análisis de errores, lingüística contrastiva, lingüística cuantitativa y de corpus, español lengua extranjera (ELE)

### ABSTRACT

*This article examines the article "Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom" by Maripaz García, and discusses its state of the art, methodology and results in the light of the theories of quantitative and corpus linguistics, contrastive linguistics, error analysis and applied linguistics as a whole.*

*Keywords: error analysis, contrastive linguistics, quantitative and corpus linguistics, Spanish teaching as a foreign language*

El artículo de Maripaz García titulado "Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom" aporta una nueva dimensión a las investigaciones contrastivas sobre el aprendizaje del español por parte de alumnos anglófonos. A partir de una bibliografía amplia pero al mismo tiempo selectiva se pone al descubierto uno de los mayores escollos a los que se enfrentan los aprendientes anglófonos del español lengua extranjera y que impiden un mayor desenvolvimiento en la expresión escrita, a saber: el uso de los pronombres (en general). Destaca el esfuerzo por descubrir no sólo los errores, sino también los aciertos de los alumnos y el intento de relacionar ambas categorías, en vez de centrarse meramente en los errores. A pesar de la ausencia de las preguntas o hipótesis de investigación, son acertadas la cronología y la macroestructura de la investigación. También merece un elogio el que "A second rater was asked to classify part of the data to enhance the reliability of the classification process".

Por otro lado, opinamos que los siguientes aspectos de la investigación son susceptibles de explicitación, matización o adaptación.

Con respecto a la *metodología general*, es cuestionable el uso de un modelo pseudolongitudinal, es decir de poblaciones distintas en diferentes niveles, para analizar la *evolución* de diferentes categorías de errores léxicos en diferentes niveles lingüísticos, lo que supondría un estudio puramente longitudinal (con las mismas poblaciones). El modelo pseudolongitudinal *in se* constituye un instrumento altamente valioso, pero sirve para detectar los problemas de diferentes niveles (con poblaciones distintas).

Por otro lado, son cuestionables también algunas decisiones con respecto a ciertos *aspectos metodológicos concretos*, como el corpus, la población y la taxonomía.

*Lataxonomía*, uno de los aspectos metodológicos determinantes para las conclusiones ulteriores, es una creación propia, a pesar de que se afirma que “the great variety of criteria used to create taxonomies makes it very difficult to compare studies and arrive at common conclusions”, de modo que se pierde una oportunidad para paliar este problema, recurriendo a una (versión adaptada) de una taxonomía existente. Además, esta afirmación está basada en un estado de la cuestión que necesita actualización (“Dulay, Burt and Krashen (1982) and James (1998) for a full description of different types of taxonomies depending on the classification criteria.”). De consultar obras más recientes de la mano de e.o. Buyse, Dagneaux, Denness, Díaz-Negrillo, Fernández-Domínguez, Granger, Lozano o Miles (véase la bibliografía aquí abajo), no se llegaría a concluir que “taxonomies do not show errors when students avoid to write specific structures or items (Diaz Villa 2005; Schachter 1974)”.

No obstante, el mayor problema con que se enfrenta la taxonomía de este estudio es su base gramatical: puesto que las grandes categorías se refieren a las categorías gramaticales *de verbo, sustantivo, pronombre*, etc. se llega a comparar clases que, de hecho, son demasiado diferentes en cuanto a tamaño y subdivisiones para poder sacar conclusiones como que los “Verbs, followed by Prepositions, and the single area with the highest number of errors was failing to write the personal a”: la categoría “Verbo” engloba aquí una diversidad de errores tan amplia (morfología, selección léxica, uso de los tiempos, uso de los modos, etc.) que casi es imposible que salga como primera o segunda categoría más problemática. Por lo tanto, el único nivel donde es legítimo comparar es el de los propios errores, como “uso erróneo de tiempo verbal”, “error de complemento preposicional”, etc.

Además, y aquí damos con un problema metodológico y al mismo tiempo terminológico, esta categorización “léxico-gramatical” pretende cubrir todo el campo léxico y gramatical a partir de errores que se centran en “palabras”, mientras que uno de los mayores problemas léxicos en la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras es la combinación errónea de palabras, como en las colocaciones o el complemento preposicional de verbo, sustantivo o adjetivo. Es más, no se cubren todos los componentes lingüísticos, puesto que “Spelling errors (including accents) were ignored because in a pilot study they did not help obtain any useful information regarding difficulties with lexicon or grammar”; esta decisión merece una explicación más detallada por parte de la autora, lo mismo que la exclusión de la puntuación y la pragmática, y el uso del término “lexicon selection” cuando se habla de categorías gramaticales como las preposiciones o los pronombres: “The category where most errors were found was Verbs again, but the area with the highest number of errors was actually found under Prepositions: *lexicon* selection, which includes not only *por/para* but also other difficult pairs such as *a/en* or *a/para*.(...); in this study, data show that there is no improvement in *lexicon* selection” (las *itálicas* son nuestras). Más explicaciones son de esperar también cuando se pretende que “psych verbs can go with either accusative or dative pronouns, depending on what you mean”. En suma, esta taxonomía parece *implícitamente* basada en una visión altamente *gramatical* sobre la enseñanza de la expresión escrita, de modo que se llega a la conclusión de que “Despite the fact that students seem to make as many errors in pronouns as they do in verbs, pronouns do not receive the same recognition in textbooks and classroom-instruction time as verbs do”. Sin embargo, desde un punto de vista más holístico de la expresión escrita es difícil imaginar una enseñanza articulada *en primer lugar* en una estructura en la que las grandes categorías gramaticales tendrían que recibir el mismo grado de atención, a pesar de la extensión y subdivisión diferente de cada categoría.

Otro problema metodológico concreto que se deriva de la elección de una clasificación puramente gramatical es que no se consigue contar dos errores diferentes dentro de una misma palabra: “In order not to have negative numbers only one error could be counted per word analyzed. That is, if a word had two errors in it (let’s say wrong stem-vowel change and wrong verbal inflection), only the most significant /serious error of the two, or the one that was found repeatedly in that particular student, was counted.” A pesar de que se reconoce la arbitrariedad de esta decisión, no se asume el riesgo de que los resultados sean falsificados por ella, puesto que se afirma –algo gratuitamente– que “Since this decision can be somewhat arbitrary, a replication study might find slightly different results in the distribution of errors by type, although it should not affect the number of errors found in a specific category”. No obstante, si se abandonaran los cálculos por categorías gramaticales anchas como “verbo”, “sustantivo”, etc. y se calculara el número de errores por subcategoría en relación con el número de palabras, no habría ningún impedimento para contar varios errores dentro de una misma palabra.

*Lapoblación*, por su parte, no parece converger con la afirmación —legítima— al principio del artículo de que “Taxonomies basically have two different designs, according to Dulay, Burt and Krashen (1982): In the cross-sectional design, which is synchronic in nature, errors are collected from a large sample of learners at a specific point in time; in the longitudinal design, which is diachronic in nature, errors are collected from a small group of learners at different points in time. Both designs provide useful information on the frequency, type and evolution of errors.” Aquí se opta por el primer tipo de diseño, pero sin asumir las consecuencias, es decir: *queno* se ha analizado un “large sample”, puesto que se trata de tan solo 90 estudiantes de una misma universidad (un solo texto por estudiante).



Además, se pretende que los alumnos fueran “pickedrandomly from several courses at three different levels” (las itálicas son nuestras), y al mismo tiempo que “In each level, an equal amount of males and females and also a balanced representation of grades (from A through C) were selected”. Asimismo faltan informaciones detalladas sobre los metadatos de la población: por un lado se afirma —y con derecho— que “Because errors were found by other researchers highly linked to a student’s L1”, sólo se han seleccionado nativos del inglés, pero por otro lado uno esperaría —dentro de la misma lógica— también datos sobre las otras lenguas aprendidas por los alumnos, así como el nivel adquirido, con el objetivo de relacionar posibles errores con otras lenguas que la L1, e.g. en este contexto: “In terms of why certain type of errors in pronouns (such as lexicon selection, failing to write a pronoun different than the relative “que”, or agreement between the pronoun and its referent) did not improve with time and proficiency, I do not have an explanation. This issue needs further research.”, aunque en este caso el error persistente podría deberse al carácter invariable de las formas pronominales en inglés frente a la variación morfológica de la mayoría de los pronombres españoles.

Finalmente, con respecto al corpus el artículo no da más detalles que la afirmación de que los textos se escribieron durante un examen de 3 horas al final del 2º., 3º. y 4º. semestre y esto sin tener acceso a ningún tipo de instrumentos. En cambio, sí se dan detalles sobre el tipo y número de composiciones que tuvieron que escribir a lo largo de estos semestres, y aquí sorprende la gran variación —no argumentada— entre los semestres en cuanto a características como el número permitido de palabras y el/los tema(s). También se puede cuestionar en las composiciones de los dos últimos semestres que “Students were asked to use past tense and the subjunctive” (y en el tercero también para la “if-clause”): tales instrucciones pueden influir en el uso de estas formas, tanto en las composiciones como en los exámenes, y de esta manera falsear los resultados del recuento de errores y aciertos por semestre. También sería apropiado aplicar una prueba estadística para medir el carácter significativo de las diferencias entre los resultados de cada semestre y la evolución que se pretende ver en ellos.

En conclusión, no nos parece “safe to conclude that pronouns are one of the most difficult lexico-grammatical categories for English speakers to learn at these three levels of proficiency examined, namely, second-, third-, and fourth-semester courses”, porque (1) se comparan categorías que difieren considerablemente en términos de tamaño y estructura interna, (2) el análisis se basa en una taxonomía que no cubre todos los componentes de la lengua escrita, además de interpretarsui generis el componente “léxico-gramatical”, y (3) se extrapola a partir de una población y un corpus demasiado homogéneos y restringidos, además de unas condiciones de recogida opacas. En otros términos, un título más adecuado podría ser el siguiente: “Pronouns: One of Students’ most Subestimated Enemies in the acquisition of Spanish by English Speaking Students?”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aijmer, K. (Ed.).(2009).*Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Arcos Pavón, M. E. (2009).*Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. Madrid: Universidad Complutense, Tesis de doctorado.
- Aston, G., Bernardini, S. & Stewart, D. (Eds.)(2004).*Corpora and Language Learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Burnard, L. & McEnery, T. (Eds.) (2000).*Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*.Frankfurt: Peter Lang.
- Buyse, K., Delbecque, N. & Speelman, D. (2009).*Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*. Averbode/Madrid: Averbode / Edelsa.
- Buyse, K., González Melón, E. (2013). El corpus de aprendices Aprescrliv y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe. In :*Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales.*, (Blecua, B., Borrell, S., Crous, B., Sierra, F. (Eds.)). Congreso Internacional ASELE. Gerona, 19-22 September 2012 (pp. 247-261). Gerona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Dagneaux, E., Denness, S. & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis.*System* 26 (1998): 163-174.
- Díaz-Negrillo, A. & Fernández-Domínguez, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora.*RESLA* 19: 83-102.

- Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. In Mackey, A. & Gass, S.M. (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Lozano, C. (2009). Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus. In Snape, N., Leung, Y.I. & Sharwood-Smith, M. (Eds.), *Representational Deficits in SLA*. Amsterdam: John Benjamins
- Lozano, C. *El proyecto CEDEL2*. [http://wdb.ugr.es/~crystallozano/?page\\_id=64](http://wdb.ugr.es/~crystallozano/?page_id=64)
- Mendikoetxea, A. (2013). Corpus-based Research in Second Language Spanish. In Geeslin, K. (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Myles, F. (2005). Interlanguage corpora and second language acquisition research. *Second Language Research* 21(4): 373-391.
- Myles, F. (2007). Using electronic corpora in SLA research. In Ayoun, D. (Ed.), *French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tono, Y. (2003). *Learner corpora: design, development and applications*. In Archer, D. et al. (Eds.), *Proceedings of the 2003 Corpus Linguistics Conference*. Lancaster: Lancaster University.

## Comentario sobre el artículo de Maripaz García

### El problema de los pronombres para los aprendices de español como segunda lengua

**Melanie Lynn D'Amico**

Indiana State University (EEUU).

mdamico@indstate.edu

D'Amico, M. L. (2014). Comentario sobre el artículo de Maripaz García: El problema de los pronombres para los aprendices de español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

#### RESUMEN

Las investigaciones recientes han mostrado que el sistema pronominal del español causa dificultades para los estudiantes angloparlantes del español como segunda lengua en todos niveles de aprendizaje. Para entender mejor esta dificultad, este artículo explora tres razones posibles con un enfoque en el estudio de García (2014) y dos estudios de la autora (D'Amico 2007, 2013). Las tres razones sugeridas son la transferencia de la primera lengua (inglés) a la segunda lengua (español), la poca enseñanza dedicada a los pronombres y el valor semántico bajo de los pronombres. Mientras es posible que haya otras razones para los errores con los pronombres por parte de los angloparlantes, éstas tres son bien apoyadas por los resultados empíricos.

Palabras clave: pronombres, segunda lengua, angloparlantes, transferencia

#### ABSTRACT

*Recent research has shown that the Spanish pronoun system causes difficulties for English speaking students of Spanish as a second language in all levels of learning. In order to better understand this difficulty, this article explores three possible reasons with a focus on García's study (2014) and two studies by the author (D'Amico 2007, 2013). The three purposed reasons are first language (English) transfer to the second language (Spanish), the small amount of instruction dedicated to the pronouns, and the low semantic value of pronouns. While it is possible that there are other reasons for English speakers' pronoun errors, these three are well supported by empirical results.*

*Keywords: pronouns, second language, English speakers, transfer*

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Por su investigación de los errores comunes de los estudiantes angloparlantes de español, García (2014, esta publicación) descubrió que los pronombres fueron la fuente principal de errores sistemáticos. Asimismo, su estudio mostró una falta de mejora del uso de pronombres entre los diferentes niveles de aprendizaje del español. Con estos resultados, García plantea una pregunta importante para los estudiantes, profesores e investigadores de español como segunda lengua: ¿Por qué causan tantos problemas unas palabras tan pequeñas? Para una profesora de español en los Estados Unidos (EEUU) y una investigadora de la adquisición de los rasgos morfosintácticos, sus resultados no son muy sorprendentes porque he observado este problema de pronombres con estudiantes de varios niveles desde los principiantes hasta los estudiantes del programa de Maestría. Por eso, yo también deseo indagar este asunto de los pronombres. Aunque son palabras pequeñas, la ausencia o el uso incorrecto de los pronombres puede indicar un nivel de competencia bajo, y es posible que sea un lastre en la progresión a un nivel de competencia superior para un aprendiz. De igual forma, es valioso entender por qué no parece que haya una mejora en el uso de los pronombres con la progresión de estudio para que podamos abordar este problema en el futuro.

---

## 2. TRES RAZONES POSIBLES

---

Para empezar a contestar la pregunta de los pronombres para los angloparlantes, podemos considerar tres razones posibles: primero, la transferencia (o mejor decir la interferencia) de la primera lengua (L1); segundo, la poca enseñanza dedicada a los pronombres por parte de los libros de texto y los cursos de gramática; y tercero, el valor semántico bajo de los pronombres. Mientras exploro estas razones, miro los tipos de errores de García y de mis trabajos de los pronombres.

### 2.1 LA TRANSFERENCIA DE LA L1

Según García, la transferencia de la L1, en este caso el inglés, es un aspecto crucial que debe ser considerado en la investigación de errores y además en la pedagogía de los pronombres. Estoy de acuerdo con ella porque creo que muchos problemas de los pronombres se originan de las diferencias del uso de pronombres entre los dos idiomas. Otros investigadores también han indicado la importancia de entender bien las diferencias y posible transferencia que existen entre la L1 y la segunda lengua (L2) con respecto a los pronombres en varios idiomas (por ejemplo, VanPatten, 1984; VanPatten y Cadierno, 1993; Madrid, 1999; Skjær, 2005; Antón-Méndez, 2010; Falk y Barden, 2010). En estos estudios, se puede ver que los estudiantes suelen imponer las reglas de los pronombres de la L1 en la L2 para la interpretación de los pronombres o en la producción de ellos. Entre el inglés y el español, principalmente, existen algunas diferencias en la obligación de usar los pronombres en ciertos contextos y en la colocación de ellos. Además el español tiene concordancia de género y número entre el referente y el pronombre para la mayoría de los casos, mientras que el inglés no tiene tanta concordancia a causa del uso frecuente de formas neutras. Si suponemos que los angloparlantes imponen las reglas de inglés en los pronombres en español, debemos ver errores de omisión de pronombres obligatorios, uso del pronombre incorrecto, concordancia y colocación.

Entonces, cuando miramos los resultados de García, podemos observar que la omisión de pronombres obligatorios es el error más común de los participantes. Yo también descubrí la omisión como el error más común en dos estudios con estudiantes principiantes (del primer año de estudio), uno de los pronombres de objeto directo (D'Amico, 2013) y otro de los reflexivos (D'Amico, 2007). En estos casos es posible que los angloparlantes hayan percibido los pronombres como opcionales a causa de la posibilidad de omitirlos en el inglés. Analizado por García, el caso del pronombre *que* de las cláusulas relativas es probablemente el mejor ejemplo de esta percepción incorrecta porque en el inglés estadounidense moderno el equivalente *that* es opcional.

La transferencia puede explicar el uso del pronombre incorrecto cuando los aprendices emplean un pronombre que es aceptable en la L1 pero no lo es en la L2 en cierto contexto. En los resultados de García esta transferencia pareció ocurrir cuando los participantes usaron *quien* porque en las cláusulas relativas. (Con este error específico de *quien*, es importante saber que hay unos libros de textos que enseñan *quien* como pronombre relativo alternativo de *que* cuando el referente es una persona (por ejemplo, *Identidades* de Liskin-Gasparro, Lapuerta, Guzmán y Olivella Castells, 2013). Además es probable que ciertos dialectos acepten *quien* como gramatical en estos casos.) Otro error de este tipo sería el uso de pronombres que son objetos de una preposición por pronombres de sujeto, típicamente *mi* por *yo*. Aunque la regla prescriptiva en inglés prescribe el pronombre de sujeto *I* (*yo*) en estos casos, hay varios contextos cuando los hablantes aceptan *me* (*mí*) el objeto de una preposición, por ejemplo en las comparaciones *Ana is taller than me* (

\*Ana es más alta que mí).

Los errores de concordancia y colocación incorrecta representan errores de García que pueden ser resultados de la transferencia también. En el caso de concordancia, existe la posibilidad que los angloparlantes intentan formar un pronombre neutro para usar en todos los casos. Por ejemplo, se puede escoger *lo* para el equivalente del inglés *it* e ignoran los aspectos de género y número a favor de un sistema más simplificado. Este fenómeno de simplificación ha sido visto en otros estudios cuando el aprendiz escoge una forma estándar, típicamente para el género (Anderson, 1984). En relación con la colocación de los pronombres, podemos suponer que los aprendices también buscan una manera para simplificar las varias reglas de colocación que existen en español, por ejemplo con una sola regla de posponer el pronombre al verbo – una colocación típica de inglés. García no discute la colocación en detalle dado que son los errores de pronombre menos frecuentes, pero conjeturo que ella ha encontrado errores de este tipo. Lo que más me interesa aquí es la infrecuencia de estos dos tipos de errores porque representan errores más comunes para mis participantes de primer nivel. En este aspecto, parece que sea una mejora entre los niveles con el sentido de que los aprendices están un poco más avanzados e incorporan los elementos de género, número y colocación correctamente cuando usan pronombres.

## 2.2 LA POCA ENSEÑANZA

A pesar de que existen tantas diferencias entre los pronombres de español y los de inglés y el conocimiento que causan problemas para los estudiantes, García ha notado que la mayoría de textos dedican muy pocas páginas y ejercicios a los pronombres. También, los cursos de gramática no tienden a pasar mucho tiempo en su instrucción. En mi estudio de los pronombres de objeto directo, D'Amico (2013), los resultados mostraron que los participantes no llegaron a un nivel de uso correcto de pronombres muy alto sobre todo a pesar de mostrar una mejora significativa (en dos de los grupos) a través del tiempo. Para mí, era evidente que un día de instrucción (como fue planeado para el curso) no podía ser suficiente para llegar a un nivel de competencia donde los estudiantes podrían usar los pronombres con éxito. Con todos los otros elementos que son parte de un curso de gramática, no es una exageración que los estudiantes pueden llegar al final del cuarto semestre del español con menos de 10 lecciones de pronombres. Sin embargo, esperamos que los entiendan y los usen con un nivel de éxito alto.

La instrucción limitada de pronombres puede llevar a un conocimiento parcial de los pronombres para el aprendiz y posiblemente explica los errores del uso de pronombre incorrecto y el uso excesivo de pronombres innecesarios. Como García, en mis estudios, encontré estos errores y me dejaron con la percepción que los aprendices reconocieron la necesidad de usar los pronombres en general en español pero no entendieron cómo o dónde los debían usar. Por ejemplo, con los verbos valorativos como *gustar* los aprendices saben que un pronombre clítico es obligatorio con el verbo, pero no entienden la relación más profunda entre el verbo y el clítico y suelen usar un pronombre incorrecto. De igual forma, a causa del sincretismo que existe con el sistema pronominal español, los aprendices pueden producir muchos casos correctos con los pronombres *me*, *te*, *nos* uos sin comprender la estructura. A pesar de que el sincretismo puede ayudarlos con un mejor nivel de ser correcto, a la vez puede añadir a la confusión entre los usos diferentes porque sin formas distintas es difícil identificar el uso preciso (para los angloparlantes). Es muy probable que esta confusión venga de la poca enseñanza que reciben los estudiantes. Además, según García, ésta puede ser agravada con un conocimiento parcial de los pronombres en la L1; un fenómeno que parece bastante prevalente por los EEUU. Un ejemplo de este tipo de error es el uso del pronombre *mí*, el objeto de una preposición, por el pronombre de sujeto *yo* por resultado de la prevalencia de este error en el habla estadounidense, por ejemplo *\*Ana and me are going to the party.* (*\*Ana y mí van a la fiesta.*)

También, la enseñanza de pronombres limitada puede ser una razón por qué García no vio mucha mejora en el uso de los pronombres a través de los niveles. Aunque los profesores y los libros reciclan los temas a lo largo de los cursos de lenguas, como los niveles aumentan, los libros de texto dedican más espacio a los verbos y las estructuras más complejas que son representativos de la escritura y el habla más sofisticada. En cierto sentido, los libros y los profesores preparan a los aprendices para que se enfoquen en los verbos más que cualquier otra estructura. Además, en los cursos más avanzados en las universidades, típicamente el tema principal no es el idioma sino algún aspecto de la literatura, la cultura o la lingüística y por tanto un profesor posiblemente sólo aborda los errores en los comentarios de tareas y debe depender del aprendiz para repasarlos y aprender de ellos. Entonces, si queremos que los estudiantes valoren los pronombres, nosotros también tenemos que reflejar este sentimiento en los cursos.

### 2.3 EL VALOR SEMÁNTICO BAJO

La tercera razón que discuto aquí como una fuente de problemas para los pronombres es el valor semántico bajo de muchos pronombres en español, en particular los átonos. En varios casos, la información semántica del pronombre puede ser entendida en el mensaje completo de la oración sin el pronombre (Wheatley, 2006). Un ejemplo bueno sería cuando hay duplicación del objeto indirecto en una oración, como *Miguel le da las flores a Ana*, cuando el pronombre *le* no añade información semántica porque el objeto indirecto *Ana* está expresado. Otros casos cuando el pronombre no imparte mucho valor semántico son unos casos reflexivos, por ejemplo en la frase *El enfermo se queja de un dolor de estómago*. A causa de que el verbo *quejarse* es siempre reflexivo, el pronombre *se* no le da al lector información adicional. En frases de este tipo, es posible que los angloparlantes vean el pronombre como inútil y no atiendan su valor gramatical ni semántico. Por lo tanto, estos aprendices pueden considerar los pronombres como opcionales o los pueden ignorar completamente en su propia producción. Tal punto de vista puede resultar en errores de omisión o en el evitar de los pronombres en general. Como hemos visto la omisión de pronombres es el error más común de García y de mis estudios, y aunque podemos suponer que la transferencia de la L1 es una razón para estos errores, es también muy posible que los aprendices angloparlantes no valoren los pronombres como una parte esencial de su mensaje.

### 3. CONCLUSIÓN

Mientras estas tres razones no son las únicas que pueden explicar el problema de los pronombres por parte de los aprendices angloparlantes, son un buen punto de partida para nuevas investigaciones de la adquisición de pronombres. Para continuar contestando la pregunta de los pronombres, es importante obtener datos de otros niveles de español en particular de los más avanzados para determinar si el problema realmente continúa o si existe un nivel cuando los pronombres parecen ser ampliamente adquiridos por la mayoría de los aprendices. También, debe ser nuestra intención destapar otras posibles razones para las dificultades y buscar maneras para aliviarlas tanto como sea posible. Los estudios descriptivos son útiles y necesarios para la continuación de entender bien la producción de pronombres por parte de los aprendices, pero también debemos emplear estudios experimentales para probar y explorar más las hipótesis que tenemos sobre los pronombres para ayudarnos a entender si estas razones son prudenciales. En conclusión, a pesar de que son pequeños los pronombres, nos fijamos de su omisión o uso incorrecto y sabemos que un aprendiz necesita dominarlos para llegar a un nivel de competencia alto; por eso, el asunto de los pronombres, enemigos de los aprendices, debe ser indagado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. W. (1984). "What's gender good for anyway?", en R. W. Andersen (ed.), *Second Language: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 77-99
- Antón-Méndez, I. (2010). Gender Bender: Gender Errors in L2 Pronoun Production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39 (2), p. 119-139.
- D'Amico, M. (2013). "Approaching the direct object pronouns: How much grammatical form is necessary in instruction?" *Open Journal of Modern Linguistics* 3 (4).

- D'Amico, M. (2007). "El uso de los pronombres reflexivos del español como lengua extranjera al nivel principiante." *Conference Proceedings, Hawaii International Conference on Arts and Humanities*. 1190-1203.
- Falk, Y. y Bardel, C. (2010). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27 (1), 59–82.
- García, M. (2014). Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom. *Revista Nebrija*, 16
- Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. En A. Romero y M.E. Fernández (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, p. 609-623. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Liskin-Gasparro, J.E.; Lapuerta, P.; Guzmán, E.E. y Olivella Castells, M. (2013). *Identidades: Exploraciones e interconexiones*, 3ª Edición. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Skjær, S. (2005). El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato. *Revista RedELE*, 3(1).
- VanPatten, B. (1984). Learners' comprehension of clitic pronouns: more evidence for a word order strategy. *Hispanic Linguistics*, 1, 57-67.
- VanPatten, B., y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- Wheatley, K. (2006). *Sintaxis y morfología de la lengua española*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

## Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE

**Cristóbal Lozano**

Universidad de Granada (España).

cristoballozano@ugr.es

Lozano, C. (2014). Entendiendo los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

Este artículo comenta los hallazgos del estudio de Maripaz García (*Pronouns: Students' worst enemy in the foreign language classroom*) sobre los pronombres en la adquisición de español como lengua extranjera (ELE) en el aula. La experiencia en el aula y varios estudios empíricos previos indican que los aprendices de ELE suelen tener carencias 'clásicas' con una serie de elementos gramaticales (p. ej., la distinción entre *ser/estar* y entre pretérito/imperfecto, el uso del subjuntivo, la concordancia de género, la concordancia entre Sujeto-Verbo, etc.). Sin embargo, García muestra evidencia empírica de un resultado que ha sido pasado por alto en los estudios previos que se enmarcan dentro del análisis de errores (AE): los aprendices de ELE suelen cometer más errores con los pronombres que con cualquier otra categoría gramatical.

El comentario de este artículo pone en valor los hallazgos de García sobre los pronombres y contextualiza los resultados descriptivos de su estudio enmarcándolo en los estudios de corte formal sobre la adquisición del español como segunda lengua (EL2), que han demostrado durante varias décadas que los pronombres personales sujeto son persistentemente problemáticos, incluso en etapas avanzadas. Se discute también el papel que juegan factores como la transferencia de la L1 y la instrucción en el aula en la adquisición de pronombres en ELE/EL2, con vistas a presentar a un trasfondo crítico y útil sobre los factores que inciden en la adquisición de pronombres en ELE/EL2 y sobre el cual los investigadores puedan construir nuevos estudios.

Palabras clave: pronombres personales sujeto, ELE, adquisición de español como segunda lengua (EL2), interfaz sintaxis-discurso

### ABSTRACT

*This paper comments on Maripaz García's paper (Pronouns: Students' worst enemy in the foreign language classroom). Classroom experience and previous empirical studies show that SFL learners produce certain 'classic' errors with a set of grammatical properties (e.g., the ser/estar distinction, the preterit/imperfect distinction, the use of the subjunctive, gender agreement, Subjet-Verb agreement, etc). But García's corpus-based study reports a finding that has been overlooked in previous studies conducted within an Error Analysis (EA) framework: EFL learners produce more errors with pronouns than with any other grammatical category.*

*The commentary in this paper adds value to García's findings on pronouns and frames her descriptive findings within formal studies on the acquisition of Spanish as a second language (SL2). Over the past decades, these studies have shown that pronominal subjects are persistently problematic, even at end states of development. Our commentary also discusses the role of L1 transfer and classroom instruction on the acquisition of pronominals in SFL/SL2, with a view to presenting a critical and useful background for future researchers on the factors that constrain pronominal acquisition in SFL/SL2.*

*Keywords: pronominal subjects, Spanish as a Foreign Language, L2 Spanish acquisition, syntax-discourse interface*

## 1. EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA ADQUISICIÓN DE ELE



El artículo de Maripaz García analiza los errores de un corpus de redacciones escritas por aprendices universitarios de ELE (L1 inglés – L2 español) mediante la técnica tradicional del Análisis de Errores (AE). García observa que cualquier profesional de ELE está familiarizado con una serie de errores gramaticales ‘clásicos’ que los aprendices cometen. Existen numerosos estudios que García analiza y que corroboran tal observación (p. ej., Azevedo 1980, Santos Gargallo 1993, Fernández 1997, Madrid 1999, Naranjo Hernández 2009). En concreto, los aprendices de ELE suelen mostrar una serie de deficiencias gramaticales en el uso *deser/estar* y de pretérito/imperfecto, el subjuntivo, la concordancia de género entre Artículo-Nombre y Nombre-Adjetivo, la concordancia morfológica entre Sujeto-Verbo, la preposición *a* con complementos, los pronombres átonos, etc. Los libros de texto suelen incidir precisamente en muchos de estos errores con el claro propósito de que el aprendiz de ELE aprenda las formas y usos correctos.

---

## 2. EL ESTUDIO DE GARCÍA

---

García sigue la línea de los estudios descriptivos previos y, dentro del marco del AE, analiza un corpus de 90 redacciones escritas por angloparlantes aprendices de ELE en tres cursos diferentes (2º, 3º y 4º semestre de nivel universitario, n=30 por cada curso). Las redacciones forman parte de un examen escrito. García crea una taxonomía general de errores léxico-gramaticales para diferentes categorías gramaticales: verbos, preposiciones, artículos, adjetivos, pronombres y nombres. Por ejemplo:

- La taxonomía de verbos incluye el uso erróneo *deser/estar*, tiempo erróneo, aspecto erróneo, modo erróneo, concordancia errónea, etc.
- La taxonomía de pronombres incluye la concordancia errónea de género/número con pronombres átonos de 3ª, omisión del pronombre relativo *que*, omisión de pronombre átono/reflexivo, posición errónea del pronombre, selección errónea de pronombre relativo *que/quien*, selección errónea de pronombre indefinido *un/uno*, omisión de preposición *a* con pronombres objeto, etc.

La novedad y aportación del estudio de García radica en que presenta evidencia convincente de que, por encima de los errores comunes descritos en los estudios previos, la categoría gramatical más problemática para los aprendices de ELE no son los verbos, como se ha solido creer, sino los pronombres. Los resultados de los datos de producción demuestran que dichos aprendices cometen más errores con los pronombres que con los verbos. En concreto, los aprendices del 2º semestre cometen errores con los pronombres (23%) más frecuentemente que con los verbos (17%), y los de 3º y 4º semestre cometen una proporción similar de errores con ambas categorías: 3º semestre 17% y 17%; 4º semestre 14% y 13% respectivamente. Para los tres grupos, estos errores son seguidos en menor medida por errores preposicionales, adjetivales, de artículos y nominales.

Es importante resaltar que el cómputo de tales errores se hace en base a la proporción errores vs. formas correctas, lo cual es importante ya que en algunos estudios previos de AE sólo se calcula la proporción de formas incorrectas para una determinada categoría sobre el total de formas incorrectas para todas las categorías. De este modo, García presenta una visión más precisa no sólo de producción incorrecta (errores) del aprendiz, sino de la producción correcta también.

Para asegurar una mayor fiabilidad de sus resultados, García usa la técnica del segundo evaluador (*second rater*), que codificó parte de los datos basándose en la taxonomía general empleada por el primer evaluador. El índice Kappa (que mide el grado de fiabilidad entre un evaluador y otro) es alto, lo que demuestra un alto grado de consenso entre los dos evaluadores y aporta fiabilidad a sus resultados. García concluye que “It is safe to conclude that pronouns are one of the most difficult lexico-grammatical categories for English speakers to learn at these three levels of proficiency examined” (p. 17) y se queja de que los pronombres no han recibido la misma atención pedagógica que otras categorías gramaticales: “pronouns do not receive the same recognition in textbooks and classroom-instruction time as verbs do.” (p. 19).

### 3. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS PREVIOS DE AE Y ELE

Volvamos a los estudios descriptivos sobre los errores cometidos en ELE que García analiza en su artículo para ponerlos en el contexto de los estudios de adquisición del ELE/EL2 y ver cómo la evidencia empírica de tales estudios puede ayudar a entender muchos de los errores que se describen en los estudios de AE.

#### 3.1 DESCRIPCIÓN VS. EXPLICACIÓN

La mayoría de los estudios sobre errores en ELE son de corte descriptivo y suelen tomar como marco de referencia el AE: se crea una taxonomía general de errores (léxicos, morfológicos, sintácticos, etc.) para clasificar los errores producidos en un corpus que, por norma general, suele estar compuesto por redacciones escritas por aprendices de ELE/EL2. La gran mayoría de estos estudios tienen una intención pedagógica/didáctica: el conocer qué tipo de errores se cometen proporciona información útil para la creación de material pedagógico de tal forma que el aprendiz pueda aprender los usos correctos y evite los incorrectos. Por lo general, estos estudios informan de la proporción de errores cometidos por los aprendices con cada categoría y arguyen que, p.ej., los errores con ser/estar son más frecuentes que los del uso del subjuntivo, etc. Si bien el presentar una panorámica del tipo de errores cometidos según una taxonomía genérica es una información pedagógica útil para los profesionales de ELE, tales generalizaciones no suelen aportar información precisa sobre la adquisición del ELE/EL2 por varios motivos que analizaremos en las siguientes secciones.

#### 3.2 LA NECESIDAD DE UN MODELO TEÓRICO PARA COMPRENDER LOS ERRORES

En muchos de los estudios descriptivos el análisis lingüístico de los fenómenos gramaticales investigados no es lo suficientemente fino. Tales estudios tampoco se suelen enmarcar dentro de los modelos teóricos de adquisición, por lo que arrojan información sobre qué aspectos son problemáticos en ELE/EL2 en términos generales, pero no por qué lo son. El investigador de segundas lenguas suele estar interesado no sólo en la descripción de un fenómeno, sino también en su explicación, por lo que es necesario partir de un modelo teórico para poder interpretar los resultados. De ahí que la mayoría de estudios enmarcados en el AE sean descriptivos y no partan de una hipótesis/predicción determinada sobre la causa de tales errores. Existen, no obstante, numerosísimos estudios sobre la adquisición del español (ELE y EL2) que se enmarcan dentro de distintos modelos teóricos, como se puede observar en los siguientes estudios panorámicos del reciente *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (Geeslin 2014b): funcionalismo (Zyzik 2014), generativismo (Rothman y Pascual y Cabo 2014), variacionismo (Gudmestad 2014) y cognitivismo (Cardierno e Hijazo-Gascón 2014). Es importante que los estudiosos del AE estén familiarizados con los estudios formales de adquisición para, de este modo, poder crear taxonomías lingüísticamente más sofisticadas con las que etiquetar y analizar los errores y, de camino, entender mejor el origen de tales errores (transferencia, desarrollo, etc).

#### 3.3 ENSEÑANZA VS. ADQUISICIÓN

Una creencia común en muchos de dichos estudios descriptivos es asumir que la detección de errores suele tener una implicación pedagógica directa, es decir, que la detección de un error frecuente conlleva la implementación de medidas pedagógicas que permitirían que el aprendiz no lo volviese a producir y aprendiese la forma correcta. No obstante, es bien sabido en la adquisición de segundas lenguas que en numerosas ocasiones los aprendices son incapaces de aprender en clase a evitar ciertos errores si aún no están en la etapa de desarrollo adecuada (véanse los numerosos estudios sobre la conocida Teachability Hypothesis de Pienemann, p.ej., Pienemann 1984, 1988, 2005). Es decir, la enseñanza de ciertas estructuras no resultará en una adquisición exitosa si el aprendiz no está cognitivamente preparado para ello. Por tanto, los estudiosos de adquisición de L2 están muy familiarizados con el axioma de que la enseñanza no implica adquisición necesariamente.

### 3.4 ERRORES Y TRANSFERENCIA

Otra creencia común en muchos de los estudios descriptivos es asumir que la transferencia de la L1 es la causa de la mayoría de los errores que cometen los aprendices (cf. el comentario de García, p. 19 "The fact that many errors are due to influence of the L1 has a significant importance for instructors"). Mientras que el papel de la L1 en la adquisición de L2 es innegable en muchos aspectos fonológicos y también gramaticales (un caso obvio es la adquisición de los artículos definidos/indefinidos en español por parte de aprendices en cuya L1 existe un sistema superficialmente similar como el inglés y en aquellos que no, como el japonés), es importante subrayar que una gran cantidad de estudios empíricos demuestran que los aprendices de distintas L1s suelen seguir una ruta similar en las etapas de adquisición de determinados aspectos gramaticales (para una visión general, cf. Hawkins y Lozano 2006), si bien la L1 puede acelerar/retardar el proceso de adquisición en algunos casos.

### 3.5 ERRORES DISPARES VS. ERRORES ESPECÍFICOS

Los estudios descriptivos suelen analizar diversos y diferentes errores en ELE/EL2, por lo que el investigador/profesional de ELE obtiene una visión genérica y práctica, pero a veces poco precisa, de cada tipo de error. Se suelen presentar simultáneamente y en el mismo estudio fenómenos dispares como las deficiencias de selección léxica verbal (*ser/estar*) y preposicional (*por/para*), errores aspectuales (pretérito/indefinido), orden incorrecto de palabras (aquí se incluyen distintos fenómenos sintácticos no siempre relacionados entre sí), errores de omisión (que suelen incluir categorías gramaticales y léxicas dispares), etc. En este sentido, los investigadores de la adquisición del EL2 suelen centrarse en un fenómeno lingüístico a la vez y en el origen preciso del error, lo cual proporciona información detallada sobre no sólo la descripción de la deficiencia/error en sí, sino también de su explicación. A modo ilustrativo, dentro de la fonología, se ha estudiado con detalle el Voice Onset Time (Zampini 2014), la fonología segmental (Díaz-Campos 2014) y suprasegmental (Henriksen 2014); dentro de la gramática, la concordancia de género (Alarcón 2014), la distinción *ser/estar* (Geeslin 2014a, Guijarro-Fuentes y Geeslin 2008), el tiempo y aspecto verbales (Colomé 2014), el uso de la preposición personal (Guijarro-Fuentes y Marinis 2007) y los distintos fenómenos sintácticos y de orden de palabras (Lozano 2014), entre otros muchos aspectos.

En relación con el artículo de García, muchas de las categorías lingüísticas analizadas (p.ej., pronombres) son demasiado genéricas e incluyen una serie de elementos lingüísticos que, tras un análisis más refinado, se verifica que corresponde a aspectos lingüísticos bien diferenciados y con poco en común, p.ej., los pronombres relativos *quien, que*, que suelen ser estudiados dentro de fenómenos como la subordinación y la sintaxis de la periferia clausal; los pronombres clíticos o átonos como *lo, los, la, las, le, les*, que suelen estudiarse en el marco de la morfología, o el reflexivo *se*, que suele estudiarse independientemente (para una visión panorámica sobre la adquisición de distintas categorías gramaticales en ELE/EL2, cf. los estudios incluidos en las siguientes obras generales: Geeslin 2014b, Lafford y Salaberry 2003, Montrul 2004, Pérez-Leroux y Licerias 2002).

---

## 4. LOS PRONOMBRES EN LA ADQUISICIÓN ELE Y EL2

---

En relación a los errores con los pronombres y el estudio de García, un caso bien estudiado en ELE/EL2 desde hace ya casi tres décadas es la adquisición de los pronombres personales plenos (*él/ella*) y nulos ( $\emptyset$ ) en función de sujeto. Su distribución sintáctica parece alternar libremente en el español nativo (*Élla/ $\emptyset$  está en forma*)<sup>1</sup>. No obstante, dicha alternancia sintáctica está restringida por la estructura informativa (tópico y foco) en el discurso. Es decir, la aparentemente alternancia libre de estos pronombres está en realidad restringida en la interfaz sintaxis-discurso. Por ejemplo, en casos donde existe una continuidad de tópico, el español requiere un pronombre nulo para marcar continuidad de tópico, pues un pronombre pleno sería pragmáticamente redundante (*María no va al gimnasio porque #ella/ $\emptyset$  está en forma*)<sup>1</sup>. Sin embargo, en aquellos contextos que requieren un cambio de tópico, un pronombre nulo causaría ambigüedad, por lo que se requiere un pronombre pleno para desambiguar (*Aunque Juan y María no van al gimnasio, ella/# $\emptyset$  está en forma*).

#### **4.1 ERRORES Y DÉFICITS CON PRONOMBRES EN LA INTERFAZ SINTAXIS-DISCURSO**

En relación a su adquisición, desde hace tiempo es bien sabido que los aprendices de ELE/EL2 aprenden desde etapas muy tempranas que los pronombres nulos y plenos pueden alternar sintácticamente (Al-Kasey y Pérez-Leroux 1998, Licerias 1989, Lozano 2002a, Phinney 1987). Sin embargo, los investigadores pronto empezaron a darse cuenta de que los aprendices cometían errores con la distribución pronominal en el discurso (Pérez-Leroux y Glass 1997, 1999). Recientemente, se ha constatado mediante estudios experimentales y de corpus que los aprendices muestran deficiencias cuando la distribución pronominal está regulada por la interfaz sintaxis-discurso, incluso en estadios muy avanzados de adquisición. Por ejemplo, los aprendices suelen sobreusar los pronombres plenos redundantemente (*María no va al gimnasio porque #ella está en forma*) y los pronombres nulos ambiguamente (*Aunque Juan y María no van al gimnasio, # $\emptyset$  está en forma*). Este fenómeno se ha observado tanto en la adquisición de EL2 por niños (Pladevall Ballester 2010) como en la de ELE/EL2 por adultos (Montrul y Rodríguez-Louro 2006, Lozano 2009, Rothman 2009). Además, de todo el paradigma pronominal, sólo los pronombres de 3ª persona singular animados (*él/ella*) son problemáticos para los aprendices (Lozano 2009).

En conclusión, los aprendices de ELE/EL2 adquieren pronto que los pronombres personales en español pueden ser plenos o nulos, pero su correcta distribución sintáctica en el discurso es aprendida en etapas tardías. En muchos casos, los aprendices muestran deficiencias en la interfaz sintaxis-discurso y éstas suelen persistir hasta etapas muy avanzadas de desarrollo y, en algunos casos, se convierten en déficits residuales.

Aparte de la Hipótesis de la Interfaz (Sorace 2013) en relación a la distribución de pronombres en la interfaz sintaxis-discurso, se han presentado en la literatura numerosas teorías para dar cuenta de este tipo de errores. Para una visión panorámica de los distintos factores que indican en la adquisición de los pronombres personales según los diversos marcos teóricos (generativismo, cognitivismo, variacionismo), véase Quesada (2014).

#### **4.2 TRANSFERENCIA Y ADQUISICIÓN DE PRONOMBRES**

Retomemos ahora uno de los factores que los estudios descriptivos suelen considerar como el desencadenante principal de los errores en una L2: la transferencia de la L1. Situemos este factor en el contexto de la adquisición de los pronombres. En principio, cabría esperar que los hablantes de L1s donde los pronombres sujeto son gramatical y pragmáticamente obligatorios (p.ej., *he*/ $\emptyset$  en inglés) tendrían más problemas en la adquisición de ELE/EL2 que los hablantes de L1 cuyos pronombres se comportan sintácticamente y discursivamente igual que el español (p.ej. *aftos*/ $\emptyset$  en griego). No obstante, se ha demostrado que los errores producidos por los aprendices no se deben a la L1 necesariamente. Los estudios de Margaza y Bel (2006) sobre L1 griego – L2 español y García Alcaraz y Bel (2011) sobre L1 árabe – L2 español demuestran que, aunque las gramáticas de la L1 y la L2 se comporten de manera similar en relación a la distribución sintáctica y discursiva de los pronombres (como es el caso del español, el griego y el árabe), los aprendices suelen cometer los mismos errores de redundancia y ambigüedad que en casos de L1 – L2 cuyas gramáticas se comportan de manera diferente (e.g., L1 inglés – L2 español, Lozano 2002b). Por tanto, los errores con la distribución de los pronombres personales suelen estar relacionados con propiedades de la interfaz sintaxis-discurso, independientemente de si la L1 es diferente/similar a la L2. Esto indica que existen numerosos tipos de errores gramaticales en la L2 que son impermeables a la transferencia de la L1 (cf. Ellis 2005 y Gass 1996 sobre el papel de la transferencia).

De todo esto se deduce que, cuando el investigador pretenda demostrar la influencia de la L1 en la L2, es necesario estudiar dos grupos de aprendices que estén en la misma etapa de desarrollo: un grupo en el que L1=L2 en relación a las estructuras gramaticales en cuestión, y otro grupo en el que L1 $\neq$ L2. Si se demuestra que el segundo grupo comete más errores que el primero o bien que el primero obtiene mejores resultados que el segundo, entonces se puede invocar la transferencia como un factor explicativo. Si se demuestra que ambos grupos se comportan de manera similar o que cometen el mismo tipo de errores, entonces seguramente la explicación haya que buscarla en factores cognitivos/universales relacionados con el desarrollo gramatical del aprendiz.

#### 4.3 ERRORES Y NIVEL DE COMPETENCIA

Por último, consideremos un factor importante en aquellos estudios en los que se muestra una evolución de la interlengua de los aprendices a través de diferentes etapas, como es el caso de García. En los estudios transversales (cross-sectional), es importante clasificar a los aprendices según su nivel de competencia real, y no según el curso en el que están matriculados, pues es importante para el investigador de segundas lenguas determinar en qué nivel de desarrollo de la interlengua está cada aprendiz, independientemente del curso en el que esté matriculado. Es decir, es necesario una medida lingüística estandarizada e independiente para agrupar a los aprendices en niveles (principiante, intermedio, avanzado). Se pueden emplear tests escritos como los de la Universidad de Wisconsin (1998) o tests online como el del Consejo Europeo de Lenguas: DIALANG (cf. las revisiones de Zhang y Thompson 2005, Weber 2007).

---

## 5. CONCLUSIÓN

---

En conclusión, el artículo de García ofrece información valiosa para los profesionales de ELE dado que demuestra con datos reales de producción (corpus) que, a diferencia de lo que se ha venido creyendo hasta la fecha, los aprendices de ELE cometen una alta tasa de errores relacionada con los pronombres. Esto indica que los errores ‘clásicos’ como la distinción *ser/estar*, los errores de concordancia de género y la distinción entre pretérito/imperfecto no son necesariamente los más frecuentes en la producción de dichos aprendices.

Por otro lado, los futuros investigadores que deseen llevar a cabo un análisis de los errores más frecuentes en ELE, han de tener en cuenta la existencia de estudios previos de adquisición de español L2 de corte formal, en los que se detalla la problemática con cada tipo de error y se incide en su origen.

Finalmente, es importante recalcar que aún cuando se estudien los errores cometidos con una categoría gramatical genérica (p.ej., pronombres), es importante consultar los estudios previos de adquisición para determinar qué tipo de pronombres suelen ser más/menos problemáticos (personales sujeto, átonos, reflexivos, etc) para llegar a entender de qué forman se adquiere cada tipo y por qué unos tipos son más/menos problemáticos que otros.

1. Las anomalías pragmáticas vienen marcados con el símbolo '#'. Anomalía pragmática no implica anomalía gramatical, pues en todos los ejemplos citados tanto el pronombre pleno como nulo son gramaticalmente posibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I. (2014). Grammatical Gender in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 202-218.
- Al-Kasey, T., y Pérez-Leroux, A.-T. (1998). Second language acquisition of Spanish null subjects. En S. Flynn, G. Matorhardjono, y W. O'Neil (Eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition* (pp. 161–185). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cardierno, T. e Hijazo-Gascón (2014). Cognitive Linguistic Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 96-110.
- Colomé, L. C. (2014). Tense and Aspect in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 235-.
- Díaz-Campos, M. (2014). Segmental Phonology in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 146-165.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition (Capítulo 8: Language Transfer)* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- García-Alcaraz, E., & Bel, A. (2011). Selección y distribución de los pronombres en el español L2 de los hablantes de árabe. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 165–179.
- Gass, S. M. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317–348). London: Academic Press.
- Geeslin, K. (2014a). The Acquisition of the Copula Contrast in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 219-234.
- Geeslin, K. (Ed.). (2014b). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. (2008). Language Acquisition, Language Variation and Copula Choice in Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (3), 273-387.
- Guijarro-Fuentes, P., y Marinis, T. (2007). Acquiring the syntax/semantic interface in L2 Spanish: the personal preposition 'a'. En L. Roberts et al. (Eds.), *Eurosla Yearbook 2007*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 67-87
- Gudmestad, A. (2014). Variationist Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 80-95.
- Hawkins, R., y Lozano, C. (2006). Second language acquisition of phonology, morphology and syntax. En K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2ª edición). Oxford: Elsevier.
- Henriksen, N. (2014). Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 166-182.
- Lafford, B. A., & Salaberry, R. (Eds.). (2003). *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Liceras, J. (1989). On some properties of the "pro-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 109–133). Cambridge: CUP.
- Lozano, C. (2002a). Knowledge of expletive and pronominal subjects by learners of Spanish. *ITL Review of Applied Linguistics*

, 135/6, 37–60.

- Lozano, Cristóbal. (2002b). The interpretation of overt and null pronouns in non-native Spanish. *Durham Working Papers in Linguistics*, 8, 53–66.
- Lozano, C. (2009). Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus. En N. Snape, I. L. Yan-kit, y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Representational Deficits in Second Language Acquisition* (pp. 127–166). Amsterdam: John Benjamins.
- Lozano, C. (2014). Word order in second language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 287–310.
- Margaza, P., & Bel, A. (2006). Null subjects at the syntax-pragmatics interface: Evidence from Spanish interlanguage of Greek speakers. En G. O'Brien, C. Shea, & Archibald (Eds.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)* (pp. 88–97). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S., y Rodríguez-Louro, C. (2006). Beyond the syntax of the Null Subject Parameter: A look at the discourse-pragmatic distribution of null and overt subjects by L2 learners of Spanish. En V. Torrens & L. Escobar (Eds.), *The Acquisition of Syntax in Romance Languages* (pp. 401–418). Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Leroux, A. T., y Glass, W. R. (1997). OPC effects on the L2 acquisition of Spanish. En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (Eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish, volume I: Developing Grammars* (pp. 149–165). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Pérez-Leroux, A. T., y Glass, W. R. (1999). Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research*, 15(2), 220–249.
- Pérez Leroux, A. T., y Liceras, J. (2002). *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: the L1/L2 Connection*. Dordrecht: Kluwer.
- Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in second language acquisition. En T. Roeper y E. Williams (Eds.), *Parameter Setting* (pp. 221–238). Dordrecht: Reidel.
- Pladevall Ballester, E. (2010). Child L2 Development of Syntactic and Discourse Properties of Spanish Subjects. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(2), 185–216.
- Quesada, M. L. (2014). Subject pronouns in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 253–269). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rothman, J. (2009). Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax-pragmatics interface. *Journal of Pragmatics*, 41, 951–973.
- Sánchez, L., y Toribio, A. J. (2003). Generative perspectives: Current issues in the generative study of Spanish second language syntax. In B. A. Lafford & R. Salaberry (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science* (pp. 189–232). Washington DC: Georgetown University Press.
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 5(1), 40-72.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2), 186-214.
- Rothman, J. y Pascual y Cabo, d. (2014). Generative Approaches to Spanish Second Language Acquisition. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 46-63.
- University of Wisconsin. (1998). *The University of Wisconsin College-Level Placement Test: Spanish*. Madison, WI: University

of Wisconsin Press. Accesible desde: <http://testing.wisc.edu/centerpages/spanishtest.html>

Weber, M. (2007). DIALANG (review). *The Canadian Modern Language Review*, 64(1), 233–238.

Zyzik, E. (2014). Functional Approaches to Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 30-45

Zampini, M. (2014). Voice Onset Time in Second Language Spanish. En Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 113-129.

Zhang, S., y Thompson, N. (2004). DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 290–293.



## En torno a la adquisición de los pronombres

**Jorge J. Sánchez-Iglesias**

Universidad de Salamanca.

jsi@usal.es

Sánchez-Iglesias, J. J. (2014). En torno a la adquisición de los pronombres. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

A partir del trabajo de García (2013), intentamos en este trabajo hacer una serie de aproximaciones a propósito de la adquisición del subsistema de los pronombres, considerando los difíciles perfiles del mismo (de descripción, formalización y ejercitación), así como las incertezas que rodean al nativo como autoridad en este caso. Al revisar los problemas metodológicos para su investigación, se sugieren posibles vías para estudios futuros: considerarlo en términos de adquisición no como un bloque, sino como un agregado de niveles y el desarrollo de análisis basados en consideraciones semánticas y no formales.

Palabras clave: pronombres, adquisición, norma del hablante nativo, análisis semántico

### ABSTRACT

*From the work of Garcia (2013), this paper approaches the pronoun system from different perspectives: from the difficulties in its description, linguistic formalization and in-class practice to the doubts raised by the native-speaker norm. In order to develop further research about Spanish pronoun system acquisition, two suggestions are made: considering its acquisition not as a whole, but in different layers; and developing a semantic-based error analysis.*

*Keywords: pronouns, acquisition native-speaker norm, semantics-based error analysis*

## 1. INTRODUCCIÓN

Como ya es costumbre, la editora de la Revista Nebrija tiene a bien plantear(nos) cuestiones fascinantes cuando (nos) invita a comentar los artículos de fondo que aparecen en cada número. Y seguro que no le agradecemos suficientemente su doble empeño. Por una parte, por (mantener) un formato de diálogo, de intercambio en la revista que, indudablemente, no siempre es cómodo, puesto que obliga a posicionarse en relación con el trabajo de compañeros, por desconocidos que sean. Por otra parte, por la oportunidad para reflexionar sobre cuestiones que son siempre de interés para quienes estamos en constante contacto (docente e investigador, en este caso la conjunción copulativa no admite discusiones) con la enseñanza del español como lengua extranjera. Sirva este párrafo introductorio como forma de agradecimiento (pese al temor de que, por una vez, nunca llegue a leerse)

En este caso, el tema que sustenta el formato y la invitación no iba a ser menos. Los pronombres, en cualquier forma en que quieran plantearse, analizarse o considerarse, representan un capítulo especialmente delicado en la enseñanza del español como lengua extranjera. De hecho, no sería injusto plantearse lo que podríamos denominar “la cuestión de los pronombres”, habida cuenta de la diversidad de ángulos desde los que se pueden plantearse un acercamiento a los mismos.

## 2. DIFICULTADES DE PRESENTACIÓN

La enseñanza/aprendizaje/adquisición de los pronombres supone, no cabe ninguna duda, uno de los temas más complejos en el caso del español como lengua extranjera. El empleo de las barras, en este caso, está más justificado que nunca, puesto que una de las mayores dificultades en relación con los pronombres se encuentra en la forma en que esas tres dimensiones encajan, puesto que los tres planos parecen especialmente entremezclados en este caso. Y así, casi todos los docentes lo consideran un subsistema lingüístico al que de manera irremediable hay que enfrentarse en alguna ocasión, pero que en los que más difícilmente se comprueba el vínculo entre aprendizaje y adquisición, entre conocimiento explícito y conocimiento implícito.

Desde el punto de vista de la docencia, los pronombres siempre representan una triple dificultad. La primera de ellas la podríamos denominar terminológica. Porque si algo caracteriza a los pronombres es que cualquier aproximación explícita a los mismos (tan solo explícita, ni siquiera normativa) es exquisita e irremediablemente lingüística en cualquier de los términos en que se quiera plantear: complemento directo, indirecto, complemento preposicional, pronombres sujeto, reflexivo, recíproco... Toda esa terminología lingüístico-gramatical que, en buena medida, muchos nos proponemos evitar en el aula, o al menos minimizar o simplificar (y que nada tiene que ver, por supuesto, con la atención a la forma) pero que en el caso de los pronombres, y más en determinados niveles, es imposible evitar. Y todo ello, claro está, al riesgo de provocar, de manera involuntaria, el caos o la confusión, al menos en un primer momento, entre los aprendices.

La terminología, claro está, responde a la complejidad de la descripción. Y esa es la segunda dificultad que nos encontramos. Pensando solo en los pronombres complemento (que son solo una parte del panorama), nos encontramos ante sistemas de gran complejidad. Así, nos encontramos ante:

un sistema *doblemente desequilibrado* porque, por un lado, en la 3.<sup>a</sup> persona, frente a lo que ocurre en la 1.<sup>a</sup> y en la 2.<sup>a</sup>, que no distinguen funciones sintácticas, en la 3.<sup>a</sup> hay unas formas para el complemento directo (lo/la) y otra para el indirecto (le). Y por otra parte —segundo desequilibrio—, mientras que para la función de complemento directo se distingue entre masculino (lo) y femenino (la) en correspondencia con la distinción en función de sujeto (él/ella), para el complemento indirecto solo existe una forma (le), que vale para masculino y femenino (García Santos, 2002-2004, pág. 458-9, cursivas nuestras).

La mezcla de género y función es solo una parte del desequilibrio global del sistema de los pronombres, con todas las implicaciones que tiene para el proceso. Así, no podemos dejar de considerar el “colapso sintáctico-semántico” que para los aprendices representan los que de forma general denominamos verbos pronominales.

La complejidad de la descripción se traslada a la formalización. Nos encontramos ante reglas difíciles de explicar o justificar. Entre ellas, las hay más mecánicas y tal vez más fáciles de asumir por parte de los aprendices (la transformación de los pronombres indirectos de 3.<sup>a</sup> persona en, le/les > se, cuando aparecen antes del pronombre directo; y las hay perfectamente, no cabe calificarlas de otro modo, arbitrarias, como la del “leísmo aceptado” (pero claro, solo el referido a un sujeto animado y singular: Le conocí el año pasado [a tu padre], pero no Les conocí el año pasado [a tu padre]: algo perfectamente lógico para cualquier aprendiz, igual que para cualquier nativo).

A los aspectos mencionados hasta el momento, se añade el tercer problema: los problemas que se plantean para su práctica. Para los pronombres, querámoslo o no, son muy limitadas las formas (específicas) de ejercitación. Más aún: entre los distintos elementos o subsistemas lingüísticos, los pronombres tienen el dudoso honor de protagonizar algunos de los formatos menos sugerentes que existen. De hecho, son pocas las opciones normales aparte de ejercicios de sustitución (bien “Sustituye la parte subrayada por el correspondiente pronombres”, bien “Sustituye las repeticiones por pronombres”, en las que se enfatiza el valor fórico de estos elementos, vinculado a la construcción de la cohesión textual) o pseudo-comunicativos (“Responde a las siguientes preguntas incluyendo un pronombre”). En términos generales, formas de ejercicios más bien tediosas y poco productivas.

Y estas limitaciones se nos ocurren, en principio, en relación con los pronombres complemento en su función más “normal”. Porque si nos planteamos otras cuestiones relacionados con los mismos (pronombres de duplicación por anticipación de complementos, pronombres tematizados), son más aún las limitaciones. Y ¿cómo practicar los verbos pronominales? Reflexivos, recíprocos e incoativos son nociones semánticamente “transparentes”. La cuestión se complica interminablemente con los usos que a veces denominamos “de intensificación” ([Me] he comido toda la pizza), aunque no lo sean tanto ([Me] he tomado una cerveza con Carlos) y con los pronominales, en los que se suelen plantear ejercicios exquisitamente semánticos y difíciles como contrastar pares de frases, para decidir en cuál es necesaria el pronombre:

- \_\_\_ he estado tres horas en la consulta  
\_\_\_ con tu hermano en la consulta

---

### 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS

---

Realizada esta somera panorámica de un territorio que siempre resulta abrupto, es justo dar la bienvenida a cualquier iniciativa para avanzar en nuestro conocimiento de la particular adquisición de este subsistema. En ese sentido, el trabajo de García representa un acercamiento interesante, en el que tal vez el flanco más descubierto sea el metodológico. La autora entronca su trabajo en el análisis de errores y siempre es importante recordar los términos en los que ya S.P. Corder se refería a la formación del corpus sobre el que se iba a trabajar. En ese sentido, tal vez son algunas las cuestiones más discutibles:

- La autora señala, en cuanto a los informantes: “Participants were picked up randomly from several courses at different levels”. El problema no es esa primera selección, sino el posterior trabajo de homogenización de la población, que se mantiene sin mayores aclaraciones.
- La pertenencia a cursos, como ya hemos señalado en otras ocasiones, no deja de plantear problemas a la hora de utilizarla como medida de nivel de adquisición. Y además se suman aprendices/informantes con distintas notas. Es importante seguir insistiendo en la vinculación que debe establecerse entre los estudios de adquisición y los estudios de evaluación. En este sentido, el trabajo de Douglas (1998) sigue siendo un clásico que debería servir como guía metodológica para cualquier investigación adquisicionista, en el que se establecen principios fundamentales que deberían ser irrenunciables. En esa misma línea podríamos considerar las dificultades que surgen de considerar, además, aprendices con distintas notas.
- El hecho de emplear tres enunciados distintos de obtención de datos (tres enunciados distintos para esa composición de la que parten los datos) también puede introducir cierto tipo de variaciones. Es un particular sobre el que la autora no se detiene, pero a priori, y sin ver los textos, se dibujan en la mente del lector diferencias significativas en el tipo de elementos que suscita cada composición
- Es cierto que incluye un epígrafe sobre limitaciones del estudio, en las que se hace referencia a su carácter pseudo-longitudinal. De todos es bien sabido que, en buena medida, el formato “natural” para la investigación adquisicionista son los estudios longitudinales (Ortega y Iberri-Shea 2005), aunque el valor cuantitativo se vincula a otros diseños investigadores, como el que nos ocupa. No disponemos, hasta la fecha, de trabajos en los que se relacionen los distintos modelos de investigación, y este es probablemente uno de los estudios más necesarios, para anclar de alguna manera los resultados de distintos tipos de trabajos, procediendo de alguna manera a fundamentar las posibilidades de, en el mejor de los casos, un meta-análisis, o al menos de una comparación fundamentada de resultados.

En el ámbito de los indudables aciertos, la taxonomía que propone la autora parece especialmente útil y bien diseñada para conseguir los objetivos que se propone en su trabajo. Cierto es que, más adelante, nos referiremos a la necesidad de enfatizar en la dimensión semántica de los pronombres, aspecto en relación con el cual las taxonomías de análisis de errores han sido menos desarrolladas.

---

### 4. LA (DUDOSA) AUTORIDAD DEL NATIVO

---

Otra de las dimensiones en las que los pronombres despiertan mayor interés es su acceso (metalingüístico) y uso por parte de los nativos. Nos encontramos así ante una amplia serie de fenómenos significativos.

Que en español se ejemplifiquen todos los posibles –ísmos (laísmo, loísmo, leísmo), que se presenten múltiples oscilaciones (históricamente justificadas o no) en la construcción de algunos verbos, y sobre todo que sea casi general la percepción de que nos encontramos ante un sistema que dista de estar fijo (a pesar de que se considere un fósil lingüístico). En palabras, de nuevo, de García Santos (2002-4: 461-2):

El sistema etimológico, además de ser el más extendido, cuenta a su favor con el prestigio de lo académico; sin embargo, conviene tener en cuenta que: a) como hemos señalado, no siempre la Academia tuvo el mismo criterio; b) cada vez más (Fernández-Ordóñez, 1999) hay hablantes que son leístas y laístas; y c) de manera muy particular, hay que contar con el hecho de que el sistema analógico tiene a su favor la fuerza de lo innovador y que la innovación va pareja en este caso con lo que ha sido la evolución general del idioma. Por ello, quizás no sea totalmente aventurado pensar que algún día termine generalizándose e imponiéndose el sistema analógico, aunque ni el lector ni el autor podrán ser testigos del cambio acabado e instalado en la lengua.

A la vista de todo ello, la condición de nativo no otorga ni garantiza (automáticamente) la de informante autorizado. En lo que a este sistema se refiere, claro está, porque es difícil identificar otro aspecto similar en este sentido.

El trabajo de García plantea más una descripción más centrada en términos cuantitativos que en propuestas explicativas. En este sentido, llama la atención de manera especial el vínculo que establece, a la hora de las conclusiones, entre nativos y no nativos, al señalar que resulta previsible la dificultad para los segundos cuando el uso de los primeros presenta tantas oscilaciones.

La idea merece una reflexión particular. No es necesario abundar en la cuestión de las oscilaciones y variaciones, que a veces convierten el empeño en explicar los pronombres en una tarea algo paradójica, llena de advertencias del tipo “los propios nativos se equivocan”, “si os dais cuenta de alguna diferencia por lo que escucháis, preguntad”, “en la calle podéis escuchar cualquier cosa”... En el caso de estar, como nosotros, haciéndolo en Salamanca, territorio en el que el leísmo “bueno” es sistemático (además de la manifiesta difusión del laísmo), el conflicto entre enseñanza y adquisición adquiere tonos surrealistas por no decir dramáticos.

Sin embargo, parece un poco arriesgado establecer una relación entre las vacilaciones de nativos y las dificultades de aprendices. Y hacerlo a partir de un único grupo de lengua materna resulta aún más complejo. En realidad, en este caso resultaría indispensable comparar los datos con lo de aprendices con una lengua materna parecida al español en estos términos. Obviamente, los informantes italianos son un perfecto ejemplo. Para empezar, como hemos señalado, porque disponen en su L1 de un sistema muy equiparable al del español, pero con el aliciente de que, aunque existen determinadas formas de oscilación y variación, no se presenta la situación de extensión de errores (en términos normativos) que se da en el caso del español peninsular.

---

## 5. UNA (PEQUEÑA) CONCLUSIÓN

---

Dado que los pronombres, como hemos señalado al principio, constituyen una auténtica “cuestión”, el trabajo de García plantea un acercamiento a los pronombres que es deseable que se prolongue y refine, incorporando nuevas herramientas y nuevos elementos para el estudio de un fenómeno que se tiene que abordar desde distintos perfiles para conseguir un dibujo más completo. De manera fundamental, al desarrollo de los aspectos metodológicos, tanto en términos de informantes como de herramientas para la obtención de datos, es necesario ensanchar la base de grupos de lengua materna.

En última instancia, es probable que el ángulo desde el que aún quede mucho por decir sea el semántico (más que el formal), en la medida en que un estudio longitudinal combinado con otras metodologías de obtención de datos puede proporcionarnos un dibujo más exacto, o más realista, de las particularidades de la adquisición. Porque, además, tenemos que suponer que la fijación de los distintos subconjuntos que podemos realizar entre los pronombres (sujeto, complemento directo e indirecto, regido, pronominales) responden a distintos mecanismos. Esa es la intuición que deriva del proceso de aprendizaje de sistemas similares y que, hasta la fecha, no ha sido explotada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Douglas, D. 1998. Testing Methods in Context-based Second Language Research. En A. Cohen & L. Bachman (Eds.), *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press 141-155.
- García Santos, Juan Felipe (2002-2004): [Los pronombres](#): un sistema doblemente desequilibrado. [Archivo de filología aragonesa](#), 59-60 (I): 457-472.
- Ortega, L. e Ibbi-Shea. 2005. Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. *ARAL*, 25: 26-45.

## El alemán frente a la "anglobalización"

### Plurilingüismo y diversificación cultural como estrategia educativa para el desarrollo de la competitividad empresarial e individual en España

**Gloria Bosch Roig**

*Universidad de las Islas Baleares (España).*

Gloria.bosch@uib.es

Bosch Roig, G. (2014). El alemán frente a la "anglobalización": Plurilingüismo y diversificación cultural como estrategia educativa para el desarrollo de la competitividad empresarial e individual en España. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

#### RESUMEN

La globalización económica no implica la reducción de la comunicación a un único idioma internacional como el inglés, sino todo lo contrario. La diversificación lingüística y cultural es un reto y una necesidad en la nueva economía. La *anglobalización* cultural entendida como el conjunto de medidas políticas, económicas y educativas destinadas a potenciar y favorecer el aprendizaje y uso del inglés como única lengua de comunicación internacional no responde únicamente a factores objetivos. La globalización económica tiende a la *anglobalización* cultural, sin embargo, la primera representa un reto lingüístico y una oportunidad para aquellos individuos y empresas que quieren acceder al trabajo y competir en mercados internacionales. En consecuencia, la competencia en lenguas extranjeras debe ser entendida como un potencial recurso económico individual y social *sine qua non* en la economía de la información y comunicación.

Palabras clave: anglobalización, diversificación lingüística y cultural, competencia en lenguas extranjeras

#### ABSTRACT

*Economic globalization is not about reducing communication to a single international language like English, but quite the opposite. The linguistic and cultural diversity is a challenge and a necessity in the new economy. The cultural anglobalization understood as a set of political, economic and educational decisions designed to promote and encourage the learning and use of English as the sole language of international communication responds not only to objective factors. Economic globalization tends to cultural anglobalization, however, the first is a linguistic challenge and an opportunity for those individuals and companies that want access to work and compete in international markets. Consequently, foreign languages ??proficiency must be understood as a potential individual and social economic resource sine qua non in the information and communication era.*

*Keywords: anglobalization, linguistic and cultural diversity, linguistic challenge, foreign languages proficiency*

#### 1. INTRODUCCIÓN

Aprender idiomas responde a múltiples necesidades y sin duda es posible elaborar una larga lista de motivos y razones como participar de un discurso mayoritario, leer textos en la lengua original, viajar, comunicarse con una pareja de otra nacionalidad, etc. Sin embargo, tal como afirma Schaefer (1994), frente a criterios de carácter humanístico cobran cada vez más relevancia los argumentos económicos a la hora de decidir qué lengua extranjera estudiar.

*Während der Erwerb von Fremdsprachen ehemals als ein allgemeiner Gewinn an Bildung angesehen wurde, treten heute praktische Erwägungen zusehends in den Vordergrund. Man lernt Fremdsprachen nicht so sehr, um etwa andere Kulturen besser verstehen zu können, sondern weil man sich von der Beherrschung von Fremdsprachen eine zusätzliche berufliche Qualifikation und einen Wettbewerbsvorteil verspricht. Damit gewinnt der fachsprachliche Anteil an der Fremdsprachenausbildung vermehrt an Bedeutung. Deutsch/Englisch/Französisch usw. als Fachfremdsprachen sind gefragt. (Schaeder 1994, p.198)*

En un contexto educativo en el cual se atribuyen con cada vez mayor frecuencia “ventajas competitivas” al aprendizaje de lenguas extranjeras, el término “globalización” cobra una especial relevancia. Con él se definen múltiples procesos y prácticas de la llamada nueva economía en relación con el incremento en la velocidad y circulación de capital, productos, personas, identidades y símbolos a través de las fronteras. “Uno de los elementos que mejor caracteriza este proceso transnacional, es la terciarización de la economía, es decir, la transformación de productos en servicios y la concentración de actividades basadas en el conocimiento y la comunicación.” (da Silva *et al.* 2007, p. 183)

El presente trabajo pretende ofrecer argumentos objetivos basados en los resultados de estudios empíricos y en el análisis de documentos oficiales que sirvan para justificar la diversificación lingüística y cultural como estrategia educativa con el fin de desarrollar la competitividad empresarial e individual en una economía globalizada como la española. Para ello es necesario considerar en primer lugar aspectos macroeconómicos como la posible relación entre el dominio de lenguas extranjeras y el éxito comercial de las empresas exportadoras europeas y, en segundo lugar, es importante detenerse en aquellos datos microeconómicos que ponen en relación el perfil lingüístico de los trabajadores españoles y su posible empleabilidad.

A partir de estos datos macro- y microeconómicos desarrollaremos unas propuestas educativas a tener en cuenta por los responsables políticos y sociales con el objetivo de promover el conocimiento de idiomas entre los ciudadanos españoles, favorecer su movilidad y mejorar así sus oportunidades y su competitividad laboral.

El idioma alemán cobra especial relevancia en este trabajo debido a las grandes discrepancias que los datos macro- y microeconómicos ponen de manifiesto entre la especial relevancia y utilidad de esta lengua en el mundo laboral, y la falta de arraigo que refleja su oferta real en el sistema educativo público español.

---

## 2. COMPETENCIAS Y NECESIDADES LINGÜÍSTICAS DE LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS EUROPEAS (SMES)

---

La globalización está ligada a las nuevas tecnologías y al inglés. Es un hecho indiscutible que no hay ninguna otra lengua capaz de competir con este idioma globalmente. Sin embargo, tal como afirma Stephen Hagen (2006), las tendencias de crecimiento económico futuras cuestionan el papel que tiene actualmente el inglés como *lingua franca* en la comunicación internacional. Según el mismo autor, la próxima revolución de internet ya no será en este idioma. El uso de la red aumentó en los últimos años un 200% en Brasil, un 300% en India, un 500% en China, y tan sólo un 40% en USA. La proporción de páginas *web* en inglés también está disminuyendo en favor de otras lenguas, lo que motiva a pensar que el inglés ya no es suficiente (Hagen 2012).

Existen numerosos estudios que revelan una correlación entre el uso de lenguas extranjeras y el éxito en los negocios de las empresas. Frankel (1997), Frankel & Rose (2002) y Heliwel (1999) hablan de “language differences as trade barriers” y un estudio llevado a cabo en el año 2006 por la Comisión Europea en el que se analizan los efectos que produce la escasa o nula competencia en lenguas extranjeras de las empresas sobre la economía europea (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* (ELAN)<sup>1</sup> reafirma la necesidad de promover el multilingüismo en los negocios. En este estudio se analizaron las necesidades lingüísticas de dos mil pequeñas y medianas empresas (SMEs) exportadoras en 29 países europeos; el resultado evidencia la relación existente entre el éxito comercial y la competencia en lenguas extranjeras de las empresas (esto incluye también aspectos interculturales) y apunta a las competencias lingüísticas que serán necesarias en un futuro en los mercados globales y locales, así como los posibles cambios en el papel del inglés como *lingua franca* en los negocios.

Según este estudio, 200 de las 2000 empresas, es decir un 10%, declararon haber perdido un potencial contrato por falta de competencia en lenguas extranjeras. Como ejemplo se destacan los resultados de las empresas españolas encuestadas, ya que entre un 11% y un 15% de ellas declararon pérdidas de contratos debido a barreras lingüísticas y culturales, éstas son interpretadas en términos de pérdidas o costes para las empresas (*tax on trade*).

Preguntadas por sus necesidades lingüísticas futuras, más de un 50% de las 2000 empresas encuestadas estimaron que necesitarían ser más competentes en lenguas extranjeras, un 25.84% de las empresas afirmaron que necesitarían el inglés, un 17.84% el alemán, un 13,19% el francés, un 11.74% el ruso, un 6.55% el español, un 4.65% el italiano y un 4.12% el chino. Estos resultados concuerdan con los datos del Eurobarómetro 386 de 2012 que reflejan las cinco lenguas más habladas en Europa: inglés 38%, francés 12%, alemán 11% español 7% y ruso 5%.

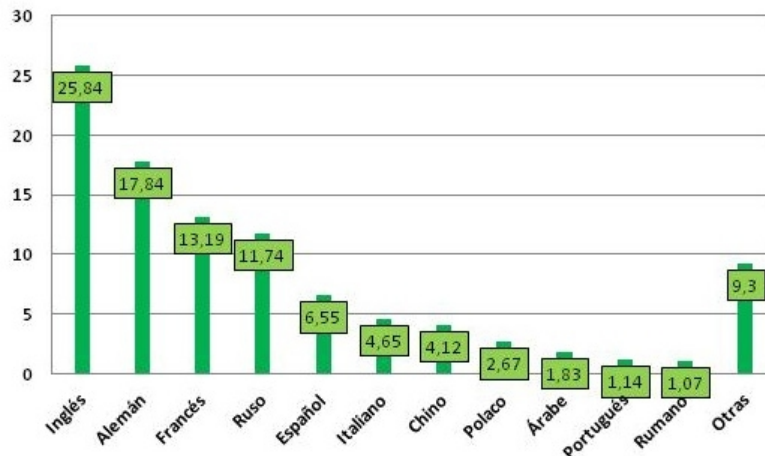


Figura 1. Necesidades lingüísticas futuras de las empresas pequeñas y medianas según ELAN

El mismo estudio ELAN llevado a cabo por la Universitat Oberta de Catalunya en 2009 (ELAN.cat: *Són prou multilingües les empreses catalanes?*)<sup>2</sup> analizó el uso de lenguas extranjeras por las empresas catalanas y puso de manifiesto la necesidad de desarrollar competencias específicas en diferentes lenguas y situaciones comunicativas.

A pesar de destacar la preeminencia del inglés (69,2%), francés (55,3%) y español (40,8%) en los negocios de estas empresas, el estudio revela la necesidad de desarrollar competencias en alemán, italiano y en las lenguas de los países emergentes como el chino y el ruso.

Por otra parte, el proyecto europeo PIMPLICICO 2011<sup>3</sup>(*Promoting, Implementing, Mapping Language and Cultural Communication Strategies in Organisations and Companies*) que analizó 40 pequeñas y medianas empresas exportadoras en 27 países de la UE identifica y describe las prácticas de comunicación de las empresas más exitosas en los negocios y llega a la conclusión de que contar con una estrategia lingüística o comunicativa de empresa consistente en contratar hablantes nativos, personal competente en lenguas extranjeras, traductores e intérpretes, traducir las páginas *web* y adaptarlas culturalmente, etc. repercute en un mayor éxito comercial; en consecuencia, es importante considerar el diseño de una estrategia comunicativa explícita basada en auditorías o análisis de necesidades lingüísticas de mercado para cualquier empresa que quiera operar a nivel internacional. Las empresas multilingües<sup>4</sup> tienen mayores oportunidades y posibilidades de éxito.

En resumen podemos afirmar que, a nivel macroeconómico, existe una importante correlación entre el éxito comercial y la competencia comunicativa e intercultural de las empresas exportadoras. Adaptarse a la lengua del cliente redundará en posibles beneficios económicos, lo cual implica la necesidad de una diversificación lingüística y cultural más que una reducción de la comunicación bilateral al idioma inglés. Es importante destacar de estos estudios que el alemán es la segunda lengua más demandada por las pequeñas y medianas empresas exportadoras europeas y es también una de las lenguas consideradas como “más útiles” después del inglés en la Unión Europea. Según una encuesta llevada a cabo por el Eurobarómetro 386 de 2012, el inglés con un 67%, el alemán con un 17%, el francés con un 16%, el español con un 14% y el chino con un 6% son las lenguas consideradas como más útiles; una razón más para promover la enseñanza de estas lenguas y especialmente del alemán para fines profesionales en nuestro país.



Este complejo proceso de mundialización económico no sólo plantea nuevos retos lingüísticos y comunicativos para las empresas que deben desarrollar estrategias a fin de ser más competitivas; también tiene consecuencias importantes para los individuos que progresivamente pasan de vender su trabajo físico a comercializar su intelecto, sus conocimientos, sus recursos lingüísticos y comunicativos en espacios translingüísticos y transculturales. El plurilingüismo y la diversificación cultural surgen en este contexto como verdaderos recursos económicos individuales de los que debemos ser conscientes y que tanto legisladores como formadores deben potenciar. La mayoría de individuos del mundo habla al menos dos lenguas y tiene que saber desenvolverse en una tercera (Hagen 2012). El trabajador de hoy es cada vez más un trabajador “de las lenguas”, puesto que el lenguaje es su principal herramienta de trabajo en una economía de servicios globalizada.

Esta revolución del trabajo, que es el resultado de la nueva economía, se hace especialmente visible en momentos de crisis social y económica como la actual, donde la demanda de formación en lenguas extranjeras aumenta a medida que las expectativas laborales decrecen. Sin embargo, no es esta proporcionalidad inversa la que debe legitimar la diversificación lingüística, sino un consenso general de que la formación en lenguas extranjeras es un valor añadido, un recurso económico y una potencial fuente de ingresos o beneficios a nivel individual y, como hemos visto anteriormente, también a nivel empresarial, y por ende a nivel nacional. Invertir en lenguas es invertir en el futuro y en el bien común.

En el punto anterior hemos destacado la importancia de las lenguas extranjeras a nivel macroeconómico, a continuación analizaremos a nivel microeconómico la correlación entre empleabilidad, es decir, la posibilidad de encontrar un empleo y la competencia en idiomas a nivel individual.

### 3. LENGUAS EXTRANJERAS MÁS DEMANDADAS POR LAS EMPRESAS ESPAÑOLAS

Según un estudio realizado el año 2011 por la empresa de recursos humanos Adecco profesional e Infoempleo sobre empleabilidad e idiomas, el dominio de idiomas puede aumentar en un 28.8% las opciones de encontrar un empleo en España. Es el porcentaje de ofertas de trabajo que requiere el conocimiento de una lengua extranjera. Este dato supone un incremento de 1.3 puntos porcentuales con respecto a 2010.

A continuación descubriremos qué lenguas extranjeras son las que más demandan las empresas españolas.

De acuerdo con el informe, el inglés sigue siendo el idioma más solicitado por las empresas en nuestro país (86%) y experimenta un crecimiento de 14 puntos porcentuales respecto a 2010. Le sigue el francés, que aumenta medio punto porcentual y es requerida para un 9.1% de los puestos y destaca el alemán, que repunta por primera vez y se sitúa en un 4.96% de la oferta, creciendo casi 1.8 puntos porcentuales.

El italiano y el portugués también experimentan una subida respecto a 2010 y representan un 0.85% y un 0.95% respectivamente. Otros idiomas menos tradicionales, como el chino, el japonés, el árabe, el polaco, el checo o el ruso son solicitados en el 7.8% de la oferta que exige idiomas, revertiendo la tendencia creciente de los últimos años casi a la mitad, cuando llegaron a representar el 14%.

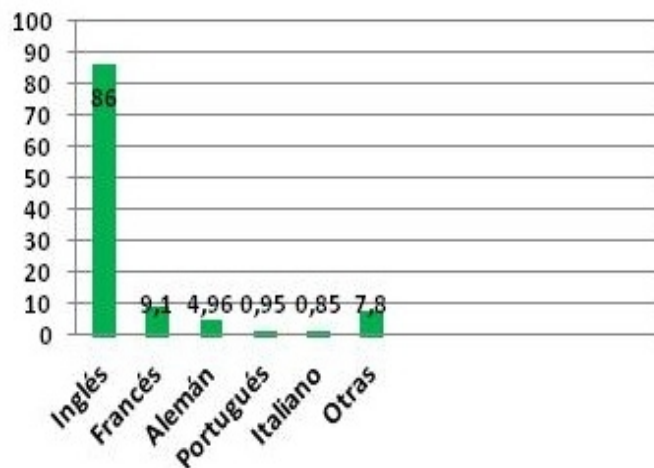


Figura 2. Lenguas extranjeras más demandadas por las empresas españolas

Respecto a la demanda de lenguas autonómicas cabe señalar que aumentó ligeramente en 2011. En la actualidad, el 6.45% de las ofertas que requiere idiomas exige el dominio de una lengua autonómica. Las regiones que valoran más el conocimiento de las lenguas propias son Cataluña, País Vasco y Baleares, con un 36.1%, 18.4% y 9.6% respectivamente.

En general y según los datos del informe, la exigencia de conocimientos de idiomas extranjeros se incrementa proporcionalmente conforme ascendemos en la categoría profesional, sin embargo en la demanda de lenguas autonómicas ocurre paradójicamente lo contrario. Los puestos con menor cualificación en las CCAA requieren un mayor conocimiento de la lengua cooficial.

A continuación analizaremos cuáles son las CCAA que demandan más idiomas en sus ofertas de empleo.

### 3.1 DEMANDA DE IDIOMAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Si tenemos en cuenta el número de ofertas de empleo por comunidades autónomas podemos afirmar que las que generan un mayor número son Cataluña, (con un 41,1%.) y Madrid, (con un 37,56%). Es importante subrayar que estas dos comunidades son también las que solicitan más candidatos con conocimientos de otros idiomas. A estas dos comunidades les siguen el País Vasco, Navarra, Galicia, la Comunidad Valenciana y Castilla y León. La Comunidad Valenciana es la región que mayor incremento porcentual ha experimentado en su oferta de idiomas con respecto al año anterior, de casi 6 puntos porcentuales.

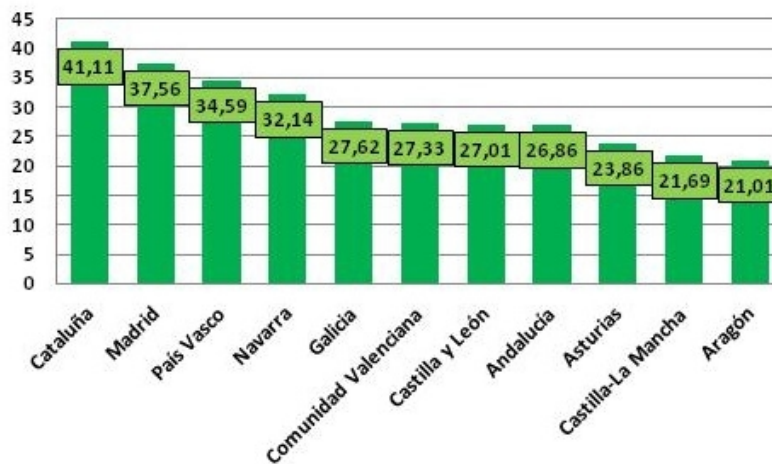


Figura 3. Porcentaje de ofertas de empleo que requieren idiomas

Entre las ofertas que requieren idiomas, hay que diferenciar las lenguas solicitadas. El inglés está más presente en las ofertas de empleo de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. El francés es más demandado por la Comunidad Valenciana y Navarra. El alemán se requiere con mayor frecuencia en Castilla y León y en la Comunidad Valenciana. El italiano está más presente en las ofertas de Asturias y el portugués en las de Galicia. Es muy importante señalar que en el informe no figuran datos sobre las ofertas de empleo de las Islas Baleares y las Islas Canarias. Son dos comunidades tradicionalmente abocadas al turismo por lo que la demanda de idiomas se presupone muy elevada, especialmente con respecto a los idiomas inglés y alemán.

A continuación figura un gráfico en el que se detalla la demanda de idiomas por sectores. En general, los que presentan un mayor grado de internacionalización son los que muestran una mayor demanda de idiomas. Sin embargo, la enseñanza es el tercer sector que más idiomas reclama debido al incremento de la demanda.

?

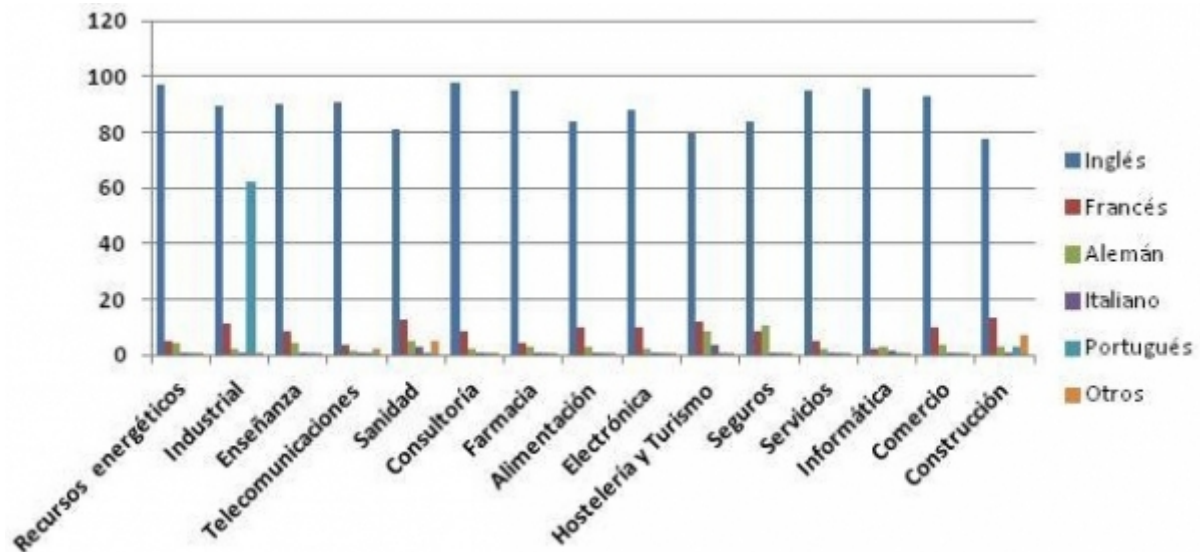


Figura 4. Demanda de idiomas por sectores

Aunque en todas las áreas destaca la importancia que se le da al idioma inglés, adquiere especial relevancia en las áreas de informática, servicios de atención al cliente, asesoría jurídica y finanzas.

En el caso del francés, es requerido especialmente en el sector industrial, la sanidad, alimentación, electrónica, hostelería y turismo así como en la construcción. El alemán es más necesario en sanidad, hostelería y turismo y en los seguros. Destaca especialmente la presencia del portugués en el sector industrial.

El plurilingüismo individual al igual que el multilingüismo empresarial debe entenderse como un recurso económico, siendo un requisito laboral cada vez más valorado por las empresas. Podemos afirmar que el inglés es la *lingua sine qua non*, sin embargo, ya no es suficiente.

El francés y el alemán son las lenguas más demandadas por las empresas españolas detrás del inglés. Y aunque el francés es una lengua tradicional en nuestro sistema educativo español, el alemán tiene menos arraigo, por lo que el aprendizaje de ambas lenguas y especialmente del alemán, debería garantizarse en la enseñanza pública obligatoria. De esta manera también se facilita la movilidad y empleabilidad dentro y fuera de nuestro país.

### 3.1.1 DEMANDA DEL IDIOMA ALEMÁN EN LAS OFERTAS DE EMPLEO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Si analizamos los datos de Adecco Infoempleo respecto a la demanda del alemán en las diferentes CCAA destaca Castilla y León por sobre las demás con un 9,75%, le sigue Asturias con un 7%, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana con un 6,2% respectivamente.

Cabe recordar nuevamente que no figuran datos sobre Baleares y Canarias. Podemos suponer, sin embargo, que los datos respecto a la demanda del alemán en los puestos laborales de estas dos comunidades son especialmente relevantes debido a la gran importancia de su sector turístico en la generación de ofertas de empleo.

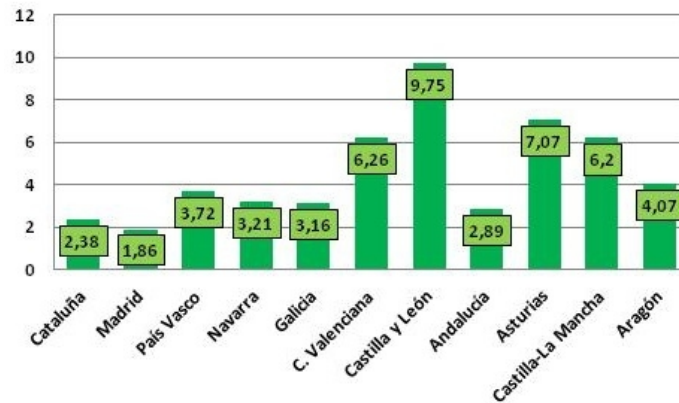
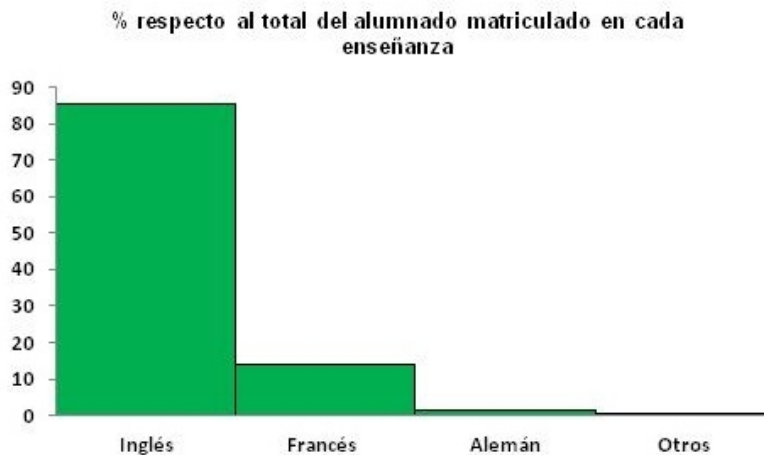


Figura 5. Demanda del idioma alemán por Comunidades Autónomas

El idioma alemán cobra una especial importancia en unos momentos de dificultad económica como la que afecta actualmente a España. Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) desde el año 2008 el número de jóvenes españoles emigrados se ha incrementado en un 41%. Entre los países europeos, Alemania es uno de los primeros destinos. Sin embargo, y según un informe del sindicato UGT de agosto de 2013, dos de cada tres jóvenes emigrados regresan a España a causa de la barrera lingüística que supone el alemán, ya que se pide un nivel B2 para ejercer una profesión; a ello se añade la dificultad de convalidar títulos en el ámbito de la formación profesional. Este fracaso se debe, en parte, al escaso arraigo del idioma alemán en el sistema educativo español, donde priman el inglés y el francés. Esta circunstancia queda reflejada de manera muy clara en las estadísticas oficiales.

Los datos del Ministerio de Educación revelan que durante el curso 2010-2011 sólo un 1.5% de los alumnos españoles estudió alemán, frente al 86.5% que estudió inglés y al 13.8% que eligió el francés. Según un Eurobarómetro sólo un 2% de españoles sabe comunicarse en alemán, frente al 11% de la Unión Europea.



?

Figura 6. Total alumnos que cursaron lenguas extranjeras durante el curso 2010-2011

En el mismo informe del MEC podemos ver cuáles son las Comunidades Autónomas que cuentan con más alumnos matriculados de alemán en los diferentes ciclos de la educación primaria y secundaria. Este idioma cuenta con una presencia casi nula, inferior al 1%, en la Educación Infantil y una escasa presencia en la educación primaria, destacando dos comunidades sobre las demás. Las dos comunidades con más del 1% de alumnos matriculados son las Islas Canarias y la Comunidad de Madrid, en el resto de comunidades este idioma no alcanza el 1% de alumnos matriculados.

Especial relevancia cobra el alemán en la ESO sobre todo en las Islas Baleares y en las Canarias. Esta situación se prolonga con un número menor de alumnos en el ciclo de Bachillerato de las Islas Baleares, aunque bajan muy notablemente en Canarias. En el resto de Comunidades Autónomas la cifra no alcanza el 3,2% de la Comunidad de Madrid en número de alumnos matriculados.

En los Ciclos de Formación Profesional el alemán no llega al 1% de alumnos matriculados salvo en las Islas Baleares, donde esta cifra representa un 5,3%.

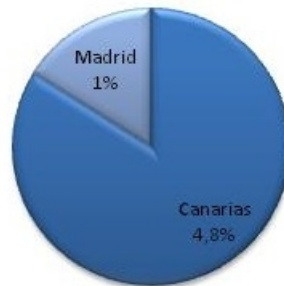


Figura 7. Porcentaje de alumnos que cursaron alemán

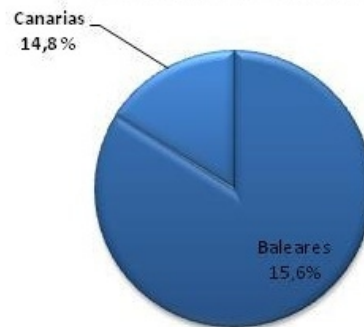


Figura 8. Porcentaje de alumnos que cursaron alemán en el bachillerato durante el curso 2010-2011

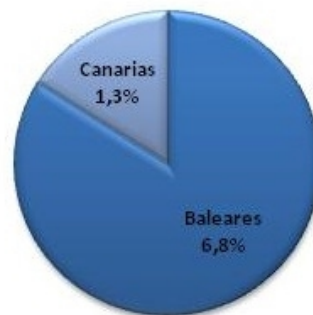


Figura 9. Porcentaje de alumnos que cursaron alemán en el bachillerato durante el curso 2010-2011

Es llamativa la discrepancia existente entre la importancia y necesidad del idioma alemán que declaran las empresas a nivel europeo y local, y la escasa presencia de este idioma en los centros educativos españoles.

Esta situación es diferente en el ámbito de la educación privada donde, al contrario de lo que ocurre en el sector público, el alemán cobra cada vez más importancia.

De acuerdo con la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (ACADE) “el alemán gana terreno al francés, debido a que los padres de los alumnos piden como terceros idiomas cada vez más el alemán y el chino.” La percepción de “utilidad” que tiene la opinión pública respecto al alemán se refleja en la demanda de este idioma en el ámbito privado.

#### 4. EL ALEMÁN PARA TURISMO

Después de contrastar los datos anteriores podemos afirmar que el alemán en España es una lengua especialmente relevante para la profesión, especialmente en sectores como la exportación y los servicios, destacando entre estos últimos el turismo; por lo tanto, el alemán debe entenderse como una lengua para fines específicos y profesionales, fundamental en el sector turístico nacional y especialmente balear.

El hecho de que el turismo internacional creciera por encima de las expectativas en 2013 confirma que viajar forma parte ya de los patrones de consumo de un número creciente de personas, tanto en las economías emergentes como en las avanzadas. Se pone así de relieve la necesidad de situar al turismo en el lugar que merece como uno de los pilares clave del desarrollo socioeconómico, puesto que es uno de los que más aportan al crecimiento económico, las exportaciones y el empleo. (Taleb Rifai, Secretario General de la OMT, 2013)<sup>10</sup>

Según el Instituto de Estudios Turísticos (IET), un 23.7% del total de turistas llegados a España en 2012 procedía del Reino Unido, un 16,2% de Alemania y un 15.5% de Francia. Alemania es actualmente el segundo mercado emisor de turistas para España y el primero para las Islas Baleares. El destino preferente de los turistas alemanes en 2010 fue Baleares, seguido de Canarias (Habitur 2010, p. 37). El sector turístico representa un 11% del PIB y es el que más crece, por lo que puede considerarse también uno de los principales motores de la economía española.

El alemán es imprescindible para el sector turístico de nuestro país, no sólo por razones numéricas, ya que detrás de los números se esconden conceptos tan importantes como la calidad y la satisfacción. Y es que la competitividad que vive este sector hace que la fidelidad, la calidad y la satisfacción sean un objetivo permanente si se quiere mantener la posición de liderazgo. En el ámbito del turismo los conceptos de calidad y satisfacción caminan de la mano, pudiéndose decir que es la calidad del producto o servicio lo que el turista recibe "a priori" y que posteriormente traduce o cuantifica en el grado de satisfacción alcanzado.

La calidad es un componente clave de la competitividad del negocio turístico y debe ser entendida como la capacidad para dar respuesta a las expectativas del turista a un precio determinado, por eso el grado de satisfacción percibida por los turistas extranjeros en su visita a España es un factor determinante de cara a conseguir y mantener esa lealtad esperada por su parte, frente a la alternativa de decantarse por algún otro destino competidor en los próximos viajes que realicen.

Los aspectos que más contribuyen a aumentar el grado de satisfacción de los turistas son la belleza (paisajística) del entorno en el destino elegido, la confortabilidad de las habitaciones del alojamiento, la oferta culinaria, el trato y atención recibida en los establecimientos de restauración, el uso de idiomas y la seguridad del entorno.

De acuerdo con una encuesta de hábitos turísticos realizada por el IET y Habitur en 2010<sup>11</sup>, los componentes que más se ponderaron entre la totalidad de ítems que acabo de nombrar fueron la "belleza del entorno", "los idiomas" y "la seguridad", es decir, que éstos tres tuvieron más importancia para evaluar el grado de satisfacción de los clientes con el entorno turístico en su conjunto. Es necesario destacar aquí que el uso de idiomas extranjeros se encontró entre los aspectos con más influencia en la satisfacción general, aunque fue el que obtuvo la nota más baja en calidad, un 7.2 en una valoración sobre 10.

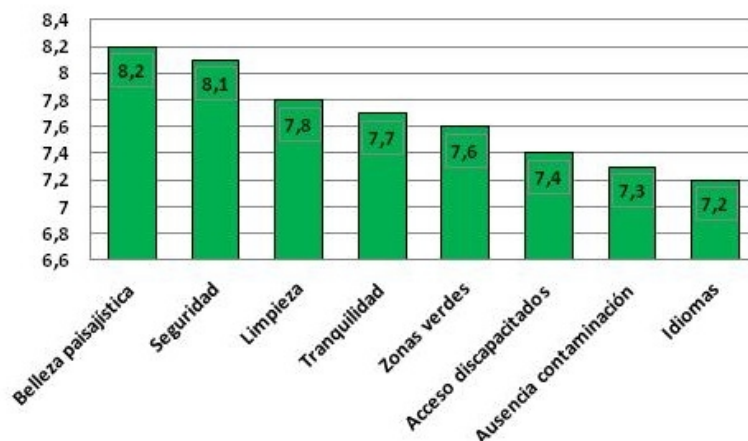


Figura 10. Grado de satisfacción de los turistas internacionales por componentes del entorno turístico

Por otro lado, es necesario añadir un nuevo aspecto que va teniendo cada vez más importancia entre los turistas: la “autenticidad”. Esta palabra de origen griego hace referencia a lo que es coherente en sí mismo, “lo auténtico” también es verdadero. La búsqueda de lo auténtico, étnico y local, es cada vez más importante. El turista entendido como consumidor de símbolos especialmente adaptados para él deja de serlo para convertirse en buscador de experiencias culturales, experiencias que deben organizarse a través del lenguaje y de sus símbolos.

Frente a la tendencia anglobalizante de nuestra cultura occidental, se contraponen los datos expuestos anteriormente que señalan una contratendencia. La autenticidad es un término opuesto a *anglobalización*. La autenticidad en la comunicación implica ir más allá del inglés y se manifiesta especialmente en el ámbito del turismo. La autenticidad apela a convertirnos en verdaderos agentes lingüísticos y culturales, no sólo hablantes competentes de una lengua internacional supuestamente por todos hablada y entendida. Saber comunicarse en la lengua de aquellos que nos visitan y conocer su cultura garantiza un mejor diálogo y una mejor transmisión de valores y símbolos culturales. La calidad de la comunicación repercute en la calidad de la experiencia, por tanto, en la satisfacción final del viajero.

Por esta razón, el aprendizaje del alemán debería generalizarse y formar parte del inventario lingüístico de nuestros estudiantes, ya que su relevancia en el ámbito laboral español y especialmente en el sector turístico, motor de nuestra economía, es indiscutible. Sin embargo, la concentración de recursos económicos en la potenciación del inglés en los procesos formativos en general, demuestra la incapacidad de reacción a tiempo, la falta de flexibilidad y de visión de futuro de nuestro sistema frente a la globalización, que en estos momentos ya nos está demandando muchos más recursos que el mero dominio del inglés.

---

## 5. EL ALEMÁN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL

---

Para que nuestros jóvenes puedan “competir con éxito en la esfera internacional” y “conseguir ventajas competitivas en el mercado global”, tal y como señala el preámbulo de la nueva ley de educación (LOMCE) necesitan de forma fundamental dotarse de competencias instrumentales que los capaciten para comunicarse en un mundo plural. Si nos fijamos en los objetivos y las directrices de la Unión Europea, no podemos olvidar algunas consideraciones que ponen el plurilingüismo entre las prioridades que los sistemas educativos deben considerar. Pero el plurilingüismo no puede ser concebido como “el dominio de una primera lengua extranjera”, sino como el conocimiento y manejo de al menos dos lenguas extranjeras, además de la(s) lengua(s) materna(s).

La diversificación y la multiplicidad en el aprendizaje de lenguas podrían contribuir a mejorar el éxito escolar, así como las capacidades profesionales y personales, mejorando así también la movilidad y las expectativas de empleabilidad de los jóvenes españoles. Sin embargo, la nueva ley de educación propone eliminar en el 1º y 2º ciclo de la ESO la obligatoriedad de ofertar materias optativas como el segundo idioma convirtiéndolas en materias específicas de libre elección. Esta circunstancia es incoherente con la intencionalidad de la misma ley, cuya única preocupación, y así se lee en el preámbulo, es garantizar la competitividad de los alumnos en el mundo globalizado.

Por todo lo expuesto en los apartados anteriores, expongo a continuación un catálogo de propuestas destinadas a favorecer la enseñanza de una segunda lengua extranjera como estrategia educativa para el desarrollo de la competitividad individual y social. En este caso se trata de promover la enseñanza del alemán como segunda lengua debido a su importancia como lengua para fines profesionales y su escaso arraigo en el sistema público de enseñanza.

---

## 6. DESIDERATA

---

1. En la Enseñanza Primaria es necesario garantizar la elección de una segunda lengua extranjera como el alemán al menos en el tercer ciclo, especialmente en aquellas CCAA donde su demanda es objetivamente superior.

2. El aprendizaje de una segunda lengua como el alemán debe garantizarse durante toda la Educación Secundaria Obligatoria y también en el Bachillerato, especialmente en aquellas CCAA donde su demanda es objetivamente superior.
1. Es imprescindible que el alemán para fines profesionales forme parte de la oferta de lenguas extranjeras en todos los centros de Formación Profesional por su especial relevancia como lengua para el trabajo.
2. Dada la importancia que tiene la segunda lengua extranjera en los estudios universitarios, dicha materia debería formar parte de las materias optativas en todas las modalidades. El alemán como segunda lengua debería poder ofertarse especialmente en los estudios técnicos y turísticos.
3. En la formación permanente de adultos el alemán es una lengua imprescindible y en constante crecimiento; se podría ofertar como lengua para fines profesionales adaptándola a las necesidades específicas de los perfiles laborales.
4. En todas las Escuelas Oficiales de Idiomas además de las lenguas extranjeras más demandadas sería importante ofertar también todas las lenguas cooficiales del estado español para garantizar la movilidad entre las diferentes CCAA.

---

## 7. CONCLUSIONES

---

Para concluir, quisiera retomar el argumento fundamental de mi exposición, según el cual la diversificación lingüística y cultural debe ser entendida como una estrategia educativa más en nuestro sistema público de enseñanza, destinado a desarrollar la competitividad individual y social en nuestro país; un reto al que tanto legisladores como educadores deben hacer frente superando argumentos reduccionistas cuya principal propuesta consiste en enseñar una única lengua extranjera para todos.

La globalización económica es una realidad de las sociedades modernas, la cual exige a los individuos y a las empresas cada vez más competencias en lenguas y en la comprensión de sus respectivas culturas. La “autenticidad” en la comunicación es un valor en alza en la nueva economía opuesto a *laanglobalización*. La diferenciación y diversificación lingüística es un recurso económico para los individuos y las empresas, que entienden que invertir en idiomas es rentable y revierte en el bien común.

Una política lingüística educativa que defienda el plurilingüismo individual y el multilingüismo social debe interpretar los datos que reflejan la realidad y las necesidades lingüísticas de la misma objetivamente, facilitando la movilidad, competitividad y el desarrollo personal de todos sus miembros.

## NOTAS

1. [http://www.ec.europa.eu/languages/documents/doc421\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/languages/documents/doc421_en.pdf) (consulta online 40.10.2013).
2. [http://www10.gencat.cat/casa\\_llengues/binaris/opuscle\\_ELAN\\_tcm302-122718.pdf](http://www10.gencat.cat/casa_llengues/binaris/opuscle_ELAN_tcm302-122718.pdf) (consulta online 04.10.2013).
3. [http://www.ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report_en.pdf) (consulta online 10.10.2013).
4. Multilingüismo vs plurilingüismo. [http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)(consulta 10.10.2013).
5. Todos los datos han sido extraídos de Adecco Professional. III Informe Empleabilidad e Idiomas en: [http://www.adecco.es/\\_data/NotasPrensa/pdf/380.pdf](http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/380.pdf) (consulta online 03.10.2013).
6. <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/17/economia/1376729062.html> (consulta 09.09.2013).
7. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/424920c5-ce65-4952-ad61-c8acd9e039c3/e2-pdf> (consulta online 11.09.2013).
8. [http://www.ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (consulta online 04.10.2013).
9. <http://www.acade.es> (consulta 03.10.2013).



10. <http://media.unwto.org/es/press-release/2013-08-26> (consulta 14.09.2013).
11. <http://www.iet.tourspain.es/esES/estadisticas/otrasestadisticas/habitu/anuales/Informe%20Habitur%202010.pdf> (consulta online 04.10.2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADE. Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (2013), "Crece el interés por estudiar alemán o chino, aunque el inglés sigue siendo el idioma más demandado". [En línea] Comunicado de prensa 05/0372013. [Consulta 03.10.2013]. Disponible en la web:<http://www.acade.es/NoticiasVer.aspx?item=5307>.
- ADECCO Professional. III Informe Empleabilidad e Idiomas (2012), "Consejos para orientar tu futuro profesional". Notas de prensa [Consulta 03.10.2013]. Disponible en la web: [http://www.adecco.es/\\_data/NotasPrensa/pdf/380.pdf?](http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/380.pdf?).
- Cervantes. Centro Virtual. Diccionario. [Consulta 10.10.2013]. Disponible en la web:  
[http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm).
- Da Siva et al.(2007), "Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity". En Heller, M. (ed.): Bilingualism: a social approach. New York: Palgrave Macmillan.
- ELAN.cat Report (2010), "Són prou multilingües les empreses catalanes?" Generalitat de Catalunya.[Consulta 04.10.2013]. Disponible en la web:[http://www10.gencat.cat/pres\\_casa\\_llengues/AppJava/frontend/noticies\\_detall.jsp?id=288&idioma=1](http://www10.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/noticies_detall.jsp?id=288&idioma=1).
- ELAN Report (2006), "Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise". Primary Author: SG Hagen. Brussels: DG EAC.[Consulta 04.10.2013]. Disponible en la web:  
[http://www.ec.europa.eu/languages/documents/doc421\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/languages/documents/doc421_en.pdf).
- EUROBAROMETER 386 Report (2012), "Europeans and their languages". Brussels: European Commission.[Consulta 04.10.2013]. Disponible en la web: [http://www.ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Frankel, J. (1997), "Regional Trading Blocks". Washington DC: Institute for International Economics.
- Frankel, J. and Rose, A.K. (2002), "An estimate of the effect of common currencies on trade and income", *Qrtly Journal of Economics*, 117 (2), 437-466
- HABITUR (2010), "Encuesta de hábitos turísticos". Instituto de Estudios Turísticos. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Habitur Informe anual 2010.[Consulta 04.10.2013]. Disponible en la web:  
<http://www.iet.tourspain.es/esES/estadisticas/otrasestadisticas/habitu/anuales/Informe%20Habitur%202010.pdf>
- Hagen, S. (2006), "A public Lecture on the Occasion of the Launch of the Chair in Multilingualism Linguamón – UOC".[Consulta 20.09.2013]. Disponible en la web:  
[http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra\\_multilinguisme/\\_resources/documents/HAGEN\\_ORIGINAL\\_\\_EN.pdf](http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/HAGEN_ORIGINAL__EN.pdf)
- Hagen, S.(2009), "Mapping succesful language use in international business: How, when and where do European companies achieve success?". En Stickel, G. (ed.): Language Use in Business and Commerce in Europe. Frankfurt am Main, Berlin, etc: Peter Lang.
- Hagen, S. (2012), "How could UK Exporters improve their trade in Non-English Speaking Markets? What Lessons can be learned from Successful companies?" University of Wales, Newport. [Consulta 08.09.2013]. Disponible en la web:  
<http://www.speaktothefuture.org/wp-content/uploads/2012/09/SHagen.pdf>.
- Heller, M. (2005), "Language, skill and authenticity in the globalized new economy".Revista de Sociolingüística.[Consulta 08.09.2013]. Disponible en la web: [http://www6.gencat.net/lengcat/noves/hm05hivern/heller\\_1\\_2.htm](http://www6.gencat.net/lengcat/noves/hm05hivern/heller_1_2.htm).
- Heller, M. (2010), "Language as a resource in the globalized new economy" en Coupland, N. (ed.) The Handbook of Language and Globalization. Malden, MA: Blackwell.

- Helliwell, J. (1999), "Language and Trade" en Breton, A. (ed.), "*Exploring the Economics of Language*". Ottawa: Canadian Heritage.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010), "Cultures and Organizations: Software for the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival" New York: McGraw-Hill.
- LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 10/10/2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.[Consulta 08.09.2013]. Disponible en la web:  
<http://www.mecd.gob.es>
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012), Estadística de la enseñanza en España niveles no universitarios. Curso 2010-2011". Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.[Consulta 08.09.2013 ]. Disponible en la web: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/424920c5-ce65-4952-ad61-c8acd9e039c3/e2-pdf>
- MUNDO.es (2013), El desempleo eleva un 41% la emigración de jóvenes desde 2008". Artículo online 17/08/2013. [Consulta 09.09.2013]. Disponible en la web:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/17/economia/1376729062.html>.
- OMT. Organización Mundial del Turismo (2013), "La demanda turística internacional supera las expectativas en la primera mitad de 2013". Comunicado de prensa 26 agosto 2013. [Consulta 14.09.2013]. Disponible en la web:  
<http://media.unwto.org/es/press-release/2013-08-26>
- PIMLICO Report (2011), "Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies". Author: SG Hagen. Brussels: DG EAC.[Consulta 10.10.2013]. Disponible en la web:  
[http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report_en.pdf)
- Schaeder, B. (Hrsg.) (1994), "Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis". Essen: Die Blaue Eule

## Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes

### Una comparación de enfoques metodológicos

**Alma Barozzi**

*Newton Country Day School (Newton, EEUU).*

almabarrozzi@yahoo.com

Barozzi, A. (2014). Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

La presente investigación examina el efecto de tres tipos de instrucción en la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* con estudiantes angloparlantes de nivel bajo-intermedio de E/LE en una escuela secundaria. En el estudio experimental se comparan los efectos de una instrucción tradicional (IT) enfocada en la producción con los de dos tipos de instrucción basada en el procesamiento de *input* (IP). Este estudio también examina el efecto del orden de presentación de los elementos de la IP (explicación de reglas antes o después de las actividades de práctica). Los efectos de estos tres tipos de instrucción se comparan con los de la instrucción nula de un grupo de control (C) que no recibe instrucción alguna sobre los dos verbos. Los resultados de los análisis estadísticos destacan el efecto positivo de la IP y de su versión inductiva en la adquisición de las funciones obligatorias de los verbos *ser* y *estar*.

Palabras clave: *input*, *output*, *input* estructurado, procesamiento del *input*, instrucción de procesamiento, instrucción tradicional, instrucción deductiva, instrucción inductiva

### ABSTRACT

*The present research examines the effect of three types of instruction on the acquisition of the Spanish verbs ser and estar with high school English-speaking students of a low-intermediate level of S/FL. In the experimental study, the effects of a traditional instruction (TI) focused on production are compared with those of two types of input processing instruction (PI). This study also examines the effect of the order of presentation of the components of PI (rule explanation before or after practice activities). The effects of these three types of instruction are compared with those of the no-instruction control group. The results of the statistical analysis highlight the positive effects of PI and of its inductive version on the acquisition of the obligatory functions of ser and estar.*

*Keywords: input, output, structured input, input processing, processing instruction, traditional instruction, deductive instruction, inductive instruction*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aplica la perspectiva cognitiva de la Instrucción de Procesamiento (IP), diseñada por VanPatten en su modelo del Procesamiento del *Input* (1996, 2002, 2004, 2007), a la enseñanza de uno de los elementos gramaticales más complejos de la lengua española – los verbos copulativos *ser* y *estar*. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), el aprendiz recibe *input* y produce *output*. El *input* se define como “las muestras de la lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” y el *output* como “la lengua [oral o escrita] que el aprendiente produce” (Instituto Cervantes 2006). El modelo del Procesamiento del *Input* se enfoca en una etapa temprana del proceso de adquisición – el momento en que el aprendiz procesa el *input* de la LE. En contraste, las metodologías tradicionales consisten en enseñar una regla y luego ponerla en práctica mediante ejercicios de producción. Muchas veces los estudiantes practican los usos de la forma gramatical estudiada sin entender todavía su valor lingüístico. Al intervenir en esta etapa temprana con actividades de *input* estructurado de una manera intencional para alejar al alumno de ciertas estrategias automáticas que suelen dificultarle la comprensión, el profesor optimiza los resultados de la instrucción. Estas actividades solo requieren que el alumno procese la información sin tener que producir la forma, pero para resolver con éxito el ejercicio es imprescindible entender la conexión entre forma gramatical y su significado. Este concepto es clave en el modelo del Procesamiento del *Input*.

Los dos enfoques mencionados – el de índole tradicional, basado en *output* y el que se fundamenta en la IP – son de naturaleza deductiva. Decidimos investigar la efectividad de la metodología con una variante inductiva de la IP, es decir con los componentes instrucción-ejercicios en orden inverso, y la llamamos IPI. Así pues, el objetivo principal del presente trabajo es indagar cuál de los tres enfoques metodológicos – IT, IP, IPI – resultará más eficaz en la enseñanza de la estructura meta.

---

## 2. INVESTIGACIONES COMPARATIVAS DE LA IP

---

El campo de la ASL ha experimentado en los últimos quince años una proliferación de estudios empíricos comparando la eficacia de la IP con la instrucción tradicional (IT) en la adquisición de diferentes estructuras gramaticales en varias L2.

El estudio pionero en esta área fue el de Van Patten y Cadierno (1993), en el que se compararon los efectos de estos dos enfoques metodológicos en la interpretación y producción de los pronombres de complemento directo en español, utilizando la estrategia de primer sustantivo, por parte de estudiantes universitarios norteamericanos. Se usaron tres grupos experimentales – uno de IP, uno de IT y otro de control C, que no recibió ningún tratamiento. Se administró un pretest (antes de la actividad didáctica) y tres postests (uno inmediato, uno dos semanas después y otro un mes después de la instrucción). De los tres grupos, solo el de IP mejoró en la tarea de interpretación y ambos grupos de instrucción mejoraron en la tarea de producción. No nos sorprende que el grupo de IT haya mejorado en la tarea de producción, pues las actividades de *output* que forman parte íntegra de la IT proveen práctica en la producción de la estructura meta. Lo interesante es que el grupo de la IP, que en ningún momento ha tenido que producir la estructura, también obtuvo mejoras en la tarea de producción. Además, el hecho de que este fue el único grupo que también mostró mejoras en la tarea de interpretación parece indicar que la instrucción no solo ayuda en la habilidad de procesar el *input*, sino que también afecta el sistema en desarrollo, de manera que los aprendices puedan tener acceso a la nueva información para luego producirla (VanPatten 1996).

Para determinar si estos resultados se pueden generalizar a otras estructuras gramaticales y a otros idiomas, varios estudios han tratado de replicar el diseño de VanPatten y Cadierno (1993). Cadierno (1995) extendió la investigación al estudio del pretérito perfecto (y al uso de la estrategia de procesamiento léxico) con resultados muy semejantes. Aunque su estudio comprueba la superioridad del enfoque en el *input* de la IP con respecto al enfoque en el *output* de la IT, Cadierno no recomienda eliminar las actividades de *output*. Al contrario, ella aboga por un enfoque graduado del *input* al *output* para modificar el sistema en desarrollo y “luego proveer oportunidades de desarrollar las habilidades de producción” (ibid: 191).

Cheng (1995) quiso verificar si la eficacia de la IP se puede generalizar a una estructura de poco valor comunicativo con un rasgo semántico-aspectual: los verbos copulativos *ser* y *estar* en contextos adjetivales. El procesamiento de estos verbos se relaciona con dos estrategias de la primacía del significado: el principio de la preferencia léxica y el principio de evitar las redundancias. Siendo verbos de poco o nulo valor comunicativo propio, la elección entre ellos se hace no en base a su significado, sino a la intención del hablante. Cheng llevó a cabo su estudio con estudiantes universitarios de cuarto semestre, utilizando tres tipos de tareas de evaluación: una de interpretación y dos de producción – una a nivel de oración y otra de composición guiada. En su primer análisis, en la tarea de interpretación, los grupos de IP e IT mejoraron del pretest al primer posttest (IP>IT>C), pero el puntaje del grupo de IP bajó en el segundo posttest al nivel del grupo de IT (IP=IT>C). En las dos tareas de producción, los dos grupos de instrucción obtuvieron mejoras significativas en los postests, pero no hubo diferencias significativas entre ellos (IP=IT>C). Al reflexionar sobre estos resultados tan distintos de los de VanPatten y Cadierno (1993), Cheng decidió volver a analizar los datos enfocándose solo en el procesamiento de *estar*, ya que la hipergeneralización temprana del verbo *ser* le impedía precisar las causas de sus hallazgos. Efectivamente, esta vez obtuvo resultados semejantes a los de los estudios anteriores.

A estos estudios les siguieron otros que comprobaron la eficacia de la IP con respecto a la IT con otras estructuras gramaticales, tanto en español como en otros idiomas: VanPatten y Wong (2003) con *le faire* causativo en francés, Benati (2005) con el pasado simple en inglés, Buck (2006) con el aspecto progresivo en inglés, entre otros. VanPatten y Sanz (1995) comprobaron el efecto beneficioso de la IP tanto en la producción escrita como en la oral de los pronombres de complemento en español.

Algunos investigadores se centraron en elementos específicos de la instrucción. VanPatten y Oikkenon (1996) quisieron indagar a cuál de sus componentes se debían los efectos beneficiosos de la IP. Los participantes se dividieron en tres grupos: (1) uno que recibió solo información explícita, (2) uno que recibió solo actividades *deinput* estructurado y (3) otro que recibió ambos, es decir la IP completa. El contenido de los materiales era idéntico al de VanPatten y Cadierno (1993) y VanPatten y Sanz (1995). Los resultados comprobaron que las actividades *deinput* estructurado (y las conexiones que se hacen entre forma y significado) tienen el mayor efecto en la interpretación de la estructura meta. En cambio, el grupo de la IT obtuvo mejores resultados en la producción. La sugerencia de que la instrucción explícita pueda no ser necesaria en el aprendizaje llevó a la investigación de este tema con otras estructuras con resultados muy similares: Rosa y O'Neill (1999) con el condicional en situaciones hipotéticas, Romero López (2002) con el pretérito indefinido, Farley (2004) con el subjuntivo, Benati (2004a) con el futuro en italiano y (2004b) con el acuerdo de género en italiano, Sanz y Morgan-Short (2004) con el pronombre de complemento y el orden léxico, con un elemento adicional de retroalimentación explícita. Estos estudios sugieren que la instrucción explícita no juega un papel significativo en el procesamiento de la estructura y que las actividades *deinput* estructurado son suficientes para impactar de forma positiva ese procesamiento. Las actividades *deinput* estructurado parecen proveer la práctica necesaria para que se formen los vínculos entre forma y significado, lo que facilita la adquisición (VanPatten 2002).

Hemos presentado en este apartado una pequeña muestra de la gama de investigaciones basadas en la IP que se han realizado en los últimos quince años. Una gran parte de ellas destacan la mayor efectividad de la IP y sus actividades *deinput* estructurado en comparación con la IT basada en *eloutput*. Otras intentan averiguar cuál de los componentes de la IP tiene el mayor efecto en este éxito, pero ninguna ha tratado de manipular el orden en que se presentan estos componentes. ¿Qué pasaría si en vez de proveer una instrucción explícita de la estructura meta antes de las actividades *deinput* estructurado, se hiciera eso después de haberse realizado las actividades? El presente estudio intenta responder a esta indagación.

---

### 3. LOS VERBOS SER Y ESTAR

---

Mucho se ha escrito y debatido sobre este tema, cuya complejidad se debe no tanto a la multitud de usos de los verbos copulativos, sino a su carácter intercambiable. Los contextos que determinan la elección *deser* o *estar* pueden requerir obligatoriamente uno de los dos verbos o pueden permitir variabilidad entre ellos.

#### 3.1 CONTEXTOS OBLIGATORIOS

En los niveles elementales de enseñanza de E/LE, se presentan los verbos copulativos en contextos discursivos que permiten una sola cópula. Aunque sus funciones son multifacéticas, su fácil clasificación facilita el aprendizaje primero *deser*, luego *deestar*, y pospone por el momento la yuxtaposición de estos verbos en contextos variables.

Se presentase como el verbo que se utiliza para expresar características inherentes y esenciales de un sustantivo (véase Tabla 1). Sus funciones son de describir, clasificar, definir, identificar, generalizar, localizar un evento en el tiempo o en el espacio, indicar la hora, fecha o un período de tiempo. Puede preceder un sustantivo, un pronombre o un sintagma nominal, un adjetivo, un sintagma preposicional o un infinitivo. Se utiliza siempre cuando hay un complemento que es un sustantivo o un pronombre y en expresiones impersonales.

Funciones obligatorias del verbo <i>ser</i>	Ejemplos
<b>Lugar de origen</b> (con <i>de</i> + lugar) <b>Nacionalidad</b> (adjetivo)	Lucía <b>es</b> de Venezuela. <b>Es</b> venezolana.
<b>Profesión / Ocupación</b> (con sustantivos)	Sus padres <b>son</b> médicos. Shakira <b>es</b> una cantante famosa. <b>Somos</b> estudiantes.
<b>Características: aspecto, personalidad, carácter, religión, filiación política, etc.</b> (con adjetivos / sustantivos + adjetivos)	Migue <b>es</b> alto, moreno y muy simpático. Los monos <b>son</b> cómicos. Cancú <b>nes</b> un lugar precioso. Danie <b>les</b> judío y Nadi <b>es</b> hindú.
<b>Identificación / Definición</b> (con sustantivos)	<b>Es</b> la directora del colegio. Los Pirineos <b>son</b> las montañas que separan Francia de España. Júpiter <b>es</b> un planeta. Margarita <b>es</b> la hermana mayor.
<b>Generalizaciones</b>	La familia <b>es</b> muy importante. La vida <b>es</b> un sueño. Querere <b>s</b> poder.
<b>Posesión</b>	Los libros no <b>son</b> míos; <b>son</b> de mi amigo. Esa guitarra <b>es</b> de la tía Carmen.
<b>Composición, sustancia</b> (con <i>de</i> + sustantivo)	El suéter <b>es</b> de lana. Los muebles <b>son</b> de madera.
<b>Hora, fecha, período de tiempo</b>	<b>Son</b> las diez de la mañana. Hoy <b>es</b> lunes. <b>Es</b> el tres de marzo. <b>Es</b> casi primavera.
<b>Localización de un evento en tiempo y espacio</b> (con adverbios de tiempo y lugar)	El concierto <b>es</b> a las siete en el teatro. Mi cumpleaños <b>es</b> el seis de octubre. La fiesta <b>es</b> en mi casa.
<b>Expresiones impersonales</b> (en 3ª persona singular)	<b>Es</b> importante escuchar con cuidado. <b>Es</b> útil saber un idioma extranjero. <b>Es</b> mejor perdonar que guardar rencor.

**Tabla 1.** Funciones obligatorias del verbo *ser*

Se presentan tres funciones principales del verbo *estar* (véase la Tabla 2):

- para ubicar un objeto o indicar su posición
- para expresar una condición percibida como transitoria, resultante de un cambio o susceptible a un cambio (con un adjetivo o un participio pasado)
- para indicar una acción progresiva (con un gerundio)

*Estar* se debe usar con los adverbios modales *bien* y *mal*, pero no con sustantivos. Las excepciones de los usos de *estar* con sustantivos en algunas expresiones coloquiales no se presentan hasta los niveles más avanzados.

Funciones obligatorias del verbo <i>estar</i>		Ejemplos
Ubicación / Posición (con adverbios o sintagmas preposicionales)		Los cuadernos <b>están</b> en la mesa. La tienda de zapatos <b>está</b> al lado del banco. El Coliseo <b>está</b> en Roma.
Estados	Físicos (con adjetivos)	¿Cómo <b>estás</b> ? <b>Estoy</b> enferma / cansada. Los platos <b>están</b> limpios / sucios. El vaso <b>está</b> lleno / vacío.
	Afectivos (con adjetivos)	Mis amigas <b>están</b> contentas.
	Resultados de acciones / cambios de estado (con el participio pasado)	La biblioteca <b>está</b> abierta / cerrada. La ventana <b>está</b> rota. <b>Están</b> muertos.
Acciones progresivas (con el gerundio)		¿Qué <b>estás</b> haciendo? <b>Estoy</b> estudiando para un examen.

Tabla 2. Funciones obligatorias del verbo *estar*

### 3.2 CONTEXTOS VARIABLES

Aunque la mayoría de las funciones de los verbos copulativos son propias a cada uno, *ser* y *estar* comparten los contextos adjetivales. Dado que el 80 por ciento de los adjetivos permiten la variabilidad en el uso de estos dos verbos (Vaño-Cerdá 1982), es fácil entender por qué es precisamente en estos contextos donde yacen las dificultades en su enseñanza y aprendizaje.

Al llegar a este punto en el aprendizaje de *ser* y *estar*, se presupone que el alumno ya comprende las funciones de estos verbos en contextos obligatorios y que ya sabe cuáles adjetivos determinan el uso de cada uno. ¿Pero qué pasa con los adjetivos que permiten ambos verbos? La Tabla 3 da unos ejemplos. En las oraciones 1-7 vemos que los adjetivos expresan una característica inherente cuando ocurren con *ser*, tal como se espera. Sin embargo, los mismos adjetivos con *estar* indican una condición o resultante de un cambio o susceptible a un cambio, es decir un estado temporal. Se puede decir que en estos casos los adjetivos son polisémicos y por tanto sus traducciones son diferentes.

Otro grupo de oraciones (8-11) contiene pares de adjetivos monosémicos. Sus diferencias radican en el grado de permanencia de las características en cuestión. Así pues, *Jorge es tranquilo* indica un rasgo de la naturaleza de Jorge, mientras que *Jorge está tranquilo* se refiere a un estado en un determinado momento, en este caso, en el momento de la enunciación (Solé & Solé 1977). Tienen la misma traducción en inglés.

Ser +adjetivo	Estar +adjetivo
1. Esa clase <b>es</b> aburrida. <i>That class is boring.</i>	Los alumnos <b>están</b> aburridos en esa clase. <i>The students are bored in that class.</i>

2. <b>Victores</b> muy listo. <i>Victor is very clever.</i>	<b>Estamos</b> listos para empezar. <i>We're ready to begin.</i>
3. Esta área de la ciudades muy segura. <i>This area of the city is very safe.</i>	<b>Estamos</b> seguros de que queremos ir. <i>We're sure that we want to go.</i>
4. <b>Sofía</b> es muy viva. <i>Sofía is very lively.</i>	Mis abuelos <b>están</b> vivos todavía. <i>My grandparents are still alive.</i>
5. Los Rothchild <b>son</b> muy ricos. <i>The Rothchilds are very rich (wealthy).</i>	<b>Están</b> muy ricos los postres. <i>The desserts are very tasty.</i>
6. Ese hombre <b>es</b> malo. <i>That man is bad (mean).</i>	Manue <b>le</b> está mal/malo. <i>Manuel is ill.</i>
7. Los aguacate <b>son</b> verdes. <i>Avocados are green.</i>	<b>Están</b> muy verdes las bananas. <i>The bananas are too green (not ripe yet).</i>
8. Jorge <b>es</b> tranquilo. <i>Jorge is a calm (by nature).</i>	Jorge <b>está</b> tranquilo. <i>Jorge is calm (now).</i>
9. La paella <b>es</b> deliciosa. <i>Paella is delicious (a delicious dish).</i>	La paella <b>está</b> deliciosa. <i>The paella is delicious (now, today, here)</i>
10. Los campesino <b>son</b> pobres. <i>Peasants are poor.</i>	<b>Estoy</b> muy pobre. No tengo ni un centavo en el bolsillo. <i>I'm poor (at the moment). I have no money in my pocket.</i>
11. Miguel <b>es</b> loco. <i>Miguel is crazy (mentally ill).</i>	¿ <b>Estás</b> loco? ¿Qué te pasa? <i>Are you crazy (mad)? What's wrong with you?</i>
12. <b>Eres</b> muy bonita. <i>You're very pretty.</i>	<b>Estás</b> muy bonita. <i>You look very pretty.</i>
13. <b>Isabeles</b> joven. Tiene 23 años. <i>Isabel is young. She is 23 years old.</i>	¡ <b>Cómo</b> está de joven tu abuelo! <i>How young your grandfather looks!</i>
14. Doña Elvira <b>es</b> vieja/anciana. <i>Doña Elvira is old.</i>	<b>Está</b> vieja doña Elvira. <i>Doña Elvira looks old.</i>
15. <b>Es</b> casado. <i>He's married.</i>	<b>Está</b> casado con la prima de Luis. <i>He is married to Luis's cousin.</i>
16. Ana <b>es</b> divorciada. <i>Ana is divorced.</i>	<b>Está</b> divorciada desde hace dos años. <i>She's been divorced for two years.</i>

**Tabla 3.** Funciones variables de ser y estar con adjetivos

En ejemplos 12-14, los adjetivos expresan de forma objetiva una característica del sujeto con el verbo *ser*. *Conestar* se describe un estado que refleja la impresión o la opinión del hablante que a veces expresa sorpresa ante una condición inesperada (Silva-Corvalán 1986). En la oración *Doña Elvira es vieja*, se hace una comparación subconsciente del sujeto con otras personas, mientras que *Doña Elvira está vieja* refleja un contraste con un estadio anterior del sujeto, un estado esperado o imaginado por el hablante, es decir con la Doña Elvira que el hablante esperaba ver.

*Ser* y *estar* son casi intercambiables cuando expresan estado civil (ejemplos 15 y 16). Se utilizase *ser* para colocar al sujeto dentro de una categoría (de personas casadas, divorciadas o viudas), mientras que *conestar* se refiere a un estado resultante de un cambio que muchas veces va modificado por un sintagma preposicional (*Está casado con la prima de Luis*, *Está divorciada desde hace dos años*).



Para concluir, la cópulas *er* expresa de modo objetivo una característica esencial del sujeto cuya validez es independiente del momento de la enunciación. Puede desempeñar las funciones de describir, clasificar, definir, identificar, generalizar, localizar un evento en tiempo o espacio, indicar la hora, fecha o un período de tiempo. Aunque es cierto que en la mayoría de los casos *er* expresa una cualidad más duradera que *estar*, como hemos visto, la distinción tradicional de los verbos *ser* y *estar* en términos de ‘permanente’ y ‘transitorio’ solo trata de una faceta de la cuestión. *Estar* es un verbo más subjetivo que *ser* con un carácter mucho más emotivo que puede reflejar las emociones o la intención del hablante. Puede denotar una condición resultante de un cambio o susceptible a uno. A diferencia de *deser*, la validez de la información en enunciados con *estar* “está circunscrita al momento de la enunciación” (Fernández Leborans 1999: 2366).

---

## 4. EL ESTUDIO EMPÍRICO

---

Empezamos este apartado con las preguntas de investigación y las hipótesis que han guiado el presente estudio. Seguimos con la descripción del diseño experimental, los materiales de instrucción elaborados para los tres grupos experimentales y los instrumentos de evaluación que se han realizado.

### 4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La motivación del presente estudio parte de tres preguntas de investigación:

- ¿Tiene el tipo de instrucción (IT, IP, IPi, C) un efecto significativo en la interpretación de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Tiene el tipo de instrucción un efecto significativo en la producción de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Se mantendrán los efectos de la instrucción a través del tiempo?

### 4.2 HIPÓTESIS

Partiendo de las preguntas de investigación, hemos estructurado las siguientes hipótesis:

1. **Interpretación** – El tipo de instrucción tendrá un efecto significativo en la interpretación de *deser* y *estar*.

- 1a. El grupo IPi obtendrá mejores resultados que el grupo IP en la interpretación de *deser* y *estar*.
- 1b. El grupo IP y el grupo IPi obtendrán mejores resultados que el grupo IT en la interpretación de *deser* y *estar*.
- 1c. Todos los grupos de instrucción (IPi, IP, IT) obtendrán mejores resultados que el grupo C en la interpretación de *deser* y *estar*.

2. **Producción** – El tipo de instrucción tendrá un efecto significativo en la producción de *deser* y *estar*.

- 2a. El grupo IPi obtendrá mejores resultados que el grupo IP en la producción de *deser* y *estar*.
- 2b. El grupo IP y el grupo IPi obtendrán mejores resultados que el grupo IT en la producción de *deser* y *estar*.
- 2c. Todos los grupos de instrucción (IPi, IP, IT) obtendrán mejores resultados que el grupo C en la producción de *deser* y *estar*.

3. **Duración de efectos** – Los efectos de la instrucción se mantendrán a través del tiempo.

- 3a. Los efectos de la IPi resultarán más duraderos que los de la IP.
- 3b. Los efectos de la IP y de la IPi resultarán más duraderos que los de la IT.
- 3c. Todos los tipos de instrucción resultarán más duraderos que el tratamiento C.

### 4.3 DISEÑO

Con el objetivo de contestar las preguntas y comprobar nuestras hipótesis, es decir, para determinar los efectos de la instrucción en la adquisición de la cópula, hemos diseñado un estudio experimental que compara los efectos de tres tratamientos – uno con enfoque tradicional basado en la producción y dos enfocados en el procesamiento *deinput* – en la adquisición de los verbos *ser* y *estar*. La instrucción basada en el procesamiento consiste en instrucción explícita de la estructura meta seguida de actividades *deinput* estructurado. Para determinar si el orden de estos componentes afecta la adquisición de la cópula, hemos realizado dos tratamientos de instrucción basada en el procesamiento *deinput* que se distinguen sólo en el orden en que se aplican los componentes. Compartimos una unidad temática que utiliza la IP en la enseñanza de *ser* y *estar* en el apéndice.

Los participantes, 46 alumnos del curso bajo-intermedio de una escuela secundaria privada del área de Boston, se dividieron en cuatro grupos experimentales que correspondían a las cuatro clases intactas de Español 2 y se asignaron al azar a uno de los tratamientos: (1) un grupo que recibe instrucción tradicional (IT), (2) un grupo que recibe instrucción basada en el procesamiento *deinput* (IP), (3) un grupo que recibe instrucción basada en el procesamiento con secuencia inversa de componentes (IPi), es decir actividades *deinput* estructurado seguidas de instrucción explícita y (4) un grupo de control que no recibe ninguna instrucción sobre el tema (C).

El conocimiento de los participantes con respecto al uso de los verbos copulativos se evaluó en cuatro momentos distintos: (1) antes del tratamiento, (2) inmediatamente después del período de instrucción, (3) tres semanas después y (4) cuatro meses más tarde. Para evitar el efecto indeseado de distintos niveles de dificultad de los cuatro tests, se crearon cuatro versiones lo más equivalentes posible de un mismo test. Cada versión consistió en cuatro ejercicios: dos de interpretación y dos de producción, aunque para el propósito de nuestro estudio solo contamos una tarea de interpretación y una de producción.

Las tres variables independientes de nuestro estudio son el tipo de instrucción, el tipo de tarea y el momento de la evaluación. El puntaje obtenido en cada uno de los tests es la variable dependiente. Por lo tanto, es un diseño multivalente (tres grupos experimentales y uno de control) factorial (tres variables independientes o factores). La Tabla 4 representa el diseño de la investigación.

Tiempo del test (con relación al tiempo de instrucción)	Tipo de tarea	Tipo de instrucción			
		IT Instrucción tradicional	IP Instrucción de procesamiento (secuencia normal)	IPi Instrucción de procesamiento (secuencia inversa)	C Ninguna instrucción
Anterior (Pretest)	interpretación	?	?	?	?
	producción	?	?	?	?
Inmediato (Postest 1)	interpretación	?	?	?	?
	producción	?	?	?	?
3 semanas después (Postest 2)	interpretación	?	?	?	?
	producción	?	?	?	?
4 meses después (Postest 3)	interpretación	?	?	?	?
	producción	?	?	?	?

**Tabla 4.** El diseño de la investigación

## 4.4 MATERIALES

### 4.4.1 FASE PRELIMINAR

Pocos días antes del comienzo de la instrucción, los participantes completaron los siguientes documentos:

- Una *autorización de consentimiento* a la participación en el estudio firmada por los padres
- Una *encuesta personal* que solicitaba información sobre su L1 y la de los padres, el nivel obtenido en cada LE, el lugar, tiempo de estudio y contextos de uso de dichas lenguas
- Para asegurar que la instrucción fuera significativa para todos los grupos experimentales, se pasó una *prueba de nivelación* con 25 preguntas de escogencia múltiple sobre una variedad de estructuras gramaticales que no incluía los verbos copulativos. Los resultados de esta prueba mostraron que los grupos eran estadísticamente equivalentes en sus conocimientos de la gramática del español.
- El *Pretest*, que se administró durante la clase anterior al comienzo de la instrucción experimental.

### 4.4.2 FASE DE INSTRUCCIÓN

Hemos diseñado unidades didácticas para dos tipos de instrucción, IT e IP, equilibradas en términos de nivel de dificultad y de tiempo total de dedicación a las actividades.

#### 4.4.2.1 LOS INSTRUMENTOS DE LA IT

Las herramientas de la IT consistieron en una primera etapa de instrucción explícita sobre las funciones obligatorias *deser yestar* seguida de actividades de producción. Se explicaron primero los usos principales *deser* (**Módulo 1**) y se dieron ejemplos de cada uno. Muchas de estas funciones se habían enseñado el año anterior, pero algunas eran material nuevo. En las dos actividades de producción que seguían esta explicación, los informantes tenían que:

- A. rellenar los espacios en blanco con la forma adecuada *deser*
- B. contestar preguntas con frases completas usando formas *deser*

El **Módulo 2** empezó con una explicación de las funciones obligatorias *deestar* con ejemplos de cada una. Las actividades de producción consistían en:

- C. rellenar espacios con la forma adecuada *deestar*
- D. emparejar los sujetos de la primera columna con palabras de la segunda y agregar la forma correcta *deestar* para formar oraciones correctas y, en algunos casos, verdaderas
- E. completar las preguntas dadas con la forma correcta *deser oestar* en base a la información que se proporciona en las respuestas correspondientes
- F. en parejas, leer una conversación y luego formar oraciones usando formas *deser yestar* basadas en la conversación y en una tabla que contiene datos de cada personaje mencionado.

El **Módulo 3** trataba de las funciones variables *deser yestar* en contextos adjetivales. Se empezó con una explicación de todos los usos de la cópula - una breve mención de las funciones obligatorias de los Módulos 1 y 2 más cuatro contextos variables - seguida de ejemplos. Las actividades de producción consistían en:

- G. llenar los espacios con la forma adecuada *deser oestar*
- H. después de escuchar cada oración en inglés, decidir si la frase correspondiente en español debe usar *ser oestar*
- I. escoger una de las cinco estrellas latinas cuya información bibliográfica se incluye y escribir una descripción usando formas *deser yestar*
- J. en parejas, hacer preguntas de tipo Sí/No para adivinar la persona descrita por el compañero

#### 4.4.2.2 LOS INSTRUMENTOS DE LA IP

Instrucción explícita

La unidad didáctica enfocada en el procesamiento *delinput* empezó con la misma instrucción explícita de la IT, seguida de un elemento de concientización de algún rasgo formal *delinput*. El instructor intentó alejar al alumno de una o más estrategias de procesamiento que tiende a usar de forma inconsciente para acercarse a dicha estructura. Intentamos alterar la estrategia de procesamiento P1a de VanPatten (1996, 2004) que dice que los aprendices procesan *elinput* por el significado antes de que por la forma. Así pues, en el **Módulo 1** señalamos la tendencia de pasar por alto el *verboser*, palabra de poco valor comunicativo en la oración. El *verboser* tiene una función de identificación, es decir que se podría reemplazar por el signo de igualdad en muchas oraciones. En el **Módulo 2** hicimos hincapié en la tendencia de angloparlantes de sobregeneralizar el uso *deser* a muchos contextos adjetivales e intentamos centrar la atención del alumno en los relativamente pocos casos en que se usa *estar*. También señalamos que, a diferencia *deser*, el reemplazo del verbo *estar* por el signo de igualdad no resulta en una equivalencia. En el **Módulo 3** reiteramos los elementos de concientización mencionados en los Módulos 1 y 2 y subrayamos la importancia de fijarnos en el verbo copulativo que se está usando en cada instante y en todos los rasgos semánticos que cada uno conlleva.

#### Actividades de *input* estructurado

A diferencia de la IT, las actividades que siguen no requieren que los aprendices produzcan la estructura meta, sino que la procesen en *elinput* mientras se concentran en el significado. Las actividades son las siguientes:

1. actividad afectiva y referencial de interpretación de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 1 – SER)
2. actividad referencial de opción binaria (verdadero/falso) *coninput* oral (Módulo 1 – SER)
3. actividad mayormente afectiva de producción de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 2 – ESTAR)
4. actividad referencial de interpretación de opción múltiple con *input* escrito (Módulo 2 – ESTAR)
5. actividad referencial de interpretación que consiste en emparejar oraciones con los dibujos correspondientes; *input* escrito (Módulo 2 – SER/ESTAR)
6. actividad referencial de producción que consiste en proporcionar información por escrito con base en mapas y conocimientos de geografía; *input* oral (preguntas) y visual (mapas) (Módulo 2 – SER/ESTAR).
7. actividad afectiva de producción de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 3 – mayormente ESTAR)
8. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* escrito (Módulo 3 – SER/ESTAR)
9. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* escrito (Módulo 3 – SER/ESTAR)
10. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* oral (Módulo 3 – SER/ESTAR)

Al diseñar estas actividades, hemos seguido los siguientes principios, esbozados en VanPatten (1993) y elaborados en Lee y VanPatten (1995), VanPatten (1996) y Wong (2003a).

1. Se debe enseñar un elemento a la vez.
2. Es necesario enfocar la atención del alumno en el significado.
3. Las actividades deben progresar de la oración al discurso interconectado.
4. Las actividades deben incluir componentes orales y escritos.
5. Los alumnos deben hacer algo con *elinput*.
6. Hay que tener en cuenta las estrategias de procesamiento.

Si estamos conscientes de las estrategias de procesamiento de nuestros alumnos, podemos alejarlos de su manera automática de procesar la forma mediante estrategias ineficientes. Las actividades A-F de esta unidad didáctica sistemáticamente estimulan a los alumnos a fijarse en una estructura de poco valor comunicativo. Para suplir su tendencia de sobregeneralizar el uso *deser* a todos los valores de la cópula, los hacemos conscientes de las relativamente pocas funciones *deestar*.

#### **4.4.2.3 LOS INSTRUMENTOS DE LA IPI**

Esta unidad didáctica se diferencia de la IP en el orden de sus componentes. Empieza con las mismas actividades *deinput* estructurado y termina con la instrucción explícita de la estructura meta seguida del mismo elemento de concientización de un rasgo formal de la cópula. La única diferencia radica en la forma en que se relacionan. Por ejemplo, antes de comenzar las actividades se les pide a los alumnos que se fijen en cada situación en los usos *deser yestar* (un ejemplo de realce implícito *delinput*), lo que implica que, por falta de una explicación gramatical, tienen que recurrir a los conocimientos adquiridos en una unidad didáctica relativamente corta el año anterior. Después de terminar las Actividades A y B (Módulo 1) se les indican las respuestas correctas sin ninguna explicación. Si preguntan por la razón de cierta respuesta, se les dice simplemente que se les dará muy pronto la explicación, pero que por el momento traten de formular ellos mismos alguna regla (método inductivo). Se hace lo mismo con Actividades C y D, y luego con E y F. La instrucción explícita empieza con una observación, i.e. "Como habrán observado en las Actividades..."

La Figura 1 muestra el orden de aplicación de los distintos componentes dentro de cada tratamiento.

IT	IP	IPi
Instrucción explícita ?	Instrucción explícita Elemento de concientización ?	Actividades <i>deinput</i> ?
Actividades de output	Actividades <i>deinput</i>	Instrucción explícita Elemento de concientización

*Figura 1. Orden de aplicación de los componentes dentro de cada tipo de instrucción*

#### 4.4.3 FASE DE EVALUACIÓN

##### 4.4.3.1 LAS PRUEBAS

Se prepararon cuatro versiones equivalentes de un mismo test (A, B, C, D), que se administraron al azar a los cuatro grupos según se indica en la Tabla 5.

Grupo de instrucción	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
IP	A	D	C	B
IPi	B	A	D	C
IT	C	B	A	D
C	D	C	B	A

*Tabla 5. Correspondencia entre las versiones de los tests y los grupos de instrucción*

Cada prueba consiste en cuatro secciones:

##### I. Actividad de interpretación auditiva de las funciones obligatorias *deser yestar*

En esta sección las alumnas tienen que indicar si las diez oraciones que escuchan son verdaderas en el presente (ahora/hoy) o generalmente/siempre.

§ Estamos preocupados por la situación económica.

§ Paola es la mejor amiga de mi madre.

##### II. Actividad de interpretación lectora de las funciones variables *deser yestar*

En esta sección las alumnas tienen que escoger la mejor interpretación en inglés de cada una de las diez oraciones en español.

§ ¡Está viva la chica!

1. *The speaker is surprised to see that the girl has survived an accident.*

2. *The speaker finds the girl very lively.*

§ El pescado es mucho mejor.

1. *The speaker thinks the fish is much tastier today than in the past.*
2. *The speaker is recommending the fish over another dish.*

### III. Actividad de producción escrita de las funciones obligatorias *deser y estar*

En esta sección las alumnas tienen que escoger la forma del verbo copulativo que mejor completa cada oración.

§ \_\_\_\_\_ las once de la mañana.

(a) Son (b) Están

§ Mis padres \_\_\_\_\_ viajando por Europa.

(a) son (b) están

### IV. Actividad de producción escrita de las funciones variables *deser y estar*

Esta actividad contiene diez oraciones en inglés. Las alumnas tienen que escribir la forma del infinitivo del verbo copulativo que mejor expresaría en español el significado de la oración en inglés.

§ *Don't be so tiresome, Carlos.* \_\_\_\_\_

§ *Marisol looks beautiful in her new dress.* \_\_\_\_\_

#### 4.4.3.2 LA PUNTUACIÓN

Cada prueba contiene cuatro secciones de diez preguntas por un total de 40 puntos - 20 de interpretación y 20 de producción, 20 de las funciones obligatorias y 20 de las variables. Las preguntas se formularon de tal manera para que solo hubiera dos posibles respuestas para cada una: correcto o incorrecto.

Nos limitamos en esta investigación a las funciones obligatorias de los verbos copulativos, es decir en dos secciones de cada prueba, una de interpretación y una de producción, para un total de 20 puntos (secciones I y III en la Tabla 6).

Sección (número de preguntas)	Funciones copulativas	Tipo de tarea
I(10)	obligatorias	interpretación
II(10)	variables	interpretación
III(10)	obligatorias	producción
IV(10)	variables	producción

**Tabla 6.** Clasificación de los componentes de los tests según función y tipo de tarea

## 5. RESULTADOS

El diseño de nuestro estudio consistió en cuatro tratamientos didácticos – tres tratamientos experimentales (IT, IP, IPI) más el tratamiento nulo del grupo de control (C). Las evaluaciones se llevaron a cabo en cuatro momentos distintos: (1) antes del tratamiento, (2) inmediatamente después del período de instrucción, (3) tres semanas después y (4) cuatro meses más tarde. Cada evaluación consistió en dos tareas de interpretación, una en contextos obligatorios y una en contextos variables, y dos tareas de producción, una en contextos obligatorios y una en contextos variables, para un total de 40 respuestas. Puesto que la presente investigación se limita a los contextos obligatorios, se recogieron 20 respuestas en cada test, para un total de 320 respuestas. Las tres variables independientes – el tipo de instrucción, el tipo de tarea y el momento de la evaluación – se midieron por el puntaje obtenido en cada uno de los tests, que es la variable dependiente.

Con el objetivo de contestar las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis, se han llevado a cabo análisis de varianza de un factor. Para asegurar la homogeneidad de los cuatro grupos, se sometieron primero los resultados del test de nivelación a un análisis de significancia entre las medias de todos los grupos.

Para contestar las primeras dos preguntas de investigación, que examinan el efecto de la instrucción sobre la interpretación y la producción de oraciones que contienen los verbos *ser* y *estar*, se sometieron todos los puntajes obtenidos a una serie de análisis intergrupales de significancia de las diferencias entre las medias con todas las combinaciones de grupos posibles. Los resultados de estas comparaciones indican cuáles tratamientos son superiores al tratamiento nulo. Las comparaciones entre pares de grupos experimentales determinan los méritos relativos de cada método experimental. La variable intergrupales es el tipo de instrucción (IT, IP, IPI o C).

Para contestar la tercera pregunta de investigación, respecto al efecto del momento de la evaluación sobre la interpretación y la producción de enunciados con los verbos *ser* y *estar*, los análisis de significancia se llevaron a cabo dentro de cada grupo de instrucción y la variable intragrupal es el momento de la evaluación, que corresponde a uno de los cuatro tests – el pretest y los postests 1, 2 y 3.

Todos los análisis, tanto intergrupales como intragrupal, se realizaron dos veces – con las tareas interpretativas y productivas. Las Tablas 7 y 8 resumen los efectos de los resultados de los análisis intergrupales sobre las Hipótesis 1 y 2. Las diferencias significativas entre grupos de instrucción nos llevaron a confirmar o rechazar las hipótesis, pero cuando la comparación de los resultados no produjo diferencias significativas, hablamos en términos de tendencias. Una valoración subjetiva visual de los gráficos indica tendencias que, a pesar de no tener significación estadística, vale la pena mencionar. En los casos en los que sí hubo diferencias significativas entre los grupos, no tenía sentido hablar de tendencias; estos se denotan por un asterisco (\*) en la columna  $\bar{T}$  y un † señala una tendencia fuerte. La Tabla 7 resume tanto los resultados estadísticamente significativos de la tarea de interpretación y su relevancia sobre la Hipótesis 1, como las tendencias que se han notado.

Hipótesis 1 IPI>IP>IT>C	1a. IPI > IP		1b. IP, IPI > IT				1c. IP, IPI, IT > C				
			IP > IT		IPI > IT		IP > C		IPI > C		IT > C
Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T)	DS	T	DS	T	DS	T	DS	T	DS	T	DS
Postest 1	no	sí	Sí	*	Sí	*	no	sí†	Sí	*	no
Postest 2	no	sí	no	no	no	no	Sí	*	Sí	*	Sí
Postest 3	no	sí	no	no	no	sí	no	sí†	Sí	*	no
Postests 1, 2, 3	no	sí	no	Sí	Sí	*	Sí	*	Sí	*	Sí
<b>Resolución</b>	<b>rechazada</b>		<b>confirmada</b>				<b>confirmada</b>				

**Tabla 7.** Efecto de los resultados de la tarea de interpretación sobre la Hipótesis 1

La Tabla 8 resume los resultados de los análisis intergrupales de la tarea de producción y sus efectos sobre la Hipótesis 2.

Hipótesis 2 IPI>IP>IT>C	1a. IPI > IP		1b. IP, IPI > IT				1c. IP, IPI, IT > C				
			IP > IT		IPI > IT		IP > C		IPI > C		IT > C
Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T)	DS	T	DS	T	DS	T	DS	T	DS	T	DS
Postest 1	no	no	no	sí	no	no	Sí	*	no	sí†	no
Postest 2	no	no	no	sí	no	sí	no	sí†	Sí	*	no
Postest 3	no	sí	no	no	no	no	no	no	no	sí†	Sí
Postests 1, 2, 3	no	sí	no	sí	no	no	Sí	*	Sí	*	Sí
<b>Resolución</b>	<b>rechazada</b>		<b>rechazada</b>				<b>confirmada</b>				

**Tabla 8.** Efecto de los resultados de la tarea de producción sobre la Hipótesis 2

Para abordar el tema de la duración de los efectos observados a través del tiempo, hemos realizado análisis de significancia de los resultados de los tests de interpretación y de producción en los cuatro momentos de evaluación para cada uno de los grupos. Los hallazgos de la tarea de interpretación se resumen en la Tabla 9.

Grupo	IT		IP		IPi		C	
	DS	I	DS	I	DS	I	DS	I
Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T)								
PreT ? Post-1	no	Sí(+)	no	Sí(+)	no	Sí† (+)	no	no
Post-1 ? Post-2	no	Sí(+)	no	no	no	no	Sí (-)	*
PreT ? Post-2	Sí (+)	*	no	Sí(+)	no	Sí† (+)	no	Sí† (-)
Post-1 ? Post-3	no	no	no	Sí† (-)	no	Sí† (-)	Sí (-)	*
Post-2 ? Post-3	no	Sí† (-)	no	Sí(-)	no	Sí† (-)	no	no
PreT ? Post-3	no	no	no	no	no	no	no	Sí†(-)

Tabla 9. Comparaciones de medias entre los tests de la tarea de interpretación

Los resultados de las comparaciones intragrupalas de la tarea de producción se resumen en la Tabla 10.

Grupo	IT		IP		IPi		C	
	DS	I	DS	I	DS	I	DS	I
Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T)								
PreT ? Post-1	no	Sí(+)	Sí (+)	*	Sí (+)	*	no	r
Post-1 ? Post-2	no	Sí(-)	no	Sí†(-)	no	no	no	r
PreT ? Post-2	no	no	no	Sí(+)	Sí (+)	*	no	r
Post-1 ? Post-3	no	no	Sí (-)	*	no	Sí(-)	no	r
Post-2 ? Post-3	no	Sí(+)	no	Sí †(-)	no	Sí(-)	no	r
PreT ? Post-3	no	Sí(+)	no	no	no	Sí(+)	no	r

Tabla 10. Comparaciones de medias entre los tests de la tarea de producción

## 6. DISCUSIÓN

Hemos tratado de responder a las siguientes preguntas de investigación:

·¿Tiene el tipo de instrucción (IT, IP, IPi, C) un efecto significativo en la interpretación de mensajes que contienen los verbos copulativos?



- ¿Tiene el tipo de instrucción un efecto significativo en la producción de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Se mantendrán los efectos de la instrucción a través del tiempo?

### 6.1 TAREA DE INTERPRETACIÓN

Al analizar los datos de la interpretación, encontramos que el grupo IPi no obtuvo resultados significativamente superiores a los del grupo IP, aunque sí hubo tendencias en esa dirección en todos los postests. El grupo IP (y por consiguiente IPi) alcanzó mejoras significativas en comparación con el IT solamente en el postest inmediato, pero estas no se mantuvieron hasta los postests aplazados. El hecho de que los grupos que recibieron un tipo de instrucción de procesamiento obtuvieran resultados superiores a los del grupo IT en las tareas de interpretación inmediatamente después de la instrucción sugiere que los ejercicios de práctica con *input* estructurado le ayudan al alumno a interpretar la estructura meta. Esta observación se ajusta a los hallazgos de otros estudios que comparan los efectos de la IP con los de la IT (véase la Tabla 7 en el Capítulo 3).

Todos los grupos de instrucción resultaron ser significativamente superiores al grupo C en la interpretación de la cópula solamente en el Postest 2, pero lo más notable es que el grupo IPi fue el único que logró estos resultados en todos los postests. Esto sugiere que los ejercicios de *input* estructurado sin el beneficio de una instrucción previa impulsan al alumno a formar conexiones entre la forma y el significado y que la instrucción que sigue fortalece aún más estas conexiones. Es posible que al hacer estos ejercicios, el alumno se forme, de modo consciente o subconsciente, una idea de las reglas gramaticales que se refuerzan luego a través de la instrucción.

La respuesta a la primera pregunta de investigación es afirmativa. Los grupos que recibieron la instrucción de procesamiento superaron al grupo IT inmediatamente después de la instrucción. Todos los grupos de instrucción superaron al grupo C en el Postest 2 y el grupo IPi logró estos resultados en todos los postests.

### 6.2 TAREA DE PRODUCCIÓN

En la evaluación de los datos de producción, el panorama no es tan nítido. El grupo IPi no resultó ser significativamente superior al IP en ninguno de los postests, tampoco IP con respecto a IT, aunque sí hubo tendencias en los Postests 1 y 2. Curiosamente, el grupo IT fue el único que mejoró en el Postest 3, aunque no de forma significativa. Todos los grupos mostraron tendencias positivas con respecto al grupo C en todos los postests y las medias de los puntajes obtenidos en los tres postests para cada grupo [(Post-1 + Post-2 + Post-3) resultaron ser significativamente superiores a la media del grupo C. El análisis de los datos de producción no produjo resultados tan homogéneos como el de los datos de interpretación. Cada uno de los grupos de instrucción resultó superior al grupo C en algún postest (IP en Postest 1, IPi en Postest 2 e IT en Postest 3), lo que era de esperar, pero no hubo un solo grupo que resaltara de forma significativa en todos los postests. Así pues, ninguno de los tratamientos resultó ser superior a otro en la producción de la cópula, pero cada uno de ellos superó los puntajes del grupo C en algún momento de evaluación post-instrucción.

Tal parece que la instrucción de procesamiento no resultó ser más beneficiosa que la IT en la producción de los verbos copulativos, por lo menos no de forma estadísticamente significativa. Es muy posible que esto se deba a los ejercicios de práctica basados en la producción al que el grupo IT fue expuesto después de la instrucción. Sin embargo, debemos precisar que esta práctica no fue suficiente para darle una ventaja significativa al grupo IT en la tarea de producción. Parece que cualquier ventaja fue anulada por los beneficios de los ejercicios de *input* estructurado de las dos instrucciones de procesamiento.

La respuesta a la segunda pregunta de investigación es negativa. Todos los grupos de instrucción obtuvieron resultados superiores al grupo de control, lo que indica que la instrucción, pero no el tipo de instrucción, tuvo un efecto significativo en la producción de los verbos *ser* y *estar*. Estos resultados están de acuerdo con los de otros estudios comparativos de estas instrucciones que señalan el efecto positivo de la IP en la interpretación y un rendimiento estadísticamente equivalente en la producción de los dos verbos.

### 6.3 DURACIÓN DE LOS EFECTOS

En cuanto al efecto prolongado de la instrucción, el grupo IT fue el único que mantuvo los efectos hasta el segundo posttest en las tareas de interpretación. En las tareas de producción, todos los grupos experimentales aumentaron del Pretest al Posttest 1, pero el grupo IPi fue el único que mantuvo este efecto hasta el segundo posttest. Parece pues que en el sostenimiento de los efectos de la instrucción, la IT resultó más eficaz en la interpretación y que la IPi se destacó en las tareas de producción. Estos resultados inesperados se tratan en el apartado 7.1, que discute las limitaciones de la investigación.

En base a estas observaciones, debemos responder de forma afirmativa a la tercera pregunta de investigación para el grupo IT en la interpretación y para el grupo IPi en la producción de los verbos copulativos.

A modo de conclusión, resumimos los resultados de todos los análisis estadísticos y la resolución de las hipótesis en la Tabla 11.

<b>1</b> <b>Interpretación</b>	<b>1a</b> – IPi > IP	rechazada	IPi > IP en todos los postests (tendencia).
	<b>1b</b> – IP, IPi > IT	aceptada	IP, IPi > IT solo en Post-1
	<b>1c</b> – IPi, IP, IT > C	aceptada	IPi, IP, IT > C solo en Post-2 Solo IPi > C en todos los postests
<b>2</b> <b>Producción</b>	<b>2a</b> – IPi > IP	rechazada	IPi > IP en ninguno de los postests
	<b>2b</b> – IP, IPi > IT	rechazada	IP > IT en Post-1 y Post-2 (tendencia) Solo IT realizó aumentos en Post-3 (tendencia)
	<b>2c</b> – IPi, IP, IT > C	aceptada	IPi, IP, IT > C en todos los postests (tendencia) IPi, IP, IT > C en (Post-1 + Post-2 + Post-3) IP > C en Post-1; IPi > C en Post-2; IT > C en Post-3
<b>3</b> <b>Duración de efectos</b>	<b>3a</b> – IPi > IP	rechazada (I)	No (interpretación)
		aceptada (P)	IPi > IP en PreT ? Post-2 (producción)
	<b>3b</b> – IP, IPi > IT	rechazada (IP)	No. IT > IP en Post-1 y Post-2 (interpretación) No. (producción)
		aceptada (P) (IPi)	Sí. PreT ? Post-1 y PreT ? Post-2 (producción) No. (interpretación)
	<b>3c</b> – IPi, IP, IT > C	rechazada (I) (IP, IPi)	IP e IPi no realizaron efectos duraderos después de Post-1 (interpretación)
		aceptada (I) (IT)	Solo IT > C en Post-1 y Post-2 (interpretación)
		aceptada (P) (IPi)	Solo IPi mostró efectos duraderosPreT ? Post-1 yPreT ? Post-2(producción)
		rechazada (P) (IP, IT)	IP solo mostró efectos duraderosPreT ? Post-1 IP e IT no mostraron efectos duraderos después de Post-1 (producción)

**Tabla 11.** Resolución de las hipótesis

## 7. CONCLUSIONES

Hemos comparado el efecto de dos tipos de instrucción – la IT, basada en el output, y la IP, que parte de la teoría del procesamiento *deinput*. Los resultados obtenidos pueden servir para arrojar luz sobre la relación entre teorías de ASL y sus aplicaciones pedagógicas en el aula.

Al comparar los efectos de las dos instrucciones de procesamiento, hemos encontrado que la IPI superó a la IP en varios momentos de evaluación, aunque no de forma significativa. Sin embargo, estas tendencias hicieron que el grupo IPI fuera el único que superara al grupo C de forma significativa en todos los postests de la tarea de interpretación. Los grupos IP e IPI superaron al grupo IT en la misma tarea inmediatamente después de la instrucción. Por lo tanto podemos concluir que:

- las dos instrucciones de procesamiento, medidas inmediatamente después de haber concluido la instrucción, resultaron más beneficiosas que la IT en la interpretación de oraciones que contienen la cópula
- la IPI resultó superior a las otras formas de instrucción en comparación con la instrucción nula en todos los postests de la tarea de interpretación. Sin embargo, estos resultados no se mantuvieron en la tarea de producción, en la que ningún grupo de instrucción resultó superior a otro.

Tal parece que la instrucción basada en el procesamiento *deinput*, especialmente cuando el orden de los componentes se invierte, es una herramienta valiosa en la habilidad de interpretar oraciones *conser yestar*. ¿Cuáles son las implicaciones de esta conclusión? Es posible que los ejercicios *deinput* estructurado previos a la instrucción no solo impulsen al alumno a formar conexiones entre forma y significado, sino que también lo lleven a formarse, de modo consciente o subconsciente, una idea de las reglas gramaticales subyacentes, luego reforzadas por la instrucción. Esta versión inductiva de la instrucción enfocada en el procesamiento del *input* sin embargo no logró los mismos resultados en la producción tal vez porque no tuvo la ventaja del grupo IT con ejercicios de producción después de la instrucción.

Al examinar la duración de los efectos de estas instrucciones, hemos notado que solo el grupo IPI mostró efectos duraderos significativos del Pretest hasta el segundo posttest (tres semanas después de la instrucción) en la tarea de producción. Otra vez observamos los beneficios de la IPI, pero esta vez en el mantenimiento de la información adquirida durante la instrucción en la tarea de producción. Debemos notar que IPI mostró tendencias positivas fuertes en la interpretación. En cambio, el grupo IT se destacó en los efectos duraderos que mostró en comparación con los grupos IP y C en la tarea de interpretación. Es difícil explicar por qué IPI e IT no mostraron efectos duraderos significativos en las mismas tareas en las que sobresalieron después de la instrucción.

En cuanto a la durabilidad de los efectos hasta cuatro meses después de la instrucción, no hubo mejoras significativas en ninguno de los grupos, aunque IPI e IT mostraron tendencias positivas en la tarea de producción.

A pesar de los beneficios obtenidos por los grupos que recibieron la instrucción de procesamiento, nuestros hallazgos no niegan la importancia de las actividades enfocadas en la producción. Cheng (1995) mantiene que las actividades *deinput* estructurado ayudan al estudiante a cambiar la representación mental de la relación entre la forma y el significado antes de poder usar la información adquirida en *eloutput* y sugiere que se hagan ejercicios de input estructurado seguidos por actividades de producción.

En su estudio de los efectos de la instrucción basada en el procesamiento y la producción en la adquisición de subordinadas con subjuntivo e infinitivo, Kirk (2008) encontró que “los efectos del uso exclusivo de la IP son tan buenos en cantidad y más duraderos que los efectos de la combinación de IP + producción”.

Los resultados de estas y otras investigaciones sobre la utilidad de los ejercicios enfocados en la producción, al igual que algunos resultados positivos que hemos obtenido en el presente estudio para la IT, sugieren la necesidad de seguir investigando los méritos de la IT y la IP para encontrar la mejor forma de combinar ejercicios *deinput* estructurado con práctica enfocada en *eloutput* para lograr que los dos se complementen de la manera más ventajosa posible.

## 7.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

La limitación principal de esta investigación es el tamaño reducido de la muestra. Empezamos el estudio con 46 alumnos (C = 11, IP = 12, IPI = 12, IT = 11, que luego se redujeron a 9 en la tarea de interpretación). Es muy posible que algunos de los resultados inesperados que obtuvo el grupo IT, como el aumento del Post-1 al Post-2 en la tarea de interpretación y el aumento del Post-2 al Post-3 en la de producción, se deban al tamaño del grupo (9 en interpretación y 11 en producción).

Aunque tratamos de crear entornos de aprendizaje e instrumentos de evaluación lo más equivalentes posible para los cuatro grupos experimentales, siempre existen algunas variables intervinientes que afectan los resultados de forma imprevisible. Una multitud de factores pueden influir en el estado de ánimo de algún grupo, como la hora de la clase (la primera clase del día, la última, antes o después del almuerzo, antes de un examen difícil, etc.). Aunque estas variables no son generalmente fáciles de reconocer, el profesor que conoce bien a sus alumnos intuye el estado de ánimo de su clase. Así fue que la investigadora vislumbró en varias ocasiones un cambio de ánimo – impaciencia, aburrimiento, cansancio – que sospecha haber causado resultados algo inferiores en algunas evaluaciones. Cuando los alumnos saben que su rendimiento no afecta la nota que recibirán en la clase, les falta la motivación para superarse. Para remediar eso, se sugiere computar los resultados de estas evaluaciones como cualquier otra evaluación y llevar a cabo la instrucción y las evaluaciones no como si fuesen un experimento, sino como cualquier otra unidad didáctica.

Sin embargo, los resultados inesperados que obtuvimos en la medición del efecto de la instrucción no parecen haber sido un efecto de una variable interviniente que pudiese influir en el estado de ánimo de cierto grupo en un momento determinado de evaluación. Si así fuese, habríamos notado discrepancias similares en las dos pruebas del mismo test. El grupo IT logró mejoras significativas en el Postest 2 en la tarea de interpretación y en el Postest 3 en la tarea de producción, lo que podría señalar un defecto en el diseño de los instrumentos de evaluación correspondientes. En una prueba compuesta de diez preguntas, cualquier desigualdad en solo una pregunta en una de las versiones del test puede tener una influencia significativa en los resultados.

Las conclusiones del presente estudio se conforman en términos generales a las de otras investigaciones similares que destacan el efecto superior de la IP con respecto a la IT. El aporte novedoso de este estudio es el efecto positivo en la adquisición de las funciones obligatorias *deser yestar* de una IP en la que los dos componentes se aplican en orden inverso, es decir en la que los ejercicios *deinput* estructurado le preceden a la instrucción. El siguiente paso lógico sería verificar si estos resultados se mantendrían con las funciones variables de estos dos verbos. Hemos contestado ya las preguntas de investigación que han guiado nuestro estudio, pero surgen ahora nuevas preguntas para una posible investigación:

- ¿Tiene la IPI un efecto significativo en la interpretación y producción de las funciones variables *deser yestar* en comparación con IT, IP y C?
- ¿Se mantendrán los efectos de la IPI en la interpretación y producción de las funciones variables *deser yestar* mejor que los de IT, IP y C?

Esperamos que las respuestas a estas preguntas junto con las conclusiones del presente estudio ayuden a impulsarnos a seguir investigando los efectos de las metodologías que tenemos a nuestra disposición en la adquisición de las distintas estructuras gramaticales de las lenguas que enseñamos. Nuestra meta como profesores e investigadores siempre debe ser la de optimizar los métodos pedagógicos que utilizamos en el aula y contribuir de esta manera a la integración de las teorías de la ASL en la práctica docente.

## ANEXO

**MÓDULO 1 - Funciones obligatorias del verbo *ser***

- ▶ *Ser* is used to talk about characteristics perceived to be inherent and essential, part of a person's identity, aspect, or personality, or part of an object's essential function, aspect, or composition.
  
- ▶ As you can see in Tabla 1, *ser* can be followed by:
  - a noun or noun phrase (*médicos, un lugar precioso, la hermana mayor, etc.*)
  - an adjective (*venezolana, alto, moreno, cómicos, muy importante, etc.*)
  - a prepositional phrase (*de Venezuela, de la tía Carmen, de lana, en el teatro, etc.*)
  - an infinitive (*poder*).

Tabla 1. Funciones obligatorias del verbo *ser*

Funciones obligatorias del verbo <i>ser</i>	Ejemplos
<b>Lugar de origen</b> (con <i>de</i> + lugar) <b>Nacionalidad</b> (adjetivo)	Lucía <b>es</b> de Venezuela. Es venezolana.
<b>Profesión / Ocupación</b> (con sustantivos)	Sus padres <b>son</b> médicos. Shakira <b>es</b> una cantante famosa. <b>Somos</b> estudiantes.
<b>Características: aspecto, personalidad, carácter, religión, filiación política, etc.</b> (con adjetivos / sustantivos + adjetivos)	Miguel <b>es</b> alto, moreno y muy simpático. Los monos <b>son</b> cómicos. Cancún <b>es</b> un lugar precioso. Daniel <b>es</b> judío y Nadia <b>es</b> hindú.
<b>Identificación / Definición</b> (con sustantivos)	Es la directora del colegio. Los Pirineos <b>son</b> las montañas que separan Francia de España. Júpiter <b>es</b> un planeta. Margarita <b>es</b> la hermana mayor.
<b>Generalizaciones</b>	La familia <b>es</b> muy importante. La vida <b>es</b> un sueño. Querer <b>es</b> poder.

<b>Posesión</b>	Los libros no <b>son</b> míos; <b>son</b> de mi amigo. Esa guitarra <b>es</b> de la tía Carmen.
<b>Composición, sustancia</b> (con de + sustantivo)	El suéter <b>es</b> de lana. Los muebles <b>son</b> de madera.
<b>Hora, fecha, periodo de tiempo</b>	<b>Son</b> las diez de la mañana. Hoy <b>es</b> lunes. <b>Es</b> el tres de marzo. <b>Es</b> casi primavera.
<b>Localización de un evento en tiempo y espacio</b> (con adverbios de tiempo y lugar)	El concierto <b>es</b> a las siete en el teatro. Mi cumpleaños <b>es</b> el seis de octubre. La fiesta <b>es</b> en mi casa.
<b>Expresiones impersonales</b> (en 3ª persona singular)	<b>Es</b> importante escuchar con cuidado. <b>Es</b> útil saber un idioma extranjero. <b>Es</b> mejor perdonar que guardar rencor.

✦ The verb *ser* is very easy to overlook because it doesn't always seem to carry as much information as other parts of the sentence. Like an equal sign (=), it has the function of equating what comes before it with what comes after it. In fact, if we replaced it with an equal sign, the resulting sentence would be perfectly understood.

- Antonio es un buen muchacho. (Antonio=buen muchacho)
- Mercedes es española. (Mercedes=española)
- Esa señora es la tía de Juan. (Esa señora=la tía de Juan)
- Los aretes son de oro. (Los aretes=de oro)
- Su cumpleaños es el dos de abril. (Su cumpleaños=dos de abril)
- Querer es poder. (Querer=poder)
- El concierto será en el parque. (El concierto=en el parque)
- Esa pelota es de mi hermano. (Esa pelota=de mi hermano)
- El clima del Caribe es tropical. (El clima del Caribe=tropical)

**Actividad A**

**Choose the word or words that best complete each sentence.**

1. Nosotras somos ...
  - a) ... profesoras de español.
  - b) ... monos en el zoológico.
  - c) ... alumnas en una escuela secundaria.
  
2. Penélope Cruz es ...
  - a) ... norteamericana.
  - b) ... de México.
  - c) ... de España.
  
3. Vamos a desayunar. Es/son ...
  - a) ... las siete de la mañana.
  - b) ... el mediodía.
  - c) ... las siete de la noche.
  
4. La capital del Canadá es ...
  - a) ... Toronto.
  - b) ... Montreal.
  - c) ... Ottawa.
  
5. Mi mejor amigo/a cuando yo tenía siete años era ...
  - a) ... una chica.
  - b) ... un chico.
  - c) ... mi mamá.
  
6. Brad Pitt y Angelina Jolie son ...
  - a) ... hermanos.
  - b) ... novios.
  - c) ... marido y mujer.
  
7. El río más largo del mundo es ...
  - a) ... el Amazonas.
  - b) ... el Nilo.
  - c) ... el Mississippi.

8. El día de San Valentín es ...
  - a) ... el 14 de febrero.
  - b) ... el primero de abril.
  - c) ... el 4 de julio.
  
9. La mesa de mi comedor es ...
  - a) ... de mis abuelos.
  - b) ... de plata.
  - c) ... de madera.
  
10. David Beckham es ...
  - a) ... político.
  - b) ... futbolista.
  - c) ... actor de cine.
  
11. El festival multicultural será ...
  - a) ... en el teatro.
  - b) ... en el gimnasio.
  - c) ... en la biblioteca.
  
12. Creo que el próximo / la próxima presidente de EEUU será ...
  - a) ... Hillary Clinton.
  - b) ... Barak Obama.
  - c) ... John McCain.

**Actividad B**



**You will hear a series of statements. Indicate your agreement or disagreement by circling VERDADERO or FALSO.**

- |                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Costa Rica es un país en la América Central.                         | (V) |
| 2. Marc Anthony es el esposo de Shakira.                                | (F) |
| 3. Manny Ramírez y David "Big Papi" Ortiz son dominicanos.              | (V) |
| 4. La actriz mexicana que actuó en la película Frida es Jennifer López. | (F) |
| 5. El mayor productor de café en el mundo es Colombia.                  | (F) |
| 6. Plácido Domingo y José Carreras son tenores españoles.               | (V) |
| 7. Cuba es una península.                                               | (F) |
| 8. Los juegos olímpicos serán en Pekín, China en 2008.                  | (V) |
| 9. El fútbol es el deporte más popular del mundo hispano.               | (V) |
| 10. El idioma oficial del Brasil es el español.                         | (F) |



## MÓDULO 2 - Funciones obligatorias del verbo *estar*

- ▶ In contrast with *ser*, the verb *estar* is not used to talk about inherent or essential characteristics of a person or thing. As shown in Tabla 2, the verb *estar* can be used to indicate:
  1. location or position (with place adverbials or prepositional phrases)
    - *La casa de sus abuelos está en San Diego.*
    - *El gato está debajo de la silla.*
  2. a temporary state or a condition resulting from a change of state (with an adjective or past participle)
    - *Estoy muy bien.*
    - *Alicia está contenta.*
    - *La puerta está cerrada.*
  3. a progressive action (with a gerund)
    - *Estaba lloviendo.*
    - *Están discutiendo.*
  
- ▶ Functions 1 and 3 are fairly straight forward, but function 2 deserves closer scrutiny. When *estar* is used with adjectives, they denote a physical or emotional state that tends to be perceived as temporary or subject to change and is often the result of an action.
  - *La ropa está limpia* (but it's bound to get dirty with use).
  - *Pilar está triste porque sacó una nota mala* (but she'll get over it).
  - *La botella está vacía.* - Someone drank or emptied its contents in some way.
  - *El salón está lleno de gente* (but at some point people will leave and it will be empty).

When *estar* is used with an adjective that is also a past participle, the past participle denotes a condition resulting from a change of state, which may or may not be reversible.

- *El vaso está roto.* - Someone or something caused it to become broken and it cannot become whole again.
  - *La puerta está cerrada con llave.* - Someone has locked it and quite possibly will unlock it at some point.
  - *Don Álvaro está muerto.* - Permanent change of state; definitely not reversible.
- 
- ▶ Notice that, unlike *ser*, the verb *estar* cannot be used with a noun or noun phrase. However, both verbs are often used with adjectives. To avoid confusing them in adjectival contexts, it is essential to keep in mind the distinction between adjectives that express inherent/essential qualities (*ser*) and those that denote temporary/changeable states (*estar*).

Tabla 2. Funciones obligatorias del verbo *estar*

Funciones obligatorias del verbo <i>estar</i>		Ejemplos
Ubicación / Posición (con adverbios o sintagmas preposicionales)		Los cuadernos <b>están</b> en la mesa. La tienda de zapatos <b>está</b> al lado del banco. El Coliseo <b>está</b> en Roma.
Estados	Físicos (con adjetivos)	¿Cómo <b>estás</b> ? <b>Estoy</b> enferma / cansada. Los platos <b>están</b> limpios / sucios. El vaso <b>está</b> lleno / vacío.
	Afectivos (con adjetivos)	Mis amigas <b>están</b> contentas.
	Resultados de acciones / cambios de estado (con el participio pasado)	La biblioteca <b>está</b> abierta / cerrada. La ventana <b>está</b> rota. <b>Están</b> muertos.
Acciones progresivas (con el gerundio)		¿Qué <b>estás</b> haciendo? <b>Estoy</b> estudiando para un examen.

- ✦ Early learners of Spanish tend to generalize the use of *ser* to all adjectival contexts, possibly because *ser* is three times as frequent as *estar*. Pay particular attention to the relatively few categories of uses with *estar*.
- ✦ Notice that, in contrast with the verb *ser*, if we replace *estar* with an equal sign, the resulting sentence does not usually represent an equivalence. That is because of the temporary quality of the characteristic, state, or condition normally assigned to the subject. So, in the first example, the temporary condition of being in Costa Rica is very different from the defining characteristic of being from Costa Rica.
  - *Miguel está en Costa Rica.* (Miguel ≠ en Costa Rica)
  - *(Nosotros) estamos contentos.* (Nosotros ≠ contentos)
  - *La carta está escrita en rojo.* (La carta ≠ escrita en rojo)
  - *Los niños están comiendo helados.* (Los niños ≠ comiendo helados)

**Actividad C**

**Choose the word or words that best complete each sentence.**

1. Las famosas pirámides están...
  - a) ... en la India.
  - b) ... en Arabia Saudita.
  - c) ... en Egipto.
2. Mi madre está...
  - a) ... en la casa.
  - b) ... en el trabajo.
  - c) ... haciendo compras.
3. Nosotros estamos...
  - a) ... aprendiendo cómo se usan los verbos ser y estar.
  - b) ... preparándonos para el examen final.
  - c) ... haciendo planes para las vacaciones de verano.
4. Mi joya favorita está...
  - a) ... en mi casa.
  - b) ... aquí conmigo.
  - c) ... en una joyería.
5. Cuando yo nací, mis padres estuvieron...
  - a) ... muy contentos y emocionados.
  - b) ... muy tristes y desilusionados.
  - c) ... cansados de tener tantos hijos.
6. El Museo del Prado está...
  - a) ... en Buenos Aires.
  - b) ... en Madrid.
  - c) ... cerrado este año.
7. Estoy...
  - a) ... acostada en la cama.
  - b) ... sentada en el piso.
  - c) ... sentada en un asiento.
8. Estoy...
  - a) ... bien de salud.
  - b) ... muy enferma.
  - c) ... tosiendo mucho.
9. Las ventanas de nuestro salón de clase están...
  - a) ... abiertas.
  - b) ... cerradas.
  - c) ... rotas.
10. Mi casa está...
  - a) ... en una ciudad.
  - b) ... en el campo.
  - c) ... en una isla.

**Actividad D**

Choose the word or words that best complete each sentence.

1. Los amigos de mis padres están...
  - a) ... de Francia.
  - b) ... franceses.
  - c) ... en Francia.
  
2. Los platos están ...
  - a) ... limpios.
  - b) ... blancos.
  - c) ... de porcelana.
  
3. Mi papá está...
  - a) ... médico en un hospital grande.
  - b) ... el esposo de mi madre.
  - c) ... bailando con mi madre.
  
4. Ese perro está...
  - a) ... de mi amiga Clara.
  - b) ... un poodle miniatura.
  - c) ... dormido en el piso.
  
5. El collar está...
  - a) ... en la vitrina de la joyería.
  - b) ... de oro y rubís.
  - c) ... un regalo de mi novio.
  
6. Tito está.....
  - a) ... sentado en el sofá.
  - b) ... el novio de Elena.
  - c) ... de México.
  
7. Los abuelos de Ángela están...
  - a) ... muertos.
  - b) ... italianos.
  - c) ... republicanos.
  
8. Boston está...
  - a) ... una ciudad grande.
  - b) ... en Nueva Inglaterra.
  - c) ... la ciudad donde vivimos.

**Actividad E**

Put the number of the sentence under the picture it best describes.



1. Este mono está fumando.
2. Este bebé está muy aburrido en su cuna.
3. Este mono es gordísimo.
4. Este mono está tomando un refresco.
5. Es un mono viejo y calvo.
6. Este mono piensa que es muy fotogénico.
7. Este monito está tratando de comer un plátano.
8. Estos dos hermanitos están acostados en su cama.
9. Este monito es muy travieso.
10. Este mono es soldado. ¡Cuidado! Está armado.
11. Este mono es bastante viejo. Está contento.
12. Este mono está disfrazado de presidente.
13. Este mono parece ser profesor en nuestro colegio.
14. ¡Ay, qué simpático es este bebecito recién nacido!
15. Este mono está caminando por el parque.
16. ¡Pobrecito! Este monito está muy asustado.
17. Es una comunidad de monos.
18. Estos bebés son tan pequeños como los dedos de la mano.
19. Este "señor" está hablando por teléfono con un cliente.
20. Este mono es viejo, serio y muy peludo.



**Actividad F**



**TRIVIA DE GEOGRAFÍA - Answer the questions you hear using the maps and your own knowledge of geography.**



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_

**Los participantes oirán estas preguntas:**

1. ¿Cuál es la capital de Nicaragua?
2. ¿Cuál país centroamericano está conectado con Sudamérica?
3. ¿Cuáles son los dos países sudamericanos que no tienen costa?
4. ¿En qué mar está la isla de Jamaica?
5. ¿De qué país son las Islas Malvinas (Falkland Islands)?
6. ¿En qué océano están estas islas?
7. ¿Dónde está el Cabo de Hornos (Cape Horn)?
8. ¿Qué país está al este de Chile?
9. ¿Cuál es el país más grande de Latinoamérica?
10. ¿Qué país está al sur de Colombia y al oeste de Bolivia?
11. ¿Qué país sudamericano es de Francia?
12. ¿En qué país está el Río Magdalena?

**MÓDULO 3 - Funciones variables de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos**

As we have seen so far, there are many situations that require the use of *ser* and others that require the use of *estar*. Often, however, both *ser* and *estar* can be used with the same adjectives, and in each case, the meaning or the implication is different. We can categorize the use of these verbs with adjectives as follows:

- ▶ Each of them is required with certain adjectives. As we saw in Módulo 1, *ser* is obligatory with adjectives that express inherent or essential characteristics, such as nationality, religion, political affiliation.

- *El Papa es católico.*
- *La tierra es redonda.*
- *Bush es republicano.*

In Módulo 2, we saw that *estar* is obligatory with some adjectives that describe physical or emotional states,

- *Estuvimos muy cansados después del examen.*
- *Estoy entusiasmada con el viaje.*
- *Estaban muy contentos de vernos.*

or a state that is either expected to change or the result of a change,

- *Don Alonso está muerto.*
- *Los chicos estaban dormidos.*

or both.

- *La puerta está cerrada.*
- *Luz María está embarazada.*
- *La botella está llena / vacía.*

- ▶ When *ser* and *estar* are used with the same adjective, the resulting sentences differ in meaning. In examples 1-7 in Tabla 3, we see that, when used with *ser*, the adjectives express inherent characteristics of people and things, just as we would expect. However, when these same adjectives are used with *estar*, their meanings change to indicate a characteristic that is subject to or expected to change. Notice how different their English translations are.
- ▶ Another group of adjectives behaves much like the ones we just looked at, only they translate the same in English. The difference between their use with *ser* and *estar* lies in the permanence of the quality or state described. The adjective used with *ser* refers to an inherent characteristic, but it is limited in time to the present when *estar* is used (examples 8-11).

- ▶ In examples 12-14, the adjectives express their literal, objective meaning when used with *ser*, but when used with *estar*, they reflect the impression or opinion of the speaker, which often expresses surprise at an unexpected change in appearance or condition. We could say that in the sentence *Miguel es alto*, Miguel is considered tall in comparison to other boys his age, whereas in *Miguel está alto*, the comparison is made with the Miguel the speaker was expecting to see, probably a smaller boy according to the speaker's recollection.
  
- ▶ In the last and smallest group of adjectives (examples 15 and 16), the two sentences are almost completely synonymous. The use of the adjective with *ser* serves to categorize the noun. *Es casado/divorciado* puts the man in the category of married/divorced men/people, whereas *Está casado/divorciado...* refers to the state or condition (married/divorced) resultant from a change, in this case, of marital status.

**Tabla 3. Funciones variables de *ser* y *estar* con adjetivos**

<b>Ser + adjetivo</b>	<b>Estar + adjetivo</b>
1. Esa clase <b>es</b> aburrida. <i>That class is boring.</i>	Los alumnos <b>están</b> aburridos en esa clase. <i>The students are bored in that class.</i>
2. Victor <b>es</b> muy listo. <i>Victor is very clever.</i>	<b>Estamos</b> listos para empezar. <i>We're ready to begin.</i>
3. Esta área de la ciudad <b>es</b> muy segura. <i>This area of the city is very safe.</i>	<b>Estamos</b> seguros de que queremos ir. <i>We're sure that we want to go.</i>
4. Sofía <b>es</b> muy viva. <i>Sofía is very lively.</i>	Mis abuelos <b>están</b> vivos todavía. <i>My grandparents are still alive.</i>
5. Los Rothschild <b>son</b> muy ricos. <i>The Rothschild's are very rich (wealthy).</i>	<b>Están</b> muy ricos los postres. <i>The desserts are very tasty.</i>
6. Ese hombre <b>es</b> malo. <i>That man is bad (mean).</i>	Manuel <b>está</b> mal/malo. <i>Manuel is ill.</i>
7. Los aguacates <b>son</b> verdes. <i>Avocados are green.</i>	<b>Están</b> muy verdes las bananas. <i>The bananas are too green (not ripe yet).</i>
8. Jorge <b>es</b> tranquilo. <i>Jorge is a calm (by nature).</i>	Jorge <b>está</b> tranquilo. <i>Jorge is calm (now).</i>
9. La paella <b>es</b> deliciosa. <i>Paella is delicious (a delicious dish).</i>	La paella <b>está</b> deliciosa. <i>The paella is delicious (now, today, here)</i>
10. Los campesinos <b>son</b> pobres. <i>Peasants are poor.</i>	<b>Estoy</b> muy pobre. No tengo ni un centavo en el bolsillo. <i>I'm poor (at the moment). I have no money in</i>



	<i>my pocket.</i>
11. Miguel es loco. <i>Miguel is crazy (mentally ill).</i>	¿Estás loco? ¿Qué te pasa? <i>Are you crazy (mad)? What's wrong with you?</i>
12. Eres muy bonita. <i>You're very pretty.</i>	Estás muy bonita. <i>You look very pretty.</i>
13. Isabel es joven. Tiene 23 años. <i>Isabel is young. She is 23 years old.</i>	¡Cómo está de joven tu abuelo! <i>How young your grandfather looks!</i>
14. Doña Elvira es vieja/anciana. <i>Doña Elvira is old.</i>	Está vieja doña Elvira. <i>Doña Elvira looks old.</i>
15. Es casado. <i>He's married.</i>	Está casado con la prima de Luis. <i>He is married to Luis's cousin.</i>
16. Ana es divorciada. <i>Ana is divorced.</i>	Está divorciada desde hace dos años. <i>She's been divorced for two years.</i>

- ✦ Native speakers of English who are learning Spanish tend to overlook the verbs *ser* and *estar* because in English the verb *to be* carries little meaning. That may be true of Spanish in many cases; however, as we just saw, very often grasping the distinction between *ser* and *estar* is crucial to our understanding of the message being transmitted. As you work through the next activities, pay close attention to which verb is being used and to what meanings each one conveys.

**Actividad G**

**Decide which of the choices given best completes each sentence.**

1. Estoy de buen humor / contenta/o...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
2. Estoy estresada/o...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
3. Estoy deprimida/o...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
4. Estoy de mal humor...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
5. Estoy triste...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
6. Estoy cansada/o...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
7. Estoy enferma/o...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
8. Estoy enamorada...  
a) casi siempre    b) con frecuencia    c) de vez en cuando    d) casi nunca
9. En conclusión, puedo decir que soy una chica/un chico \_\_\_\_\_.  
a) alegre    b) tranquila/o    c) nerviosa/o    d) triste    e) \_\_\_\_\_
10. En general, yo soy más \_\_\_\_\_ que muchos de mis amigos.

**Actividad H**

**What can you infer about the subject in each of the following sentences? Circle your choice.**

1. Ángela está desagradable.
  - a) She is an unpleasant person.
  - b) She is being unpleasant.
2. La paella es muy sabrosa.
  - a) It tastes great.
  - b) It's a very tasty dish.
3. Está negra.
  - a) She is African-American.
  - b) She has a very deep tan.
4. Ese chico es muy alegre.
  - a) He is in a good mood.
  - b) He has a cheerful nature.
5. ¿Por qué estás tan difícil?
  - a) You're a difficult person to get along with.
  - b) You're being difficult.
6. ¡Qué lindas son tus hijas, José!
  - a) They look very pretty.
  - b) They're beautiful girls.
7. Está muy gordo Esteban.
  - a) He is a heavy man.
  - b) He looks fat.
8. Ese restaurante es limpio.
  - a) It looks cleaner than usual.
  - b) It's always clean.
9. ¿Están seguros?
  - a) Are they sure?
  - b) Are they self-confident?
10. La física no es fácil.
  - a) It's a difficult subject.
  - b) Someone is having a hard time with a particular physics topic.

**Actividad I**

**Select the phrase that best completes each sentence.**

1. Nuestra casa está mucho más cómoda...
  - a) ... que la de mis vecinos.
  - b) ... desde que la remodelamos.
  
2. Las frutas son muy buenas...
  - a) ... para la salud.
  - b) ... hoy.
  
3. Este restaurante está mejor...
  - a) ... bajo la nueva dirección.
  - b) ... que los otros de esta área.
  
4. La clase de historia está más interesante...
  - a) ... este semestre.
  - b) ... que la clase de química.
  
5. Rafael es muy tranquilo...
  - a) ... no se estresa fácilmente.
  - b) ... desde que recibió noticias de su hija.
  
6. Alicia está más disciplinada...
  - a) ... que sus amigos.
  - b) ... que el año pasado.
  
7. El Hotel Hilton es mucho más elegante...
  - a) ... que el Ramada Inn.
  - b) ... que el año pasado.
  
8. La gasolina está más cara...
  - a) ... que la leche.
  - b) ... que la semana pasada.

?

**Actividad J**



You will hear a series of sentences describing people or things. For each one, circle the comment that most closely relates to it.

1. (Los participantes oyen: *Está buena la carne.*)
  - a. The meat tastes good.
  - b. Meat is good for you.
2. (Los participantes oyen: *Miguel es muy flaco.*)
  - a. He's always been thin.
  - b. He's been on a diet.
3. (Los participantes oyen: *Estás diferente.*)
  - a. You are different (than anyone I know).
  - b. You look different (than usual).
4. (Los participantes oyen: *Gabriela es elegante.*)
  - a. She usually dresses elegantly.
  - b. She looks elegant this evening.
5. (Los participantes oyen: *Está viejo mi coche.*)
  - a. It has lots of bumps and scratches.
  - b. It's a 1963 Firebird that's been very well maintained.
6. (Los participantes oyen: *El arroz con pollo está mucho mejor.*)
  - a. I like it more than the other dishes.
  - b. It tastes better today than the last time I ordered it.
7. (Los participantes oyen: *Estas uvas son verdes.*)
  - a. And the others are red.
  - b. They need more time to ripen.
8. (Los participantes oyen: *Margarita es rubia.*)
  - a. It's her natural hair color.
  - b. She dyed it lighter than usual this time.
9. (Los participantes oyen: *Está muy guapo César.*)
  - a. He's handsome as always.
  - b. He looks especially cute today.
10. (Los participantes oyen: *¿Por qué está tan pálida la niña?*)
  - a. She is very fair-skinned and doesn't tan easily.
  - b. She may be scared, or perhaps she is ill.

## Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE

Francisco del Moral Manzanares

Universidad de Verona.

francisco.delmoral@univr.it

del Moral Manzanares, F. (). Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* () 16.

### RESUMEN

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación en curso que tiene como objetivo principal la adopción de una escala de descriptores para la calificación de la prueba oral de ELE de nivel C2 de la Universidad de Verona. Para ello se ha introducido, además del uso de una escala de descriptores, el de las fichas de calificación, que permite a los evaluadores anotar ejemplos representativos de la actuación de cada candidato, así como diferentes valoraciones de la misma basadas en la escala utilizada. Esta segunda herramienta sirve de ayuda a la hora de decidir la calificación y permite obtener una mayor transparencia del proceso. Sin embargo, al hacer las anotaciones, los evaluadores no siempre han reflejado fielmente los descriptores de la escala, sino que en muchas ocasiones los han adaptado, modificándolos en mayor o menor medida, lo cual puede suponer un problema para la fiabilidad de la evaluación.

En las siguientes líneas se presenta una clasificación de lo que se ha denominado “modificaciones de los descriptores” que los evaluadores han introducido en sus anotaciones y, a partir de ellas, se intenta sentar las bases para mejorar el proceso en sus etapas posteriores, concretamente en lo que se refiere a las características de la escala de descriptores, las de las fichas de calificación y las de la formación de los evaluadores.

Palabras clave: evaluación de la lengua oral, escalas de descriptores, fichas de calificación, formación de evaluadores, ELE

### ABSTRACT

*The present study is part of an ongoing research project focused on the adoption of a scale for assessing speaking performance in a sample of native Italian students who are learning Spanish as a foreign language. Scoresheets were also used in order for examiners to take notes of candidates' representative speech samples. This second tool contributed to the participants' final speaking evaluation and to a greater transparency of the evaluation process. However, while making their notes, the raters do not always reflect accurately the scale's descriptors, which can lead to reliability issues of the evaluation process.*

*In this paper a classification of these “scale's descriptors modifications” is presented. Moreover, an attempt was made to introduce some improvements regarding the evaluation process and in particular the characteristics of the scale, the scoresheets and the raters' training.*

*Keywords: Oral Language Assessment, Rating Scales, Scoresheets Rater Training, Spanish as a Foreign Language*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se plantea poner de relieve una serie de dificultades detectadas durante un proyecto centrado en la evaluación oral de ELE, relacionadas con el uso de las dos herramientas utilizadas a tal fin: la escala de descriptores y las fichas de calificación(1). Más concretamente, durante la prueba de expresión oral, los examinadores aplicaban una escala de descriptores basada en las de los DELE y adaptada al propio contexto educativo y, al mismo tiempo, iban realizando anotaciones en unas fichas de calificación concebidas para dar mayor transparencia al proceso, y que habían de contener tanto citas textuales de las actuaciones de los candidatos como fragmentos de los descriptores que reflejaran el grado de pertinencia alcanzado por los mismos. Pues bien, es en este proceso de transferencia desde la escala hasta las fichas de

calificación donde, en numerosas ocasiones, se produce alguna transformación de los descriptores (filtrados, probablemente, por la mente del evaluador y, las necesidades de celeridad propias del momento). Estos cambios, que quedan registrados sobre el papel de cada una de las fichas mencionadas y han sido denominados *modificaciones de los descriptores*, pueden suponer un riesgo para la fiabilidad de la evaluación, pues atentan de alguna manera contra la función principal de una escala de descriptores: dar una referencia invariable y clara de lo que significa alcanzar cada uno de los niveles de dominio lingüístico establecidos.

Las siguientes líneas tienen como principal objetivo presentar una clasificación de dichas modificaciones de los descriptores, de modo que en futuras fases del proyecto se pueda utilizar una versión mejorada de la escala, así como de las fichas de calificación, y, con ello, minimizar en la medida de lo posible los riesgos para la fiabilidad que pudiera derivarse de ellas.

### 1.1. CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha dicho, el proyecto se está llevando a cabo en el Centro Lingüístico de la Universidad de Verona. Se basa en las pruebas orales de nivel C2 grabadas durante la sesión de julio de 2012. Los candidatos que realizaron la prueba fueron 37, de los que se seleccionaron 18 por “muestreo aleatorio estratificado” (León y Montero, 1997:101). Los evaluadores implicados son dos: la profesora oficial del curso y el propio investigador.

En su primera fase, ya finalizada, se trató de averiguar si la utilización de una escala de descriptores para la evaluación de la prueba de expresión e interacción orales de nivel C2 permitiría obtener mayor fiabilidad en la evaluación, en comparación con una evaluación holística de la actuación de los candidatos sin más herramienta que una lista en la que figuran los datos personales de estos y el espacio destinado a la calificación de la prueba oral. Los resultados permitieron concluir que la fiabilidad aumenta cuando se usa la escala de descriptores propuesta, y que el aumento de la fiabilidad externa (interevaluadora, entre evaluadores) es mayor que el de la interna (intraevaluadora, de un evaluador consigo mismo) (2).

En un primer momento, los evaluadores (llamados E1 y E2) calificaron cada prueba oral dos veces por medio de una valoración holística sin utilizar escalas de descriptores ni fichas de calificación (que se denominaron calificación 1 –C1- y calificación 2 –C2-), y en un segundo momento, realizaron otras dos calificaciones, pero esta vez con ayuda de ambas herramientas (se trata de la calificación 3 –C3- y calificación 4 –C4-). Podemos resumir el proceso de la primera fase con el siguiente esquema:

C1E1 C2E1 C1E2 C2E2	C3E1 C4E1 C3E2 C4E2
Hoja de datos del candidato y nota holística de la prueba oral	Escala de descriptores y fichas de calificación

**Tabla 1. Esquema general de la primera fase de la investigación**

Además de las conclusiones que se refieren a la influencia del uso de la escala en la fiabilidad de la prueba, la primera fase de nuestro proyecto determinó que, para las etapas sucesivas, podrían extraerse informaciones muy útiles del análisis de los datos del diario de investigación y las fichas de calificación.

Durante la segunda fase, actualmente en curso, se utiliza toda la información procedente tanto del diario de investigación como de las fichas de calificación para crear una segunda versión de las herramientas de evaluación (escala y fichas). Es en esta etapa del proyecto donde se detectan las modificaciones de los descriptores a que hace alusión el presente trabajo. Una vez que ya se haya obtenido una versión mejorada de las fichas de calificación y la escala de descriptores, se someterán al juicio de un comité de expertos.

En la tercera fase del proyecto, se comprobará la eficacia de la versión definitiva de las herramientas con nuevas sesiones de evaluación, tras las que se volverá a medir la fiabilidad. Los índices resultantes se compararán con los obtenidos en la primera fase, de modo que se pueda establecer cómo ha influido la validación de la escala en la fiabilidad de la prueba.

## 1.2. FIABILIDAD Y ESCALAS DE DESCRIPTORES

El objetivo principal de nuestra investigación es mejorar la fiabilidad de la prueba oral. Se entiende por fiabilidad la “consistencia en la evaluación” (Bordón, 2006:62), o la “estabilidad (...) en la obtención de resultados” (*Diccionario clave de términos de ELE*), es decir, la capacidad de una prueba determinada para arrojar los mismos resultados independientemente del contexto. Cuando se trata de pruebas de corrección subjetiva (las de expresión oral o escrita), se suele diferenciar entre *fiabilidad interna* (intraevaluadora o de un mismo evaluador), para referirse a la correspondencia entre los resultados de dos evaluaciones de la misma prueba realizadas por un solo evaluador en momentos diferentes, y *fiabilidad externa* (interevaluadora o entre evaluadores), para aludir a la correspondencia entre la evaluación otorgada a una misma prueba por dos evaluadores diferentes (cfr. Alderson, Clapham y Wall, 1998:128).

Otro concepto básico en nuestra investigación es el *dedescriptor*. Por tal se entiende cada una de las explicaciones que se añaden a las diferentes puntuaciones (numéricas o verbales) para aclarar el significado de un determinado juicio. La serie completa y ordenada de todas ellas constituye una *escala de descriptores* (cfr. Luoma, 2004:59).

Nuestra escala de descriptores está basada en la de los DELE y consta de cinco criterios (coherencia, fluidez, capacidad crítica, corrección y alcance) y de cinco bandas de nivel (50, 65, 75, 85, 95), determinadas por, entre otros factores, nuestra necesidad de dar una puntuación sobre cien.

La escala de descriptores es una herramienta fundamental para garantizar un mínimo de fiabilidad en la evaluación de pruebas de corrección subjetiva. A pesar de que los expertos apuntan que la creación de las escalas habría de realizarse simultáneamente a la de las pruebas para cuya evaluación se van a utilizar (cfr. Luoma, 2004), en nuestro caso se introdujeron cuando la prueba ya estaba implantada desde hacía años e, igualmente, la influencia en su fiabilidad fue positiva.

---

## 2. CARACTERÍSTICAS Y USO DE LAS FICHAS DE CALIFICACIÓN

---

Las fichas de calificación se han concebido como una herramienta destinada a facilitar la tarea del evaluador de expresar una valoración justa de la actuación del candidato que tuviera en cuenta sus rasgos fundamentales y los cinco criterios utilizados a tal fin. Por ello se diseñó como una tabla en la que las columnas se correspondían con los criterios y las filas horizontales, con cada una de las bandas de nivel. En los espacios resultantes, el evaluador había de escribir todo aquello que le resultara útil para alcanzar su objetivo (v. fig. 2).



	<u>Coherencia</u>		<u>Fluidez</u>		<u>Cap. crítica</u>	<u>Corrección</u>	<u>Alcance</u>
95							
85							
75							
65							
50							

*Fig. 1. Ficha de calificación*

La fig. 2 muestra un ejemplo de ficha de calificación completa. En ningún caso los evaluadores añadieron la fecha de la prueba ni se identificaron en el espacio reservado para ello. Sin embargo, se añadió un código en la parte superior izquierda que identifica tanto el orden de la calificación como al evaluador (en este caso, se trata de la calificación 4 del evaluador 2, C4E2). En el espacio destinado a los cinco criterios aparecen sendas puntuaciones encerradas en un círculo. La media aritmética de todas ellas constituye la calificación final, añadida en el espacio correspondiente, debajo de la tabla (en este caso, 74). Como se puede observar, los espacios destinados a las anotaciones relativas a la coherencia y la fluidez aparecen, a su vez, divididos en dos. Están destinados a diferenciar entre el monólogo y el diálogo (partes de la prueba), en el caso de la coherencia, y entre la pronunciación y la fluidez propiamente dicha, en el de la fluidez.

C4E2

Fichas de calificación  
Prueba oral-CZLM

Nombre: \_\_\_\_\_  
Número de matrícula: 362608  
Fecha: \_\_\_\_\_

85 75 75 85 70

Puntuación	Coherencia		Fluidez		Cap. Crítica	Corrección	Alcance
	10.0	5.0	10.0	5.0			
95							
85	buen estruct. pero poca de 85	85	buen estruct. pero 75		problemas de estructura de discurso a quien es en el poder		Atento a los cambios de pronunciación a suelta espantos
75		80		75			
65			algun errores pero 75			65	
50			algun errores pero 75		problemas en en dicho tema concreto pensamos en de si que ocurre (una conclusión)		pregunta/respuesta lo med los publicista aparece [poco] habría que conclusiones gracias por cos -bufo

Nota media: 74  
Calificador: \_\_\_\_\_

**Fig. 2. Ficha de calificación completa**

En principio se indicó que los apuntes susceptibles de ser incluidos en las fichas (que se han llamado *anotaciones*) podían ser tanto ejemplos concretos de la actuación del candidato como fragmentos de los descriptores que reflejaran el modo en que este se expresaba. Precisamente en este segundo tipo se centra el presente trabajo, ya que se ha constatado que, al realizar las anotaciones que deberían reflejar el contenido de los descriptores, los evaluadores introducen una serie de cambios de diversa índole (denominados *modificaciones de los descriptores*). Estos pueden responder a una posible dificultad meramente mecánica surgida en el momento de escribir, mientras se escucha al candidato, pero también a la necesidad de adecuar un descriptor determinado a la calidad del discurso que se está calificando, o a un simple descuido, entre otros motivos.

### 3. MODIFICACIÓN DE LOS DESCRIPTORES: DEFINICIÓN Y EJEMPLOS

En el análisis de las irregularidades(3) cometidas por los examinadores, se han establecido dos grupos: las que suponen una irregularidad en la aplicación de la escala (divididas a su vez en irregularidades de valoración e irregularidades de procedimiento) y, por otra parte, las causadas por el contenido de los descriptores. En el primer grupo, se consideran de valoración las puntuaciones incorrectas, los errores en la asignación de banda y los errores en la asignación de criterio, mientras que se consideran de procedimiento las anotaciones ambiguas, poco claras o ininteligibles, las anotaciones realizadas entre dos bandas y las modificaciones de los descriptores (4).

Se produce una modificación de los descriptores cuando un evaluador realiza una anotación en las fichas sin atenerse literalmente a lo que estos dicen. En el momento de escribir una anotación, los evaluadores deberían reflejar los descriptores con la mayor fidelidad posible. La importancia de esta característica del procedimiento reside en que el evaluador ha de comparar continuamente lo que dice el descriptor con la actuación de los candidatos, pues el hecho de que esta referencia permanezca invariable durante todo el proceso es lo que va a permitir que la fiabilidad de la prueba sea alta. Si el evaluador introduce en sus anotaciones cambios de mayor o menor entidad respecto a las expresiones contenidas en los descriptores, existe el peligro de que, conforme va examinando, se altere progresivamente su referencia de lo que debería ser la actuación correcta de los candidatos. Es decir, en su mente se produciría una progresiva transformación de la idea de “actuación correcta”, que partiría de lo expresado por los descriptores e iría pareciéndose cada vez más a lo que ha ido anotando en las fichas, sobre todo si ha optado por el mismo cambio en más de una ocasión.

Si bien hemos partido de estas consideraciones al clasificar las modificaciones de descriptores encontradas en las fichas de calificación, no todas ellas han sido consideradas error del evaluador (v. nota 3). Concretamente, dentro de este grupo, hemos establecido una diferenciación entre tres tipos de modificaciones: las hechas por medio de mínimas variaciones, por expresiones equivalentes y por expresiones de significado distante al del descriptor.

### 3.1. VARIACIONES MÍNIMAS, NO SIGNIFICATIVAS

Se trata de uno de estos casos.

- la mayor parte de la anotación es literal.
- el evaluador añade, suprime o sustituye una palabra o una expresión sin que varíe significativamente el sentido del descriptor original.

Por ejemplo:

<b>Anotación (5)</b> 1, C4E2, alcance 65:	<b>Descriptor</b> Alcance 65
"a veces presenta dificultad para extenderse"	"presenta dificultad para extenderse"

<b>Anotación</b> 4, C4E1, fluidez 75:	<b>Descriptor</b> Fluidez 75
"temas difíciles obstaculizan ritmo"	"Los temas conceptualmente difíciles pueden obstaculizar la fluidez natural de su expresión"

*Tablas. 2 y 3. Ejemplos de anotaciones con variaciones mínimas no significativas(5)*

En nuestro análisis, estos casos no han sido considerados *irregularidades*.

### 3.2. EXPRESIONES EQUIVALENTES (IMPRECISIONES) (?)

Son los casos en que el significado de la anotación está próximo al del descriptor, pero existe entre ellos una diferencia suficiente para que la fiabilidad de la evaluación pueda resultar perjudicada. En este sentido, la “equivalencia” ha de entenderse más como una distancia que dificulta la identificación plena entre anotación y descriptor, y no tanto como una analogía completa. Se trata de las anotaciones en que el evaluador:

- Añade un adjetivo valorativo (*bueno, malo, aceptable*) o sustituye con ellos otros presentes en el descriptor. La interpretación de estos adjetivos depende mucho de la subjetividad de cada evaluador.

- Utiliza sinónimos u otros términos de significado similar a los originales. Por ejemplo:

?

<b>Anotación</b>	<b>Descriptor</b>
1, C3E1, alcance 95:	Alcance 95
"léxico muy específico"	"dispone de un repertorio muy rico, preciso y variado"

*Tabla 4. Ejemplo de anotación con expresión equivalente (imprecisión)*

- Hace referencia a lo que hemos llamado "conceptos parciales" incluidos en los que aparecen en los descriptores. Por ejemplo, alusiones a una parte del discurso para referirse a un discurso bien estructurado:

?

<b>Anotación</b>	<b>Descriptor</b>
Varias	Coherencia 95
"introducción" "guión" "premisa" "tesis"	"discurso propio bien estructurado"

*Tabla 5. Anotaciones con expresiones equivalentes (imprecisiones)*

Estas expresiones pueden llegar a ser perjudiciales para la fiabilidad, sobre todo si se usan continuamente, por eso han sido consideradas imprecisiones.

### 3.3. EXPRESIONES DE SIGNIFICADO DISTANTE AL DEL DESCRIPTOR (ERRORES) (?)

- Anotaciones que expresan algo contrario a lo que dice el descriptor. Por ejemplo:

?

<b>Anotación</b>	<b>Descriptor</b>
5, C3E1, fluidez 75	Fluidez 75
"no varía entonación"	"con variaciones de entonación"

*Tabla 6. Anotación de significado distante al del descriptor (error)*

- Que hacen referencia a aspectos no contemplados en este. Por ejemplo:

?

<b>Anotación</b> 10, C4E1, coherencia 95	<b>Descriptor</b> Coherencia 95
"justifica la elección del tema"	No hace referencia a la elección del tema, sino el uso de las fuentes, la estructura, extensión y registro del discurso, la naturalidad y destreza en la interacción y la habilidad en los turnos de palabra.

*Tabla 7. Anotación de significado distante al del descriptor (error)*

- Guardan más relación con el descriptor de otra banda o de otro criterio.
- No guardan relación con el descriptor correspondiente, o bien esta es remota, o no se percibe con claridad. Por ejemplo:

?

<b>Anotación</b> Varios E2, coherencia 85	<b>Descriptor</b> Coherencia 85
"estructura no marcada" "estructura no muy marcada" "estructura marcada parcialmente"	"Extrae información adecuada de las diversas fuentes y la presenta con una estructura clara y ordenada, aunque a veces muestre cierta dependencia de las fuentes".

*Tabla 8. Anotaciones de significado distante al del descriptor (errores)*

En este caso el problema es que el significado *demarcada* no está claro y no ha sido consensuado previamente.

Otro caso que incluimos en este apartado es el de la anotación "pregunta-respuesta" (o "pregunta / respuesta"), que no se corresponde con los descriptores de los criterios y bandas en que se recoge (v. tabla 9). De hecho, a pesar de que haya sido siempre utilizada por el evaluador 2, su significado es difícil de desentrañar si tenemos en cuenta los diferentes criterios y bandas en que aparece. En la primera de ellas habría que considerarla reflejo de una actuación positiva indicadora de una "estructura clara y ordenada", mientras que en las dos últimas se correspondería con una carencia. Se trata de una prueba evidente de que salirse de lo que marcan los descriptores pueden ser perjudicial para la claridad y la fiabilidad de la evaluación.

<b>Anotación</b> 10, C4E2, coherencia 85	<b>Descriptor</b> Coherencia 85
"pregunta-respuesta"	"Extrae información adecuada de las diversas fuentes y la presenta con una estructura clara y ordenada".
<b>Anotación</b> 11, C3E2, alcance 65	<b>Descriptor</b> Alcance 65
"pregunta / respuesta"	"presenta dificultades para extenderse y suele responder con frases muy cortas o incluso monosílabos"
<b>Anotación</b> 11, C4E2, alcance 50	<b>Descriptor</b> Alcance 50
"pregunta / respuesta"	No hace alusión al tipo de respuestas

Tabla 9. Anotaciones de significado distante al de los descriptores (errores)

### 3.4. MATIZACIONES

Un caso especial lo constituyen aquellas modificaciones de los descriptores que hemos llamado *matizaciones*. En estos casos, el evaluador percibe que la actuación del candidato no se corresponde exactamente con un determinado descriptor, por lo que en su anotación añade una pequeña variación para redondear hacia arriba o hacia abajo el grado de dominio alcanzado según un determinado criterio. Los ejemplos de matizaciones han sido, a efectos estadísticos, añadidos a dos de los grupos anteriores, a saber:

- Imprecisiones (?): si la decisión del evaluador se considera apropiada.
- Errores (?): si se considera que la decisión del evaluador se basa en una decisión equivocada.

Veámoslo detenidamente, sirviéndonos de una agrupación diferenciada por criterios:

#### 3.4.1. COHERENCIA

<b>Anotación</b> 1, C4E2, coherencia 85	<b>Descriptor</b> Coherencia 95
"hilo se sigue bastante bien" (i)	"discurso propio y fácil de seguir".
	<b>Descriptor</b> Coherencia 85
	No hace referencia al concepto fácil / difícil de seguir

Tabla 10. Matización a la baja (imprecisión)

Se observa la intención del evaluador de matizar a la baja esa idea presente en 95 por medio del adverbio *bastante* y, la decisión consecuente de realizar la anotación en la banda inferior.

<b>Anotación</b> 2, C4E1, coherencia 75	<b>Descriptor</b> Coherencia 85
"no extrae mucha <u>info</u> fuentes" (ε)	"extrae información adecuada de las diversas fuentes"
	<b>Descriptor</b> Coherencia 75
	No hace referencia al uso de las fuentes

*Tabla 11. Matización a la baja (error)*

Se observa la intención de matizar a la baja, como en el caso anterior. Se considera error (?) puesto que el descriptor de 85 no hace alusión a la cantidad de información que el candidato extrae de las fuentes, por tanto no da a entender que esta tenga que ser "mucho". Es decir, una actuación que se corresponda con la anotación realizada por el evaluador ("no extrae mucha info fuentes") se corresponde igualmente con el descriptor de 85.

<b>Anotación</b> 8, C3E1, coherencia 85 10, C3E1, coherencia 85	<b>Descriptor</b> Coherencia 95
"no varía el curso de la interacción" (ε)	"Muestra la capacidad, si la situación lo requiere, de tomar iniciativas para variar el curso de la interacción"
<b>Anotación</b> 11, C3E2, coherencia 85	
"bien diálogo sin tomar iniciativas" (ε)	
<b>Anotación</b> 14, C4E1, coherencia 85	
"No toma iniciativas, pero referencia y alusiones a <u>interl natural</u> " (ε)	

*Tabla 12. Matizaciones a la baja (errores)*

Se observa que el evaluador piensa que el hecho de que el candidato no tome la iniciativa en ningún momento, impide que su actuación sea considerada de nivel 95. Sin embargo, del descriptor 95 se desprende que esa capacidad no es una condición indispensable para alcanzar dicho nivel, pues solo habrá de demostrarse "si la situación lo requiere". Por lo tanto, se consideran errores (?).

<b>Anotación</b> 13, C4E1, coherencia 75	<b>Descriptor</b> Coherencia 75
"Uso controlado de mecanismos de cohesión (algo limitado)" (I)	"uso controlado de (...) mecanismos de cohesión"
	<b>Descriptor</b> Coherencia 65
	"Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión"

*Tabla 13. Matización a la baja (imprecisión)*

Se observa un intento de matización a la baja, obteniendo como resultado una formulación que no se corresponde completamente con ninguno de los dos niveles (ni con 75 ni con 65). En este caso, el evaluador ha optado por situarlo en la banda superior. Se considera imprecisión (?), pues el cambio introducido en la anotación nos permite considerarlo expresión equivalente, y no distante, al descriptor original de la misma banda.

#### 3.4.2. FLUIDEZ

<b>Anotación</b> 5, C4E1, fluidez 85	<b>Descriptor</b> Fluidez 85
"ritmo uniforme" (ε)	"Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial"
<b>Anotación</b> 2, C4E1, fluidez 75 12, C4E1, fluidez 75	<b>Descriptor</b> Fluidez 75
"ritmo uniforme" (I) "ritmo uniforme pero con pausas y vacilaciones" (I)	"Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo"
<b>Anotación</b> 15, C3E1, fluidez 65	<b>Descriptor</b> Fluidez 65
"ritmo uniforme"(ε)	"ritmo bastante uniforme, pero hace algunas pausas largas y puede dudar mientras busca estructuras"

*Tabla 14. Varias matizaciones del criterio de fluidez.*

En el caso de las anotaciones realizadas en la banda 75 (2, C4E1 y 12, C4E1), se observa un intento de matización al alza por medio de la supresión del adverbio *bastante* del descriptor de 65. La anotación resultante ("ritmo uniforme") se puede considerar equivalente al descriptor 75, por lo que consideramos imprecisiones (?) ambos ejemplos. En el caso de 12, C4E1 existe una segunda matización al alza por medio de la supresión del adjetivo *largas* del descriptor de 65 ("con pausas y vacilaciones" en lugar de "hace algunas pausas largas y puede dudar mientras busca estructuras").

Toda vez que hemos considerado la anotación "ritmo uniforme" equivalente al nivel 75, señalamos como error (?) los casos en que se recoge la misma anotación en otra banda (5, C4E1 y 15, C3E1).



### 3.4.3. CAPACIDAD CRÍTICA

<b>Anotación</b> 11, C3E1, fluidez 85	<b>Descriptor</b> Capacidad crítica 95
"Hace aportaciones nuevas" (ε)	"demostrando capacidad de escucha y elaboración de las opiniones del interlocutor, siendo flexible y coherente"
	<b>Descriptor</b> Capacidad crítica 85
	"Sus aportaciones van siempre encaminadas a sostener su idea inicial"
	<b>Descriptor</b> Capacidad crítica 75
	"No hace aportaciones nuevas"

*Tabla 15. Matización al alza (clasificación subjetiva).*

Se observa una corrección al alza del descriptor de 75 y la colocación de la correspondiente anotación en el nivel inmediatamente superior (85). Sin embargo, leyendo atentamente el descriptor de 85 observamos que este se correspondería no solo con una actuación en que se hacen aportaciones nuevas, sino también con aportaciones que van siempre encaminadas a sostener la idea inicial, lo cual quiere decir que la anotación "hace anotaciones nuevas" podría corresponderse también con el descriptor 95, según el cual las aportaciones personales no van siempre encaminadas a sostener la idea inicial, sino que el candidato muestra "capacidad de escucha y elaboración de las opiniones del interlocutor, siendo flexible y coherente". La consideramos, pues, una matización equivocada (error).

<b>Anotación</b> 11, C3E2, fluidez 95	<b>Descriptor</b> Capacidad crítica 95
"No hace "derroche" de elaboración del interlocutor" (puntuación 90) (ε)	"demostrando capacidad de escucha y elaboración de las opiniones del interlocutor, siendo flexible y coherente"

*Tabla 16. Matización a la baja (error).*

Se observa una matización a la baja de la capacidad a la que se refiere el descriptor y el consecuente redondeo de la calificación, de 95 a 90. Lo consideramos una matización equivocada porque el descriptor de referencia no incluye consideraciones sobre el grado de elaboración de las opiniones del interlocutor. Por lo tanto, a efectos de nuestra clasificación es un error (?).

### 3.4.4. CORRECCIÓN

<b>Anotación</b> 2, C4E1, corrección 75 "No arriesga" (ε)	<b>Descriptor</b> Corrección 85
<b>Anotación</b> 4, C4E1, corrección 75 "Buen control pero no riesgos" (ε)	"Los errores (...) Pueden deberse a la voluntad de asumir riesgos"
<b>Anotación</b> 11, C4E1, corrección 75 "pocos riesgos" (ε)	<b>Descriptor</b> Corrección 75
<b>Anotación</b> 15, C4E1, 65-50 "pocos riesgos para evitar errores" (ε)	No hace referencia a la voluntad de asumir riesgos

*Tabla 17. Matizaciones a la baja (errores).*

En los casos anteriores, el evaluador ha tomado como una condición indispensable para alcanzar el nivel 85 la voluntad por parte del candidato de asumir riesgos, es decir, de intentar construir enunciados con estructuras de nivel alto, a pesar de que supone el peligro de una mayor comisión de errores. Sin embargo, de la lectura del descriptor 85 se desprende que los errores cometidos por el candidato situado en este nivel de corrección "pueden deberse" a esta razón, pero no necesariamente, por lo que la ausencia de este rasgo no justifica por sí solo que una actuación determinada no sea incluida en la banda 85.

Así pues, estos tres casos se consideran error (?). En 4, C4E1 se da, además, la circunstancia de que "buen control" se corresponde con el descriptor 65, frente a "alto grado de corrección gramatical", propio de la banda 75. En 15, C4E1 la matización a la baja es, asimismo, excesiva, pues se recoge en 65-50, y la anotación se hace en dos bandas consecutivas, lo que hemos considerado, en principio, por sí solo, irregularidad de procedimiento(6).

<b>Anotación</b> 18, C4E2, corrección 75-65 "repetidamente me parece excesivo" (i) (puntuación 70)	<b>Descriptor</b> Corrección 75  "Los errores son escasos"
<b>Anotación</b> 11, C3E2, corrección 65 "no llega a cometer errores repetidamente" (i) (puntuación 70)	<b>Descriptor</b> Corrección 65  "comete repetidamente errores y deslices"

*Tabla 18. Matizaciones consideradas lógicas (imprecisiones).*

En la tabla 18 se muestran dos intentos de ponderación de la cantidad de errores. Se expresa explícitamente que la actuación del candidato no se corresponde con una comisión de errores repetidos y, al mismo tiempo, de ambas anotaciones se deduce que el evaluador tampoco percibe que los errores sean escasos. Parece, pues, justificada la matización (en la que se otorga una puntuación intermedia ¿70?). A pesar de que la anotación se ha recogido entre dos bandas en 18, C4E2 (lo que señalamos normalmente como una irregularidad de procedimiento ¿v. nota 5?), la consideramos en este caso una imprecisión (?).

### 3.4.5. ALCANCE

<b>Anotación</b> 1, C4E1, alcance 85	<b>Descriptor</b> Alcance 95
"No consciencia" (ι)	"mostrando consciencia de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural"
<b>Anotación</b> 3, C4E1, alcance 85	<b>Descriptor</b> Alcance 85
"poca consciencia?" (ε)	"comete repetidamente errores y deslices"

*Tabla 19. Matizaciones del criterio de alcance.*

En este caso, consideramos que responde a una deducción apropiada clasificar en 85 aquellas actuaciones que no cumplen el requisito expresado en el descriptor 95, por lo que la anotación de 1, C4E1 se señala como imprecisión. Por otra parte, la anotación de 3, C4E1, añade además de una gradación intermedia entre el descriptor ("mostrando consciencia") y la anotación de 1, C4E1, ("no consciencia"), un signo de interrogación, que le resta claridad. De ahí que la marquemos como error (?) (v. nota 4).

## 4. RESULTADOS

En relación con la frecuencia en que los evaluadores han realizado una modificación de los descriptores en sus anotaciones, la fig. 3 nos muestra una comparación entre estas y las anotaciones generales, entendiendo por tales todas aquellas que no constituyen una *puntuación de criterio* (7). El 88% de "otras" incluye tanto anotaciones generales apropiadas, como aquellas que incurren en alguna irregularidad diferente a las modificaciones de los descriptores (v. apartado 3).



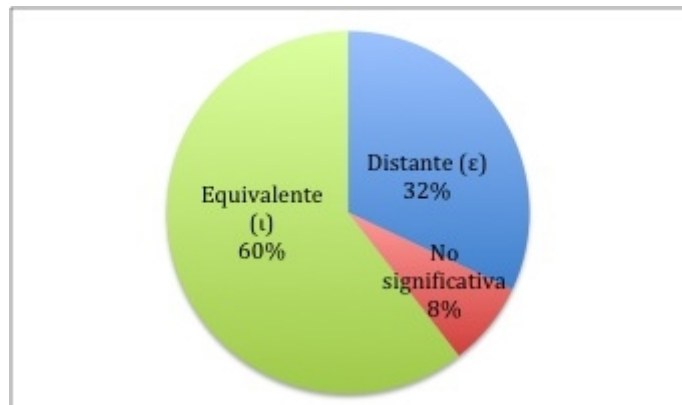
**Fig. 3. Comparación entre el porcentaje de modificaciones de los descriptores y anotaciones generales.**

Por lo que se refiere a los diferentes tipos de modificación de los descriptores, la tabla 20 nos muestra la distribución de todas ellas en las categorías anteriormente establecidas. Las que hemos llamado *matizaciones* han sido a su vez distribuidas en dos de las tipologías básicas, concretamente en expresiones de significado equivalente (imprecisiones) y expresiones de significado distante (errores). Esta doble nomenclatura se debe a que todas las irregularidades encontradas en las fichas de calificación (cfr. Del Moral Manzanares, 2014) han sido clasificadas como *errores, imprecisiones o clasificaciones subjetivas*, lo que permite hacer una estadística general que engloba todas ellas.

Modificación de los descriptores		
	No significativa	17
Matizaciones	Equivalente (I)	72
	Distante (ε)	136

**Tabla 20. Clasificación de las modificaciones de descriptores**

Por último, la fig. 4 muestra el porcentaje de las tres subcategorías establecidas dentro de las modificaciones de descriptores.



**Fig. 4. Porcentaje de las diferentes modificaciones de descriptores.**

## 75. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo lo observado en el apartado 3, podemos apuntar las siguientes recomendaciones para las sucesivas fases del proyecto:

### 5.1. EN RELACIÓN CON LOS DESCRIPTORES(8)

- Suprimir gradaciones difíciles de apreciar en las actuaciones de los candidatos (por ejemplo, descriptor fluidez 65: “ritmo bastante uniforme”).
- Suprimir frases condicionales (“si la situación lo requiere”) o posibles razones de la aparición de un determinado rasgo en el discurso del candidato (“los errores (...) pueden deberse a la voluntad de asumir riesgos”). Las frases deben ser afirmativas y responder a una descripción objetiva fácilmente contrastable con la realidad (por ejemplo, en fluidez 65, en lugar de “puede dudar mientras busca estructuras”, es preferible “en ocasiones duda mientras busca estructuras”).
- Evitar los descriptores negativos.

## 5.2. EN RELACIÓN CON LAS ANOTACIONES

- No realizar anotaciones suprimiendo o añadiendo a los descriptores adverbios o adjetivos, pues pueden alterar sustancialmente el significado original (por ejemplo, anotar “con pausas”, en lugar de “hace algunas pausas largas”, de fluidez 65, o “amplio”, en lugar de “muy amplio”, de alcance 85).
- Evitar realizar matizaciones de los descriptores.
- En el caso de percibir que la actuación de un determinado candidato está entre dos bandas, identificar los rasgos de cada una de estas que se corresponden con dicha actuación y plasmarlo en las anotaciones.
- Evitar hacer anotaciones que no se correspondan con el contenido de la banda correspondiente.
- No utilizar términos diferentes a los que aparecen en los descriptores, aunque se puedan sentir muy próximos a ellos (por ejemplo, “hilo” en lugar de “discurso”) o estén incluidos en otras bandas (por ejemplo, si “ritmo uniforme” aparece únicamente en la banda 65 no podrá ser utilizado para las anotaciones de ninguna de las demás).
- No introducir en la gradación de adjetivos o adverbios, variaciones inexistentes en los descriptores. Por ejemplo, “se sigue bastante bien”, en lugar de “fácil de seguir” (coherencia 95), ni suprimir las que están presentes.
- No negar total ni parcialmente los descriptores. Por ejemplo: “no extrae mucha información”, en lugar de “extrae información” (coherencia 85), aunque se sitúe el descriptor en una banda inferior a aquella en la que aparece la frase afirmativa.
- No realizar anotaciones que reflejen parcialmente un aspecto de los descriptores. Por ejemplo, en lugar de escribir en capacidad crítica 85 “Sus aportaciones van siempre encaminadas a apoyar su idea inicial”, anotar “hace aportaciones nuevas”.
- No incluir signos que puedan dificultar una correcta interpretación de las anotaciones, como interrogaciones y exclamaciones.

Por último, habría que apuntar que la observación detenida de las modificaciones de los descriptores realizadas por los evaluadores puede servir para mejorar las escalas, incluso tomando como buenas para futuras fases del proyecto algunas de las señaladas como imprecisiones, en caso de que consideremos que pueden facilitar la tarea del evaluador sin desvirtuar la referencia original de lo que es una correcta actuación del candidato.

?

## NOTAS

(1) Dicho proyecto se enmarca en el programa de Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y se desarrolla en el Centro Lingüístico de la Universidad de Verona.

(2) Cfr. Del Moral Manzanares, 2013.

(3) Se han denominado *irregularidades* las anotaciones inapropiadas, incorrectas o defectuosas en relación con las normas establecidas. Todas ellas se consideran *errores, imprecisiones o clasificaciones subjetivas*, independientemente del subgrupo en el que se hayan clasificado.

(4) Para mayor detalle, v. Del Moral Manzanares (2014).

(5) En expresiones del tipo “1, C4E2, alcance 65”, el primer número (del 1 al 18) indica el candidato, después se alude a la calificación (en este caso, calificación 4 del evaluador 2), a continuación el criterio (alcance) y, por último, el nivel (65).

(6) V. Apartado 3 y, para mayor detalle, Del Moral Manzanares (2014).

(7) Para los cálculos estadísticos, se ha preferido separar las valoraciones numéricas de los cinco criterios existentes (denominadas *puntuaciones de criterio*) de las demás anotaciones (*anotaciones generales*). Así pues, el porcentaje de anotaciones con modificación de los descriptores se calcula sobre el total *de anotaciones generales*. Las puntuaciones de criterio, numéricas, no son susceptibles de introducir modificaciones de los descriptores.

(8) Es interesante apuntar que estas recomendaciones ya se tuvieron en cuenta antes de confeccionar la escala de descriptores utilizada. Aún así, su aplicación ha determinado la subsistencia de rasgos inapropiados y ha confirmado la conveniencia de tomar en consideración, en este sentido, los consejos de los expertos (cfr. Luoma 2004:63 y MCER:197).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J.C., Clapham, C. y Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Del Moral Manzanares, F. (2013). Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/MoralFrancisco%20del.htm>

\_\_\_\_\_ (2014, en prensa). Las fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ELE. *Actas del XXVIII Congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*.

Instituto Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm/)

\_\_\_\_\_ (2002) (trad). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. (Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe). <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión

Agata Zimny

Universidad Complutense de Madrid.

azimny@estumail.ucm.es | agata@zimny.pl

Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

### RESUMEN

La adquisición y el aprendizaje de lenguas constituyen dos procesos cognitivos diferentes en los que influyen distintos factores, entre otros, el contexto, el input, la motivación, la edad, etc. Precisamente el factor etario parece tener influencia decisiva en llegar al nivel de dominio de una LE/L2. Este trabajo constituye un intento de aproximación experimental para demostrar que la adquisición y el aprendizaje no producen los mismos resultados. Para ello, a partir de la presentación de los diferentes valores y contextos de uso del artículo en español y mediante las entrevistas realizadas con polacos que viven en España, se presenta el análisis de errores de las producciones de los niños que adquirieron la lengua inconscientemente (adquisición) y de los adultos que recibieron una enseñanza explícita (aprendizaje) de ELE.

Palabras clave: adquisición, aprendizaje, factor etario, artículo español

### ABSTRACT

*Language learning and language acquisition represent two different cognitive processes that are influenced by factors such as context, input, motivation and age. More specifically, the age of immersion seems to have a crucial role in determining foreign language fluency. This project constitutes an experimental attempt to prove that language learning and language acquisition do not produce similar results. In order to demonstrate this, different values and contexts of the use of the Spanish article are described and based on interviews of Polish citizens living in Spain, an analysis of errors is presented, comparing the productions of children who acquired the Spanish language unconsciously (language acquisition), and those of adults who received explicit instruction (language learning) of Spanish as a foreign language.*

*Keywords: acquisition, learning, age factor, Spanish article*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo constituye un resumen del Trabajo de Fin de Máster realizado en el marco del Máster en Español como Segunda Lengua en la Universidad Complutense de Madrid en el año académico 2012/2013. Presentamos aquí las ideas y las conclusiones fundamentales de la primera investigación llevada a cabo por nuestra parte, por lo que nos gustaría expresar la conciencia de las limitaciones de nuestro estudio. La muestra trabajada limita la fiabilidad de los resultados obtenidos pero confiamos que el proyecto, siendo el primer acercamiento al tema de la adquisición y el aprendizaje de lenguas, nos servirá para seguir estudiando más profundamente esta apasionante línea de investigación.

En el presente trabajo se pretende investigar y demostrar la diferencia entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE), en este caso, del español. Para ello se han estudiado y se han contrastado ambos procesos analizando el uso del artículo español por hablantes polacos que viven en Madrid, tanto alumnos adultos, como niños de edad escolar que, a diferencia de los primeros, no han recibido nunca una enseñanza explícita del español.

El objetivo de este trabajo de investigación es el análisis de errores de los usos incorrectos del artículo español en las producciones de hablantes polacos, tanto niños como adultos, así como demostrar diferencias en su nivel de dominio de la

lengua y, por consiguiente, los distintos resultados de la adquisición y del aprendizaje de español. Con esto hemos intentado evidenciar que la variante de la edad, en estos dos procesos cognitivos de la apropiación de la lengua, puede ser un factor decisivo para lograr el nivel de dominio de la lengua. Para comprobar la veracidad de esta hipótesis, se llevaron a cabo entrevistas con diez personas que tienen el polaco como lengua materna: cinco niños, alumnos de la Escuela Polaca Forum en Madrid; y cinco adultos, sus padres, que entraron en contacto con el español en el entorno de inmersión lingüística. Se ha realizado el análisis de sus producciones con el fin de demostrar los distintos niveles de apropiación del artículo: por los niños que adquirieron el español inconscientemente, y por los adultos que recibieron una enseñanza formal de ELE.

---

## 2. MARCO TEÓRICO

---

Desde hace años los científicos y los lingüistas han formulado diferentes preguntas sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas y han llevado a cabo múltiples investigaciones intentando encontrar respuestas fiables. ¿Un adulto aprende la lengua de la misma forma que el niño la adquiere en la edad temprana? ¿Hay algunos factores que impiden la adquisición de la lengua? ¿Los adultos son capaces de llegar a dominar una segunda lengua o lengua extranjera del mismo modo que los hablantes nativos? ¿Todos los elementos lingüísticos se aprenden de la misma forma (la gramática, el léxico, la sintaxis, la pragmática, la morfología)? ¿El lenguaje es genético, es decir, está incorporado biológicamente en nuestro cerebro, o se aprende a lo largo de la vida independientemente de la inherencia humana? Para responder a estas preguntas haremos un breve repaso de las diferentes teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, así como describiremos el factor etario que, según nuestra opinión, es uno de los factores influyentes, y quizás decisivo para llegar al nivel de dominio de la L2/LE.

### 2.1. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

A lo largo de los años surgieron diferentes teorías sobre la adquisición de la lengua, algunas de las cuales se suplementan, otras resultan contrapuestas. Nos parece importante señalar las más importantes: (1) el conductismo, (2) el innatismo y la Gramática Universal, (3) el interaccionismo, (4) la lingüística cognitiva.

El conductismo postulaba que el aprendizaje se fundamentaba en la repetición de acciones hasta formarlas en hábitos. Esta supuesta transformación se basaba en el proceso de estímulo – respuesta – refuerzo que consistía en el ensayo con el fin de eliminar los errores que se consideraban negativos (Skinner (1957, cit. por Martín Martín 2004: 263). No obstante, las teorías conductistas fueron cuestionadas y rebatidas por diferentes investigaciones posteriores, ya que al estudiar el lenguaje de los niños de menos de cuatro años se comprobó que no repetían textualmente las palabras de otras personas. Los lingüistas se dieron cuenta de que debe existir un sistema inherente que hace que los niños adquieran la lengua y a la vez cometan errores (entre otros, la hipergeneralización de reglas). De ahí se llevaron a cabo otras investigaciones y surgieron nuevas teorías sobre la adquisición.

Noam Chomsky (1959, cit. por Baralo 1999: 16) rebate las hipótesis del conductismo y sostiene que los niños nacen genéticamente dotados y “programados” para el lenguaje, es decir, tienen una capacidad biológica para adquirir la lengua (al igual que cualquier otra disposición de los seres humanos, como andar, ver, etc.). Todos los niños, cualquiera sea su procedencia y entorno de desarrollo, pasan por las mismas etapas en el proceso de la adquisición hasta lograr la competencia lingüística. Chomsky cuestionó las teorías conductistas explicando la adquisición del lenguaje como un proceso universal, innato y genético que es posible gracias a la Gramática Universal (GU) accesible a través del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Este mecanismo permite percibir y procesar el *input* y hace que todos los seres humanos adquieran la lengua de forma innata e inconsciente gracias a esta “plantilla innata en el cerebro humano vinculada al lenguaje” (Paredes Duarte y Varo Varo 1999: 113). Esto explica también que todos los niños pasan por las mismas etapas y adquieren la lengua con prácticamente la misma edad.



En relación con el innatismo, las teorías interaccionistas sustentan que los seres humanos necesitan dos elementos para que se produzca la adquisición del lenguaje: el *input* junto con la interacción y la Gramática Universal (GU). Los científicos sostienen que la adquisición de la lengua no podría darse únicamente por el hecho de disponer de la GU, sino que dan importancia a la interacción social que, junto con otros factores externos, juega el papel clave en este complejo proceso. Se considera que el entorno y el intercambio conversacional son los factores indispensables para que se lleve a cabo el proceso de la apropiación de la lengua (Baralo 1999: 19 y ss.).

Finalmente, en los años 80 del siglo XX, nace la lingüística cognitiva. El postulado fundamental de esta nueva corriente sostiene que el lenguaje constituye la manifestación de la cognición y está estrechamente relacionado con la percepción del mundo y los procesos cognitivos, tales como el pensamiento, la memoria, la atención, etc. La lingüística cognitiva pone especial énfasis en el carácter corpóreo del lenguaje y en la relación entre desarrollo biológico y cognitivo. Dentro del cognitivismo recobran mayor importancia los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo, las variables cognitivas (inteligencia general, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa); las variables afectivas (ansiedad lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje); las variables externas (edad, factores socioculturales) (López García 2004: 77).

## 2.2. EDAD COMO FACTOR INFLUYENTE EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE

En el complejo proceso de adquisición-aprendizaje de lenguas intervienen diferentes factores, entre otros, la edad, el contexto y la situación, la motivación, la lengua materna (LM), la transferencia, las diferencias cognitivas (el conocimiento del mundo, el conocimiento metalingüístico, la personalidad...), etc. En este trabajo, nos hemos centrado y hemos analizado únicamente la variante de la edad que parece ser uno de los factores decisivos.

En muchos casos se ha comprobado que los adultos no son capaces de adquirir una lengua al igual que los niños. Eric Lenneberg (1985 [1967]), lingüista y neurólogo, habla de un *periodo crítico* situado alrededor de la pubertad, cuando se establece la lateralización cerebral, es decir, el “desplazamiento de la función del lenguaje al hemisferio izquierdo” (Lenneberg 1985 [1967]: 179), después del cual el ser humano ya no es capaz de adquirir una lengua de la misma perfección y el nivel de dominio que un niño.

Así podemos hablar de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje. El comienzo está limitado por la falta de maduración. Su fin parece estar relacionado con la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad para la reorganización del cerebro, particularmente con respecto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos. (...) En el hombre los límites pueden muy bien estar conectados con el fenómeno peculiar de la lateralización cerebral de funciones, que sólo se hace irreversible después de que los fenómenos de crecimiento cerebral han llegado a su fin. (Lenneberg 1985 [1967]: 209).

Este proceso suele llamarse la *pérdida de la plasticidad cerebral*, pero no existen pruebas suficientes a favor de esta hipótesis y hay muchas opiniones contrarias al respecto. Según Johnson y Newport (1989, cit. por Mayor Sánchez 2004: 50) existen dos versiones de la hipótesis de Lenneberg: la primera llamada la *hipótesis del ejercicio* que mantiene que es más probable adquirir una lengua en la edad temprana; no obstante, si se ejercita la capacidad para aprender, todavía es posible adquirir una segunda lengua en la edad adulta (mientras que si no se ejercita, dicha capacidad desaparece con la edad); y la segunda, la *hipótesis del estado maduracional* que sostiene que la capacidad para adquirir la LM es superior en la edad temprana y esta capacidad declina con la maduración. Algunos lingüistas modifican la teoría de Lenneberg diciendo que hay sólo algunos aspectos, como la sintaxis o la fonología que, pasado el *periodo crítico*, no se pueden adquirir de la misma forma que en caso de los hablantes nativos; entre otros, Scovel (1969, 1978, cit. por Cortés Moreno 2002: 3) que defiende la hipótesis del *periodo crítico* únicamente en relación con la pronunciación; o Seliger (1982, cit. por Cortés Moreno 2002: 3) que sostiene que existen varios *periodos críticos* en función de diferentes aspectos de la lengua. Por otra parte, Patkowski (1990, cit. por Cortés Moreno 2002: 6) defiende que los adolescentes llegan a tener más éxito en la adquisición de los aspectos morfosintácticos, léxicos y en la capacidad metalingüística. Otros hablan del *periodo sensible de aprendizaje* pasado el cual es más difícil adquirir una lengua, pero no es imposible (Oyama 1976, cit. por Martín Martín 2004: 276). No está comprobado si, terminado el proceso de la adquisición de la LM, el dispositivo de la GU se desactiva o sigue disponible en la edad adolescente y adulta para que se dé el proceso de la adquisición de una LE de forma exitosa, tal como en el caso de la LM (si no estuviera activo, la gramática de la L2/LE, tendría que asimilarse a base del conocimiento de la LM). Algunos científicos,

como Larsen-Freeman y Long (1994: 148 y ss., cit. por Martín Martín 2004: 277), mantienen que sigue activo, pero que pierde fuerza y los adultos se sirven del *mecanismo de resolución de problemas* que está menos capacitado para el aprendizaje-adquisición. Por otra parte, hay opiniones contrarias, entre otros de Menyuk (1981, cit. por Cortés Moreno 2002: 3) que niega la existencia del *periodo crítico*, así como las de Bialystock (1997, cit. por Martín Martín 2004: 277) y de Baralo (1999: 24), que defienden la hipótesis de que los alumnos adultos sí pueden llegar a un nivel de dominio de la lengua:

Es verdad que, en general, los adultos que adquieren una LE tienen menos éxito en el dominio final de la lengua que los niños que adquieren su LM. Pero también es cierto que muchos adultos consiguen un dominio excelente de una LE, que les permite resolver cualquier situación comunicativa, y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que bastantes hablantes nativos de esa lengua (Baralo 1999: 24).

Baralo recapitula que no hay ninguna razón concluyente para pensar que la adquisición por parte de adultos, o simplemente pasado el *periodo crítico*, es imposible de llevarse a cabo, ya que son capaces de producir un número infinito de enunciados correctos desde el punto de vista tanto gramatical, como sociolingüístico y pragmático; es decir, la GU no se desactiva con el paso de tiempo, sino que sigue operante. No obstante, existen diferentes estudios que sí confirman la importancia de la edad en el proceso de la adquisición y que cuanto mayores son las personas, más difícil llegar a un nivel de dominio de la lengua. La edad no influye en la misma medida en todos los aspectos de la lengua: la articulación se ve más afectada (de forma negativa) que, por ejemplo, los sistemas léxico-semánticos o el sintáctico; esta hipótesis de un *periodo crítico* para la adquisición del componente fónico es la más aceptada (Moreau y Richelle (1981), Ferguson y Garnica (1975), Lamendella (1977), cit. por Cortés Moreno 2002: 7).

### 2.3. INTERLENGUA Y EL CONCEPTO DEL ERROR

Nos parece fundamental para nuestra investigación comentar brevemente el concepto de la *Interlengua* (IL), introducido por Selinker (1972, cit. por Baralo 2004: 369) que hace alusión al sistema lingüístico no nativo de reglas variables, es decir, a las diferentes etapas, cuyo número es individual para cada alumno, por las que el hablante no nativo (HNN) va pasando a lo largo del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje hasta adquirir el nivel deseado en la lengua meta. Este sistema aproximativo comprende una sucesión de estadios (competencias) transitorios en los que el alumno adquiere una serie de herramientas de diverso tipo: gramaticales, léxicas, funcionales y culturales; y va incorporando reglas de la LM y L2/LE, así como reglas que no pertenecen ni a la LM ni a la L2/LE. En este proceso los HNN construyen hipótesis gramaticales y van comprobando su certeza en la producción, por ejemplo, en la interacción con los hablantes nativos. La IL se caracteriza por varias propiedades, entre otras, se podrían destacar la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad, la sistematicidad y la simplificación. No obstante, hay que tener en cuenta que los enunciados pueden variar en función de si son producidos de forma espontánea o si el alumno tiene tiempo suficiente para pensar y reflexionar antes de producir.

El concepto del error está estrechamente vinculado con la IL. El Centro Virtual Cervantes define el error como “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta” (Diccionario de términos clave de ELE, s.v. *error*). Esta transgresión o uso incorrecto de una norma puede ser de diversa índole: lingüística, cultural, pragmática, etc. A lo largo de los años han surgido diferentes teorías sobre los errores que están relacionadas con las distintas teorías de la adquisición de las segundas lenguas. Nos interesa sobre todo la percepción del error que propone el Análisis de Errores (AE) frente a la del Análisis Contrastivo (AC) que consideraba los errores como algo negativo. Esta corriente empieza a ver el error como un “indicador” del estado de la IL y lo percibe como fuente importante de información sobre los procesos de aprendizaje, puesto que constituye una evidencia de cómo se aprende una lengua y qué estrategias emplea el alumno para llegar a su dominio. El AE defiende que la aparición de errores es el indicio de la competencia lingüística del aprendiz en un momento determinado del aprendizaje. Los errores son parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor debe elaborar una serie de propuestas didácticas para ayudar al alumno a superarlos. En palabras de Baralo (1999: 45):

El aumento de errores se entiende como un signo de progreso en ciertos estadios de la adquisición, porque implica que se ha iniciado un proceso más creativo; se ensaya y se arriesga más en la lengua meta. Por esto, es importante un análisis cualitativo de los errores (...).EL

#### 2.4. ARTÍCULO DEL ESPAÑOL

El artículo es causa de errores lingüísticos de carácter generalizado (que pueden ser gramaticales, pero también, en algunos casos, pragmáticos) que cometen alumnos de varias nacionalidades. En el caso de los alumnos eslavos, y en particular de los polacos, la cuestión es más complicada, puesto que el idioma polaco carece del artículo, por tanto es un elemento desconocido y sin equivalente literal. La gran complejidad que presenta la cuestión del artículo español y sus sutiles matices requiere que, para ser comprendido y empleado correctamente, en muchos casos, los aprendices tienen que poseer un alto conocimiento del idioma.

A partir de la descripción del artículo español en la RAE (2010a, 2010b, 2011) y en el capítulo de Leonetti Jungl (1999) de *la Gramática descriptiva de la lengua española*, hemos intentado elaborar una sistematización de los diferentes valores y contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y de los grupos escuetos en español, que nos servirá para llevar a cabo el análisis de errores en las producciones de los niños y adultos entrevistados:

ARTICULO DETERMINADO		ARTICULO INDETERMINADO		GRUPO ESCUETO	
Usos	Ejemplos	Usos	Ejemplos	Usos	Ejemplos
Referencia a una entidad identificable en un contexto de forma unívoca.	<i>Traeme <u>el</u> libro de gramática. <u>La</u> novia de Ernesto.</i>	Introducción de entidades nuevas, no consabidas; artículo de primera mención.	<i>Hoy he recibido <u>una</u> carta.</i>	Interpretación inespecífica y designación de tipos o clases de entidad (no hay un referente concreto), representantes de una clase de personas o de entidades.	<i>Son médicos. ¿Bebes agua fría? No tiene amigos. No se puede dejar este asunto en manos de irresponsables. Compran oro. Solicitan violinistas.</i>
Concepto de unicidad: - única entidad relevante en el contexto. - entidades únicas.	<i>Coge <u>los</u> libros. <u>La</u> boda del sábado. <u>El</u> examen más difícil. <u>el</u> sol, <u>la</u> luna, <u>el</u> Papa, <u>la</u> madre de Juan</i>	Un elemento, representante del grupo; una parte de la entidad que no es parte única.	<i><u>Un</u> libro de cocina. <u>Una</u> pata de la mesa. A este auto le falta <u>una</u> bujía.</i>	Valor clasificador.	<i>Hay vinos y vinos.</i>
Interpretación genérica: - artículo en singular denota la generalidad de los individuos de una clase. - artículo en plural hace referencia a todos los individuos de un grupo.	<i><u>El</u> alumno nunca debe copiar. <u>Los</u> jóvenes nunca estudian.</i>	Interpretación genérica.	<i><u>Un</u> joven nunca estudia. <u>Un</u> padre se preocupa por sus hijos. <u>Un</u> libro siempre ayuda a pasar una tarde.</i>	Uso metalingüístico con los sustantivos comunes que designan nombres de palabras.	<i>Incertidumbre se escribe con r de Rusia.</i>
Situaciones estereotipadas o comunes de una sociedad o cultura.	<i>Tomare<u>el</u> autobús. Ir a<u>el</u> teatro. Leer<u>el</u> periódico.</i>	Designación de una subclase (con un nombre no contable en un contexto genérico).	<i><u>Un</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i>	Descripción de estereotipos o costumbres sociales.	<i>Siempre lleva abrigo. Tiene perro.</i>
Usos anafóricos (con y sin coreferencia).	<i>Ayer me compré un jersey. <u>El</u> jersey es blanco y de mangas largas. Fuimos a Santa Eulalia. <u>El</u> viaje fue muy agradable. Le trajo unas rosas, y ella puso <u>las</u> flores en el jarrón del comedor.</i>	Usos evaluativos o enfáticos.	<i>Fue <u>una</u> decisión lamentable. Es <u>un</u> libro interesantísimo. ¡Hace <u>un</u> calor...!</i>		
Usos deicticos (espacial o temporal).	<i>¿Me pasas <u>el</u> mando a distancia? Llegaré <u>el</u> lunes.</i>	Valor de aproximación (artículo indefinido en plural).	<i>En clase había <u>unos</u> cincuenta alumnos</i>		
Usos anafóricos asociativos.	<i>La película se va con agrado, aunque <u>el</u> guión no sea muy original.</i>	Contextos presentativos o existenciales.	<i>Había <u>un</u> reloj en todas las paredes. Tenemos <u>un</u> problema.</i>		
Usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos.	<i>Espere <u>la</u> señal antes de marcar. De aquí a<u>l</u> palacio real tardará usted cinco minutos.</i>	Construcción partitativa y pseudopartitiva.	<i><u>Un</u> estudiante de los matriculados en el curso. <u>Un</u> grupo de médicos.</i>		
Usos endofóricos.	<i>Y entonces Olga le dio <u>la</u> carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.</i>	Nombres propios con características referenciales.	<i><u>Un</u> Ronaldo, <u>un</u> De la Peña, <u>un</u> Figo son jugadores que en cualquier momento pueden desequilibrar un partido.</i>		
Valor posesivo.	<i>Me duele <u>la</u> cabeza.</i>	Recategorización del nombre propio al nombre común.	<i>¿Sabes que tiene <u>un</u> Antonio López colgado en el salón?</i>		
El artículo "lo" referencial.	<i>No le gusta <u>lo</u> salado.</i>				
El artículo "lo" enfático.	<i>¡<u>Lo</u> difícil que es este problema!</i>				
El artículo "lo" en contextos anafóricos.	<i><u>Lo</u> anterior, <u>lo</u> dicho</i>				

?Tabla1. Valores y contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y de los grupos escuetos en español

---

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

---

En el presente trabajo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida influye la edad en la adquisición del artículo en hablantes polacos (con polaco como LM) en similares contextos de inmersión y en un aproximado periodo temporal?
2. ¿Influye la lengua polaca en el uso del artículo en español por los aprendices polacos?

A partir de las preguntas formuladas, planteamos las siguientes hipótesis:

1. Los niños que han adquirido español en la edad temprana y los alumnos adultos que lo han aprendido en el mismo contexto de inmersión y en un aproximado periodo temporal muestran diferentes niveles de dominio del artículo en español. En caso afirmativo, se podría confirmar que la edad en la que las personas entran en contacto con la lengua meta en el entorno de inmersión influye de un modo decisivo en el proceso de adquisición-aprendizaje de español y puede llegar a imposibilitar su adquisición; con esta afirmación se podría corroborar la hipótesis sobre el factor etario de Lennenberg en la que mantiene que la edad adulta (alcanzada la pubertad) tiene influencia negativa en el proceso de adquisición de lenguas.
2. Se produce una transferencia positiva del polaco en caso del empleo de los grupos escuetos en español; y una transferencia negativa, en el empleo del artículo determinado y el indeterminado por falta de sus equivalentes en la lengua polaca.

?

---

### 4. METODOLOGÍA

---

En la parte de la aproximación experimental del trabajo se pretenderá demostrar la diferencia entre el proceso de la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, del español, intentando demostrar que se trata de dos procesos diferentes. Estudiamos y contrastamos estos dos mecanismos cognitivos analizando el español de los polacos que viven en Madrid, tanto alumnos adultos, como niños de edad escolar que, a diferencia de los primeros, no han recibido nunca una enseñanza explícita del castellano. El estudio distintivo se lleva a cabo mediante la observación y el análisis de una de las cuestiones gramaticales que resulta compleja para los alumnos de ELE, el uso del artículo español (tanto el artículo determinado, el indeterminado, como los grupos escuetos), en las producciones de los niños y de los adultos polacos entrevistados.

#### 4.1. EL CENTRO Y LOS PARTICIPANTES

La parte experimental se llevó a cabo en La Escuela Polaca Forum en Madrid (Polska Szkoła Forum w Madrycie) que forma parte de la Asociación Cultural Hispano – Polaca Forum y cuya misión es enseñar la lengua, fomentar la historia, la cultura y la tradición polaca, así como mantener estrechas relaciones entre los polacos que viven en España.

En la prueba participaron cinco niños (de la edad entre 8 y 13 años) y cinco adultos (de la edad entre 35 y 45 años) de la nacionalidad polaca. La siguiente tabla reúne todos los datos recogidos en los cuestionarios completados por las diez personas entrevistadas. No obstante, como se ha explicado anteriormente, en esta investigación se ha analizado únicamente el factor etario, es decir, la edad en la que los hablantes polacos entraron en el entorno de inmersión.

	Edad	Sexo	Nacionalidad	Nacionalidad de los padres	Lengua materna	Lenguas extranjeras que domina	Años de estancia en Polonia	Años de estancia en España	Ha recibido enseñanza explícita del español	Diploma oficial de ELE	Idioma que habla en casa	Idioma que habla en la escuela/trabajo/ con amigos	Conoce los artículos del español
Entrevistado 1	45	M	polaca	polaca	polaco	español	42	3	sí	diploma nivel B1	polaco	español	sí
Entrevistado 2	8	M	polaca	polaca	polaco	español	5,5	3	no	no	polaco	español	sí
Entrevistado 3	40	M	polaca	polaca	polaco	español	21	18	no	no	polaco	español	sí
Entrevistado 4	12	H	polaca	polaca	polaco	español, inglés, francés	5	7	no	no	español, polaco	español	sí
Entrevistado 5	13	M	polaca	polaca	polaco	español, inglés, francés	21 meses	12	no	no	polaco	español	sí
Entrevistado 6	35	M	polaca	polaca	polaco	español	23	12	sí	sí	polaco	polaco	sí
Entrevistado 7	12	H	polaca	polaca	polaco	francés, inglés	1	11	no	no	español, polaco	español	no
Entrevistado 8	41	M	polaca	polaca	polaco	español	21	20	sí	no	polaco	-	no
Entrevistado 9	39	M	polaca	polaca	polaco	español, inglés, alemán	21	15	sí	no	español, polaco	español	sí
Entrevistado 10	12	H	polaca	polaca	polaco	español, inglés	2	10	no	no	español, polaco	español	sí

Tabla 2. Datos recogidos en los cuestionarios personales.



En tres de los casos recogidos, el número de los años de estancia en España varía entre los niños y sus padres; no obstante, en cada caso, los adultos pasaron más tiempo en el entorno de inmersión que los niños; hecho que, en teoría, debería influir de forma positiva en su nivel de dominio del español. Es importante resaltar que todos los adultos, a diferencia de los niños, entraron en contacto con el español en la edad madura: tres de ellos en la edad de 21 años; dos, en la edad de los 23 y 42 años respectivamente; es decir, todos vinieron a España pasado el *periodo crítico* del que habla Lennenberg. De estos datos se desprende que el idioma polaco fue la única lengua adquirida (inconscientemente) y la mayoría de ellos recibió una enseñanza explícita del español para poder comunicarse en España.

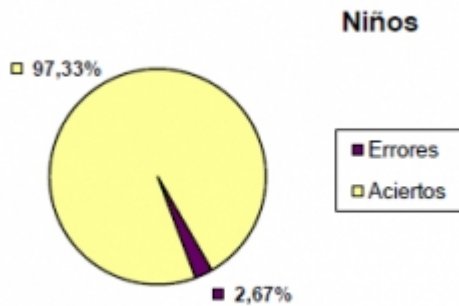
## 4.2. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Todas las personas entrevistadas, tanto los niños como los adultos, rellenaron un cuestionario personal y realizaron breves entrevistas, en las que se les proporcionó el *input* estructurado, con el fin de comprobar las diferencias del nivel del español, en concreto, del uso del artículo. Las pruebas tuvieron forma de conversaciones de carácter bastante general y se basaron en una serie de preguntas sueltas y en la descripción de diferentes imágenes. Se les mostraron a las personas entrevistadas varias hojas con diferentes fotografías y se hicieron preguntas al respecto. Es importante destacar que tanto los niños, como los adultos, tuvieron las imágenes enfrente, lo que, en algunos casos, condicionó los diferentes usos del artículo (sobre todo, los usos deícticos del artículo determinado). A todos los entrevistados se les formularon las mismas preguntas, obviamente sus contestaciones fueron variando: los diálogos con los adultos fueron más fluidos y naturales, puesto que proporcionaron respuestas más desarrolladas; mientras que los niños, en la mayoría de los casos, se limitaron a dar una respuesta concisa a la pregunta. Las conversaciones trataban de España y Polonia, así como del tema de la familia y del trabajo. Las preguntas se intentaron formular de tal modo para que los entrevistados en sus respuestas utilizaran el artículo determinado y el indeterminado, así como los grupos escuetos.

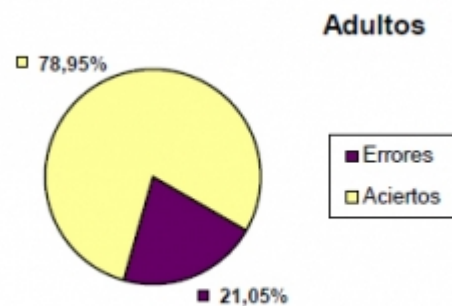
A partir de las transcripciones de las entrevistas se llevó a cabo el análisis de errores de las producciones de los niños y de los adultos. Para ello, hicimos uso de la *Tabla 1. Valores y contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y de los grupos escuetos en español* y a cada una de las apariciones del artículo (o su ausencia), tanto correctas como incorrectas, atribuimos un valor correspondiente. A partir de los resultados obtenidos, hicimos el análisis cuantitativo y cualitativo.

## 4.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aunque el número de apariciones del artículo español (del uso del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto) varía entre las producciones de las personas entrevistadas, las siguientes gráficas de la distribución de porcentajes de errores y aciertos en las producciones de los niños y adultos entrevistados demuestran claramente que los errores cometidos por los adultos (21,05%) son mucho más frecuentes que los de los niños (2,67%). Estos datos muestran que el empleo del artículo español por los adultos se aleja bastante del uso de este elemento por los nativos, mientras que los errores cometidos por los niños son muy minoritarios y el empleo del artículo español por ellos se acerca mucho a su uso por los hablantes nativos.

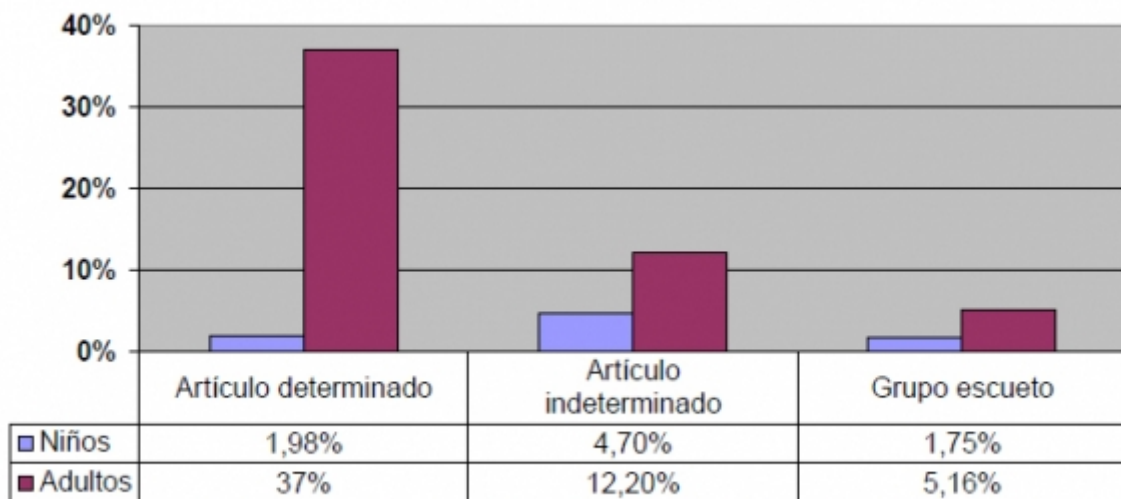


Gráfica 1. Niños: porcentaje de errores y aciertos.



Gráfica 2. Adultos: porcentaje de errores y aciertos.

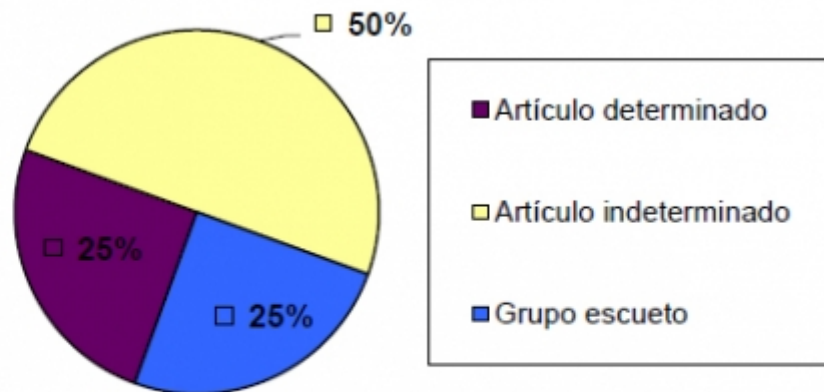
La siguiente gráfica demuestra el porcentaje del uso incorrecto del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto en las producciones de los niños y los adultos. Dichos porcentajes son el resultado de la proporción entre el número de errores cometidos y el total de las apariciones de cada tipo del artículo; no obstante, hay que tener siempre en cuenta que, siendo las entrevistas orales y, por tanto, las contestaciones, libres, el número de apariciones y de diferentes usos de los artículos varía en las producciones de todas y cada una de las personas, tanto de los niños, como de los adultos.



Gráfica 3. Porcentaje de errores del artículo en las producciones de los niños y los adultos.

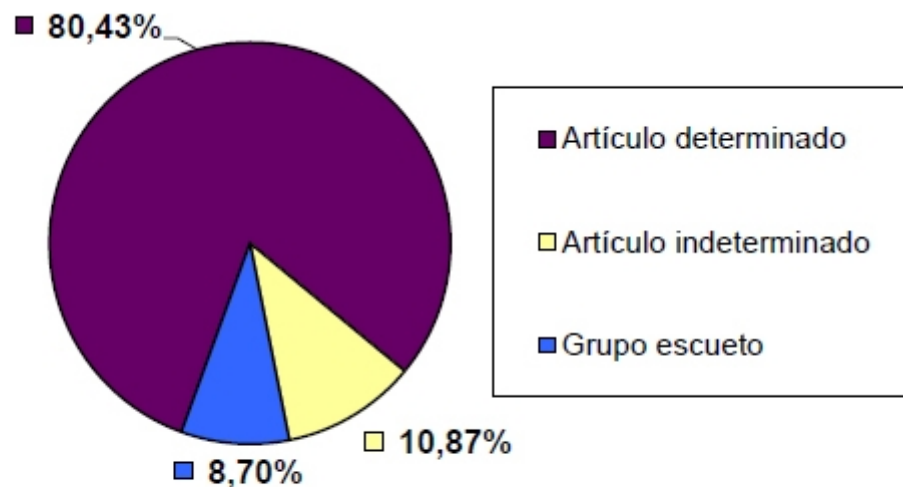
Se observa, en cada caso, que el porcentaje de errores cometidos por los adultos es más alto que en el caso de los niños. El número más elevado de errores se cometió en el uso del artículo determinado, pero hay que subrayar que fue el artículo más usado, tanto por los niños (101 apariciones en total), como por los adultos (200 apariciones en total). La gráfica muestra de una forma muy clara una diferencia considerable entre el porcentaje de errores en las producciones de los niños (1,98%) y de los adultos (37%).

Las siguientes gráficas presentan la distribución de los porcentajes de errores del artículo determinado, el indeterminado y de los grupos escuetos en las producciones de los adultos y de los niños entrevistados:



*Gráfica 4. Niños: distribución de los porcentajes de errores.*

Algunos de los errores cometidos por los niños (8 en total) se pueden explicar por el uso descuidado del lenguaje oral o su temprana edad (entre 8 y 13 años), puesto que son muy excepcionales.



*Gráfica 5. Adultos: distribución de los porcentajes de errores.*

En el análisis cualitativo se observa que el artículo utilizado con más frecuencia y en el que más errores se han detectado es el artículo determinado; mientras que el grupo escueto presentó un número inferior de usos incorrectos. Como ya se ha mencionado, consideramos que estas diferencias se deben a la transferencia de la lengua polaca que carece del artículo, puesto que la mayoría de los errores no consistió en el empleo del tipo del artículo incorrecto, sino en su omisión:



A: ¿Cuál es tu plato favorito?

E: Mi plato favorito es \***ensalada polaca**.

A: Vale. Y, ¿qué es esto que ves en la primera foto?

E: Esto es **el estadio en Varsovia**. Pienso que en Varsovia.

A: Mhm, vale.

E: \***Estadio**... eee... \***estadio ¿nacional?** No.

A: Mhm.

E: ¿Sí? \***Estadio nacional**.

A: Vale, perfecto.

E: En general me gusta... me gusta mucho...mhm... eee... \***Museo \*de Prado**...mhm...  
¿**Monumentos?**

A: Mhm.

E: Eee... también \***Casa Real** y también me gusta mucho... eee... el... eee... pa... no...  
\***Palacio**, pero también cerca \*de **Palacio**... eee... situada... \***Almu...** \***iglesia** \***Almudena**.

E: Estuve sólo una vez. Y como en \***primera foto**, muy luminosa, muchos **coches**, mucho **tráfico**, pero más... parece más... hay más **árboles**... no lo sé.

E: Y aparte que me gusta \***verde** y en... y me encantan **las flores**.

Los resultados obtenidos podrían tener implicaciones pedagógicas, puesto que los usos erróneos de los grupos escuetos son menos frecuentes que los de los artículos determinado e indeterminado. Por tanto, en la enseñanza del español a polacos, habría que trabajar más en el tratamiento de los últimos, puesto que, gracias a la transferencia positiva de la LM, el uso de los grupos escuetos produce un número de errores mucho más reducido.

## 76. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo de investigación ha sido demostrar los diferentes resultados de la adquisición y el aprendizaje del español. Entre muchos factores influyentes en estos procesos cognitivos, consideramos que la variante de la edad es uno de los factores decisivos para llegar al dominio de la lengua meta. Para comprobar esta hipótesis de la influencia del factor etario, propuesta previamente por Lennenberg (1985 [1967]), hemos decidido llevar a cabo el contraste de los resultados de los procesos de adquisición y aprendizaje analizando el nivel de español de los niños y de los adultos polacos que viven, ambos grupos, en un entorno de inmersión. En función de su complejidad y del grado de dificultad para los aprendices de español, hemos seleccionado un elemento gramatical, el artículo en español (tanto determinado, indeterminado, como los grupos escuetos) para realizar la aproximación experimental del presente trabajo.

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre los niveles de dominio del español entre los niños que entraron en contacto con la lengua entre los 1 y 5,5 años de edad (es decir, antes de la pubertad); y los adultos que llevan viviendo en España desde los 21 y 42 años de edad (es decir, pasado el *periodo crítico* del que habla Lennenberg). Estas diferencias de dominio del artículo (2,67% de errores en las producciones de los niños frente al 21,05% de errores en caso de los adultos) demuestran que el entorno de inmersión (con alta cantidad y calidad de *input* que ofrece) no garantiza, por sí solo, el dominio de la lengua, sino que la edad constituye un factor influyente, y quizás decisivo, en este proceso de la apropiación de la lengua meta.

Nos parece necesario resaltar que en el caso de los adultos entrevistados, cuatro personas llevan viviendo en España desde hace más de diez años y los errores que cometieron se podrían clasificar como fosilizados por interferencia de la LM. Asimismo, se podría considerar su IL como estancada. Este fenómeno se podría explicar porque el nivel del español de los adultos está lo suficientemente desarrollado para vivir y comunicarse en el entorno de inmersión sin dificultades, por lo que el interés de mejorar el idioma disminuye.

A modo de conclusión, los resultados obtenidos demuestran que el uso de los grupos escuetos no constituye una dificultad significativa para los aprendices polacos, ya que en este caso se produce una transferencia positiva de su LM. Asimismo, se observa un resultado contrario en caso del empleo del artículo determinado y el indeterminado, ya que debido a la carencia de su equivalente en el sistema polaco, han producido un número mucho más elevado de errores. Del mismo modo, se confirma la hipótesis de que se produce una transferencia positiva del polaco en caso del empleo de los grupos escuetos en español; y una transferencia negativa, en el empleo del artículo determinado y el indeterminado por falta de sus equivalentes en la lengua polaca. Estos datos podrían tener implicaciones pedagógicas en la enseñanza de ELE a los alumnos polacos; creemos que se debería hacer mucho más énfasis en la explicación y la práctica de los diferentes valores y usos del artículo determinado y el indeterminado en español.

Asimismo, los resultados obtenidos en la presente investigación confirmarían la hipótesis de que la variante de la edad influye de un modo significativo en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, que según Lennenberg y su hipótesis del *periodo crítico* situado cerca de la pubertad (1985 [1967]) constituye el factor decisivo para lograr el dominio de la lengua meta. Dos de los adultos entrevistados llevan viviendo en España el mismo periodo de tiempo que los niños; y tres de ellos, llegaron a España mucho antes que sus hijos, no obstante sus resultados son significativamente peores que los de los niños. De ahí se concluye que el tiempo de estancia (en el caso de nuestros entrevistados, un largo periodo temporal: 3, 12, 15, 18 y 20 años respectivamente) parece no tener tanto impacto en el nivel de dominio como la edad en la que las personas entraron en contacto con el español. Los niños que han adquirido español en la edad temprana y los alumnos adultos que lo han aprendido en el mismo contexto de inmersión muestran diferentes niveles de dominio del artículo en español. Asimismo, se confirma que la edad en la que las personas entran en contacto con la lengua meta en el entorno de inmersión influye de un modo decisivo en el proceso de adquisición-aprendizaje de español y que la edad adulta (alcanzada la pubertad) tiene influencia negativa en el proceso de adquisición de lenguas.

Finalmente, quisiéramos volver a hacer constar que el presente trabajo constituye, por nuestra parte, un primer acercamiento al tema de la adquisición y el aprendizaje de la lengua española por los polacos y podría servir, en un futuro, como fundamento para una investigación más detallada y profunda de la cuestión. Somos conscientes de las limitaciones de la investigación que disminuyen la fiabilidad de los resultados obtenidos, tales como el análisis únicamente de la variante de la edad, la muestra muy limitada, la edad de las personas entrevistadas heterogénea, así como el análisis solamente de algunos de los valores y contextos de uso del artículo en español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004): "La interlengua del hablante no nativo". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.
- Bialystock, E. (1997): "The structure of age: In research of barriers to second language acquisition". En: *Second Language Research* 13, 116-137.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2013): Diccionario de términos clave de ELE. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2013].
- Cortés Moreno, M. (2002): "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica". En: *Glosas Didácticas*, 8, 1-18.
- Chomsky, N. (1959): "Review of 'Verbal Behavior' by B. F. Skinner". En: *Language* 35, 26-58.

- Ferguson, C. y Garnica, O. (1975): "Theories of phonological development". En: Lenneberg, E. y Lenneberg, E. (eds.): *Foundations of Language Development*, 1. Nueva York: Academic Press.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989): "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of the acquisition of English as a second language", *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Lamendella, J. T. (1977): "General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition". En: *Language Learning*, 27, 155-196.
- Lenneberg, E. H. (1985 [1967]): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad, 153-216.
- Leonetti Jungl, M. (1999): "El artículo". En: Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Vol. 1, (Sintaxis básica de las clases de palabras), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 787-890.
- López García, Á. (2004): "Aportaciones de las ciencias cognitivas". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 69-84.
- Martín Martín, J. M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.
- Mayor Sánchez, J. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística". En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 43-68.
- Menyuk, P. (1981): *Language and Maturation*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Moreau, M. L. y Richelle, M. (1981): *L'Acquisition du langage*. Bruselas: Pierre Mardoga.
- Oyama, S. (1976): "A Sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system". En: *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261-283.
- Paredes Duarte, M. J. y Varo Varo, C. (1999): "Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística". En: Gallardo B., Hernández C. y Moreno V. (eds.) (2006): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat, 107-119.
- Patkowski, M. S. (1990): "Age and Accent in a Second Language: A reply to James Emil Flege". En: *Applied Linguistics* 11, 73-89.
- RAE (2010a): "El artículo (I). Clases de artículos. Usos del artículo determinado". En: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros, 263-279.
- RAE (2010b): "El artículo (II). El artículo indeterminado. Genericidad y especificidad. La ausencia de artículo". En: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros, 281-298.
- RAE (2011): "El artículo". En: *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 89-96.
- Scovel, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance". En: *Language Learning* 19, 245-253.
- Scovel, T. (1978): "The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition". En: 5º Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Montreal.
- Seliger, H. W. (1982): "On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. En: *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.