

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CENTROS DE SECUNDARIA ALEMANES: ANÁLISIS DE ERRORES SEMÁNTICOS

VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
valbqui@upo.es

Virginia de Alba Quiñones, tras presentar su tesis doctoral en el año 2008, es en la actualidad profesora del Dpto. de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Además, es coordinadora del Máster oficial en Enseñanza del español como lengua extranjera. Su investigación abarca, principalmente, aspectos léxico-semánticos y metodológicos en la adquisición del español. Asimismo, ha participado en diferentes proyectos europeos sobre la adquisición de segundas lenguas.

Resumen: Este estudio pretende arrojar luz sobre el proceso de adquisición del español como lengua extranjera. Se ha analizado el subsistema léxico-semántico en unas muestras de interlengua de estudiantes alemanes de español, para ello, se ha utilizado la metodología del análisis de errores. Los resultados vienen a reforzar las tesis que defienden que el nivel léxico-semántico —junto con el fonético-fonológico— es el más permeable a la transferencia lingüística, ya sea negativa o positiva. Asimismo, permite constatar que ese trasvase semántico no se produce exclusivamente desde la lengua materna de los discentes, sino desde cualquier otra en cuyo proceso de adquisición estén inmersos los aprendices.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, español como lengua extranjera (ELE), análisis de errores (AE), errores léxicos.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio, trataremos de analizar y catalogar los conflictos relacionados con la semántica léxica que encontramos en unas muestras de interlengua de 113 estudiantes alemanes de español como lengua extranjera. No obstante, aunque trabajemos sobre las lexías simples, compartimos la idea de Cruse (2004:88) de que estas por sí solas no son autónomas, sino que son necesarias estructuras semánticas más complejas para poder desentrañarlas dentro de su propia unidad semántica.

Dentro del área de la adquisición y aprendizaje del español, siguiendo la misma metodología, el Análisis de Errores (AE), encontramos los trabajos de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992), Palacios Martínez y Alonso Alonso (1994), Fernández (1997), Torijano Pérez (2002), Sánchez Iglesias (2004) o Gutiérrez Quintana (2005), entre otros.

2. EL CORPUS

El corpus sobre el que se basa este análisis es una prueba —formada por un cuestionario y una composición— que fue realizada en tres institutos de enseñanza secundaria de Renania Westfalia del Norte (Alemania): en Düsseldorf, el Dietrich Bohnoeffer (D.B), y en Bonn, el Albert Einstein (A.E) y el Rhein Sieg (R.S). Hay muestras de aprendices de ambos sexos y la edad de estos oscila entre los 17 y los 19 años. Los estudiantes pueden pertenecer a dos niveles formativos: el 12 (en el que los aprendices han recibido un año y medio de aprendizaje) y el 13 (donde los discentes han estudiado español durante 2 años y medio). Dentro de cada nivel existe la posibilidad de encontrar dos grupos: un *Grundkurs* (GK) —formado por aquellos alumnos que no han elegido el español para el examen análogo a la selectividad que existe en Alemania— o un *Leistungskurs* (LK) constituido por aquellos alumnos que sí lo han hecho (y que tiene un incremento horario en la asignatura de lengua española). Asimismo, puede haber dos cursos que compartan las mismas condiciones, en cuyo caso aparece al final un 1 o un 2. Así, para ejemplificar toda esta sucesión de acortamientos, cuando encontremos alguna referencia al curso D.B 12 GK2, sabremos que pertenece al instituto Dietrich Bohnoeffer, que es del nivel 12 y además que se trata de un *Grundkurs*; asimismo, como comparte estas características con otra clase, encontramos el número 2 al final.

En total son 7 los grupos de estudiantes: 3 en el D.B, mientras que los institutos R.S y A.E comparten alumnado en tres clases y, además, existe otra, del nivel 13, exclusiva del R.S.

El nivel de dominio lingüístico que presentan los estudiantes es muy irregular, para ver el alcance de esta asimetría se puede constatar que, en un mismo grupo, hay alumnos que emplean en la prueba 374 palabras, mientras que otros únicamente llegan a utilizar 95. En relación con Marco común de referencia europeo (2002), el nivel que presentan oscilaría entre el A1 y el A2, aunque hay casos individuales que podrían catalogarse como B1 (e, incluso, como niveles superiores).

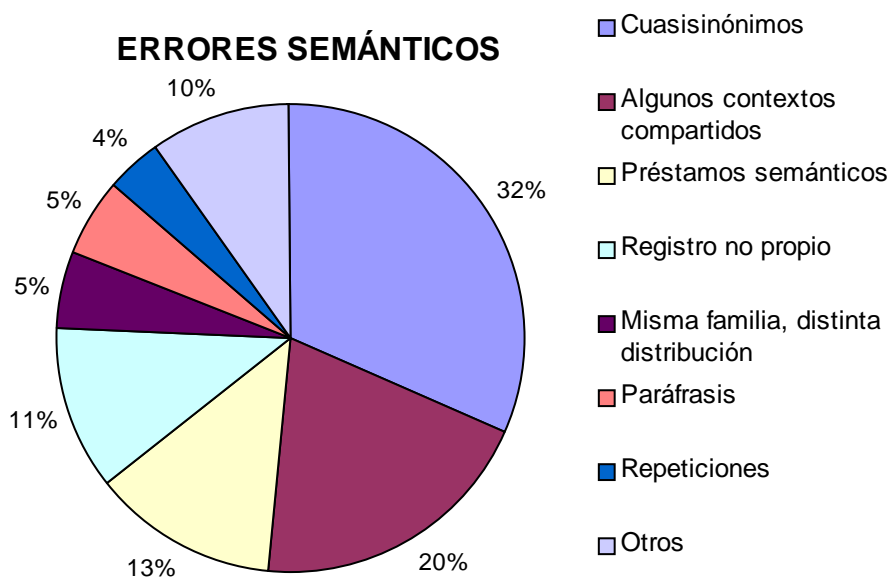
Es muy importante señalar que el español es para estos estudiantes una L3 o, incluso, una L4, ya que su primera lengua extranjera suele ser el inglés y, generalmente, tras este han estudiado francés y latín.

3. EL ANÁLISIS

Para el desarrollo de la taxonomía nos ha servido de base la excepcional tesis realizada por Fernández en 1991 —fue publicada de manera parcial en 1997— a la que hemos introducido algunos cambios. En la siguiente tabla podemos observar la clasificación y la distribución de los errores:

Tipo de error	Número de errores
Cuasisinónimos	125
Elementos de distintos campos con algunos contextos comunes	77
Transferencia semántica	51
Registro no propio	45
Elementos pertenecientes a la misma familia pero con distinta distribución	21
Paráfrasis	21
Repeticiones	16
Otros	38

Para clarificar visualmente los datos recurrimos a un gráfico circular en el que incluimos el porcentaje que representa del total cada uno de los apartados:



Como se ha señalado con anterioridad, la extensión del presente análisis abarca exclusivamente el apartado de semántica léxica. No obstante, si tenemos en cuenta todas las anomalías léxico-semánticas (esto es, donde se incluyen los errores de signifiante y de significado), de un total de 844 conflictos casi la mitad (concretamente 394) están vinculados al significado, lo que representa el 46,68%.

Respecto a la totalidad de los conflictos relacionados con el significado, la media por grupo es de 56,28 errores, mientras que si vinculamos las desviaciones de la norma con el número de estudiantes obtenemos una media de 3,4 fallos por cada aprendiz. El grupo que más errores comete es el D.B 12 GK2 con 88 (lo que corresponde al 22,33% del total), mientras que los grupos con menos incorrecciones

son el R.S-A.E 12 GK y el R.S 13 ambos con 27 errores, lo que supone únicamente el 6,85% de todos los errores semánticos.

Pasamos ahora a analizar más detalladamente, debido a su alta incidencia, los 4 primeros grupos de errores:

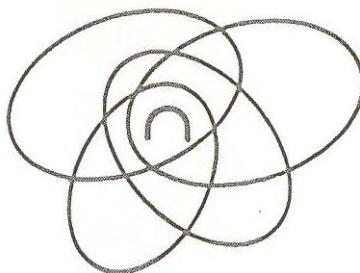
3.1. Cuasisinónimos:

Como señala Pottier (1974) la relaciones de contenido entre dos formas léxicas pueden ser de:

- Independencia: cuando ambas formas no presentan ningún rasgo en común.
- Intersección (afinidad): si existe un sema común. Normalmente la existencia de este rasgo sirve de base para la creación de los campos semánticos.
- Inclusión (sinónimo parcial), donde encontramos que existe una subordinación semántica (relaciones de hiponimia).
- Identidad: que no puede producirse al nivel de la lexías, aunque reconoce en una nota al pie que "los casos límites están representados por términos técnicos: estas expresiones dobles no suelen durar" (Pottier 1974:131).

No queremos entrar en la diatriba de si los sinónimos existen o no, pero si nos planteamos la etimología del término, el origen griego de la palabra, συνωνυμία, nos remite al concepto de asociación y no al de de igualdad, lo que convertiría a los sinónimos en 'nombres asociados' y no en 'nombres iguales'.

Del concepto de sinonimia se deriva el de parasinonimia, para Pottier (1993:39) dos lexías serán parasinónimas si el conjunto de rasgos semánticos son vecinos y poseen un núcleo sémico compartido. El lingüista lo representa gráficamente de la siguiente manera:



Debido a las características tan particulares de los aprendices, se ha visto forzado este concepto. Así, entendemos por cuasisinónimos aquellos elementos léxicos que comparten de alguna manera parte de su contenido sémico, pero que presentan semas diferenciadores y que los aprendices asimilan como iguales al neutralizar estos rasgos distintivos. Dos son los motivos que pueden llevar a esta asimilación y estos pueden ser de diferente naturaleza:

- Consciente.
- Inconsciente.

Si nos centramos en el plano de la consciencia, la motivación se concreta en razones estilísticas: el hablante puede priorizar el efecto estilístico a la precisión semántica en el ámbito del discurso, así mediante esta neutralización forzada se evita la reiteración de un término.

La otra causa de la eliminación de los semas distintivos de los dos elementos se produce en el ámbito del inconsciente: es el desconocimiento de las diferencias semánticas el responsable de que las unidades léxicas ocupen lugares que no les corresponden en el discurso. Este último es el caso que nos ocupa ya que consideremos que los estudiantes neutralizan las diferencias semánticas entre los

elementos léxicos del español debido, frecuentemente, a la interferencia de su lengua materna (o cualquier otra L2), asumiendo erróneamente que dos voces significan lo mismo, cuando esta situación dista mucho de producirse.

3.1.1. Análisis cuantitativo:

Este grupo aglutina el mayor número de conflictos semánticos, ya que representa más de un tercio de todos los errores. Tres son las formas que aglutinan más problemas: el significante *tiempo* (con el significado de 'periodo', 'momento' o 'rato'); la confusión entre *bueno*, *bonito* y *útil* y el uso de *querer* o *amar* con el significado de 'gustar'. No obstante, son fundamentalmente los términos *bien* y *bueno*, que se encuentran en distribución inclusiva del alemán al español, las que mayor número de errores concentran (40 conflictos). No hay un solo grupo que no incurra en él. Como ejemplos de esta incorrección podemos encontrar:

*La navidad es buena porque hay muchos regalos." ('La navidad está bien...').

Hay algunos casos en los que el trasvase semántico alcanza hasta el concepto de 'bonito', como en:

* Somos visitamos muchos discós, bares y ciudades buenas (...).

El otro grupo en importancia lo constituyen la sustitución de los términos *período*, *momento* o *rato* por su hiperónimo *tiempo* (24 errores):

* Las navidades son un tiempo muy bien y romántico.

El último apartado en importancia numérica, con 16 errores, lo forman la pareja de verbos *gustar* y *amar*. Un ejemplo de eso lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

*... porque yo amo el nieve y snowboarding.

Asimismo, podemos encontrar conflictos en el uso de *deber de* y *tener que*, *colegio* e *instituto*, *lengua* e *idioma*, *aprender* y *estudiar*...

3.1.2. Análisis cualitativo:

El primer grupo en número de desviaciones lo forma la confusión entre *bien* y *bueno*. Se puede comprobar que, aunque estas dos formas léxicas no compartan la misma categoría gramatical, sí tienen semas y funciones (como, por ejemplo, la de intensificadores) comunes e incluso pueden ser intercambiables en algunos contextos. Esta situación ya se producía en la lengua latina, de donde hemos heredado las formas —y el significado— de *bonus* y *bene*. Si tomamos un ejemplo que señala el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2007): "*Este vestido todavía está bueno*" tanto *bien* como *bueno* pueden intercambiarse en él, pero existen contextos en los que esta sustitución no es posible ya que podemos decir "*La niña es buena*" y no "**La niña es bien*". Estamos, por tanto, en un caso de distribución superpuesta.

El término alemán *gut* abarca una amplia extensión semántica y categorial, ya que en español puede ser traducido como un adjetivo, como un adverbio o como un sustantivo. Nuevamente, comparte esta amplitud con el término inglés *good*. Este sincretismo formal que encontramos en ambas lenguas germánicas condiciona la frecuente confusión entre los significantes. La neutralización de los elementos diferenciadores tiene su origen en una lengua diferente a la lengua meta, por ello, nos encontramos ante un evidente caso de transferencia interlingüística negativa.

El segundo grupo en importancia numérica lo encontramos en el uso de la unidad léxica *tiempo* con el significado de sus hipónimos *rato*, *periodo* y *momento*. El problema es que estos tres elementos se funden en el alemán bajo el sustantivo *Zeit*. Además, aunque siempre tomamos como primera referencia la lengua materna

de los aprendices, no podemos omitir tampoco la amplitud semántica que encierra el término inglés *time*. La causa de la neutralización de los semas diferenciadores la encontramos, de nuevo, en una evidente interferencia de otra lengua cuyo dominio es anterior al español, ya sea su propia lengua materna, el alemán, o el inglés (que es, por término general, la primera lengua extranjera que se estudia en la enseñanza primaria en Alemania).

Respecto al tercer grupo, la confusión entre *gustar* y *querer*, queremos señalar que coincidimos con lo señalado por el Diccionario de uso del español (DUE) (1998) en la octava acepción del verbo *querer* ("Se substituye corrientemente con este verbo a «amar» pues este último se tiene, fuera del lenguaje literario, como afectado, y se rehúye su uso."), ya que consideramos que ningún hablante nativo de español —salvo que use el término con alguna connotación literaria— diría "*Amo la lengua*" porque lo usual sería utilizar el verbo *gustar* ("Me gusta la lengua") o ponderar ese gusto, ya con el verbo *encantar* ("Me encanta la lengua"), ya con adverbios de cantidad ("Me gusta mucho/muchísimo la lengua"). Sin embargo, esta posibilidad sí existe en la lengua alemana, porque se puede expresar este mismo contenido semántico con el verbo *lieben* ('querer', 'amar', 'gustar', 'adorar'...). No obstante, este uso es relativamente reciente y parece encontrar su justificación en la influencia de la lengua inglesa y del verbo *to love*.

Como hemos señalado, la mayor parte de errores vinculados a los cuasisinónimos tienen que ver con el trasvase de contenido semántico desde la lengua materna del aprendiz, o desde cualquier otra lengua en cuyo proceso de adquisición se encuentre, al español, es decir, estamos ante errores interlingüales. La neutralización de los semas diferenciadores se produce por interferencia.

3.2. Elementos de distintos campos semánticos pero algunos contextos compartidos

Fundamentalmente, este grupo lo forma la confusión entre los verbos *ser* y *estar*, que es a la que vamos a dedicar el análisis. El binomio *ser-estar* representa uno de los problemas que más conflictos entraña en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y como señala Aletá Alcubierre (2005):

(...) es uno de los que más problemas provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla, hasta el punto que para unos y otros ha alcanzado el estatuto de mito dentro de la gramática de español para extranjeros.

No obstante, queremos remarcar que este par de verbos pueden realizar tres funciones distintas:

- Uso como verbos plenos: en este caso los verbos operan como otros de carácter intransitivo.
- Uso en la voz pasiva: ambos verbos pueden funcionar de auxiliares en la voz pasiva.
- Uso atributivo: en este plano la función de ambos verbos es servir de enlace entre el sujeto y otro elemento oracional.

En teoría, únicamente en el último caso, deberíamos encontrar conflictos. No obstante, aparecen muchos errores en su uso como verbos predicativos (no existe ninguna muestra donde se use la voz pasiva).

Desde una perspectiva sincrónica y estrictamente lingüística, el uso de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos es un problema gramatical y semánticamente muy complejo. Sobre esta estructura descansa —en las lenguas española, portuguesa y catalana— el plano de la función atributiva aunque, por otra parte, no podemos

obviar, como señalan Franco y Steinmetz (1983:182), lo siguiente: “Las distinciones que se logran en español, portugués e irlandés al seleccionar uno de los dos verbos que corresponden al inglés *be* pueden también lograrse en otras lenguas mediante el uso de medios sintácticos diferentes”.

La lengua no siempre opera de una manera lógica y reglada, el uso de los verbos *ser* y *estar* dentro del sistema atributivo ha sido objeto de numerosos estudios. No obstante, con el florecimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera y la necesidad del acercamiento didáctico al fenómeno, para que los estudiantes de español asimilen la complejidad de su uso, ha aumentado exponencialmente los intentos de desentrañar el conflicto.

3.2.1. Análisis cuantitativo:

De los 76 errores que encontramos en este apartado, 74 corresponden a un intercambio erróneo entre los verbos *ser* y *estar* (97,36%). Pueden encontrarse situaciones conflictivas con su uso como atributivos, como podemos apreciar en la siguiente muestra:

*Estuve a casa en las 4 de la mañana y el día anterior fue muy cansada y no pudo dar algunas cosas.

Aunque también encontramos conflictos en su uso como verbos plenos —en este ejemplo como localizadores— donde las reglas son bastante nítidas, ya que podemos encontrarnos frases como:

* He estudiado en Sanpol de Mar es cerca de Calella.

Asimismo, el problema del uso de los verbos *ser* y *estar* puede llegar a difuminarse tras el factor suerte: si se desconoce cuándo debe emplearse uno u otro, la elección implica un 50 % de posibilidades de acertar y, ante un dominio inestable de las normas, esa circunstancia del azar puede beneficiar al aprendiz.

3.2.2. Análisis cualitativo:

En el caso específico de *ser* y *estar*, no puede rastrearse interferencia alguna con la lengua materna (o cualquier otra L2) al no existir en alemán, inglés o francés esa disociación semántica. Ciertamente, es muy complejo su dominio en el uso copulativo; sin embargo, su valor predicativo, como se ha señalado, sí responde a reglas ciertamente claras. El problema es que se enseñan los verbos en contraposición y eso aumenta la complejidad del aprendizaje porque los estudiantes terminan mezclando las normas. Por ello, se podría decir que este tipo de error además de ser fosilizable, podría estar inducido por cómo se presenta el contenido semántico.

Para los estudiantes de español, el uso correcto del *ser* y el *estar* más adjetivo se convierte en uno de los grandes problemas de aprendizaje. Este puede llegar a fosilizarse si no se consigue un acercamiento adecuado a la estructura en cada uno de los niveles y una progresión eficaz, basada en una ampliación de los usos cuando ya se han asentado los conocimientos de la etapa anterior

3.3. Transferencia semántica:

Este apartado lo integran aquellas formas léxicas que existen en español, es decir, no presentan ningún tipo de error en el significante, pero que no tienen el significado que los aprendices les otorgan. En la tradición alemana, W. Betz (1959, en Gómez Capuz 1998:59) estableció una taxonomía dentro del grupo de los préstamos internos (aquellos que afectan al contenido del material léxico y no al significante de dicho material). Así, defendió que, en el ámbito de las acuñaciones prestadas, podemos encontrar dos tipos distintos de calcos: los calcos estructurales y los calcos o préstamos semánticos. En ambos casos se produce un trasvase que afecta a la “forma interna” de las lenguas, pero la diferencia entre ambos es clara:

- El calco estructural produce una nueva palabra o estructura compuesta en la lengua receptora
- En el calco o préstamo semántico no se crea nada, sino que se produce una alteración (normalmente por un mecanismo de extensión semántica se crea una nueva acepción) del significado de un elemento que ya existe en la lengua receptora.

Esta definición es compartida por Powell (2000:316) quien afirma que el calco semántico se produce cuando: *"An existing word acquired a new sense based on the meaning of a word in another language perceived as corresponding to it in form or in basic meaning"*.

Este grupo de errores está formado por vocablos que asimilan contenidos semánticos nuevos, aumentando su extensión, pero que lo hacen de manera errónea aunque, asimismo, podemos encontrar casos de calcos literales. Los aprendices, por influencia del alemán o de cualquier otra L2, vuelcan el valor semántico de un término en otro, obviando que existe en español el significante preciso para lo que quieren expresar.

3.3.1. Análisis cuantitativo:

Los elementos léxicos que asimilan un significado que no tienen en la lengua española (pero sí en otra lengua) forman el tercer grupo en importancia de errores (con 51). No obstante, queremos señalar que dos son los elementos que concentran el mayor número; estas formas son: *encontrar* (con 18 fallos, el 35% del total) y *visitar* (con 15).

3.3.2. Análisis cualitativo:

La base del conflicto la encontramos en el dominio que los aprendices presentan de la lengua meta. Un claro ejemplo lo tenemos en la confusión entre "quedar con" y "encontrarse". El origen de este problema está en la traducción del verbo alemán *sich mit jemandem treffen*, que se emplea, efectivamente, con el significado del verbo español 'quedar' —aunque se puede decir también *sich verabreden*, traducido de manera literal como 'citarse para algo'—; igualmente, existe un empleo transitivo (*jemanden treffen*) que puede tener dos significaciones: por un lado puede significar 'encontrarse casualmente con alguien' y, por otro 'encontrarse con alguien con el que previamente se ha concertado una cita'. No obstante, en español el acto de encontrarse está vinculado al azar. Para ejemplificar lo anterior recurrimos a la siguiente frase del corpus:

*Mis vacaciones he pasado en casa y me encontré con mis amigos y amigas

En este caso el aprendiz no se '*encuentra con sus amigos' sino que 'queda con ellos'. El problema es que los discentes únicamente conocen el verbo encontrar como traducción del alemán *treffen*, que para ellos tiene el significado de 'quedar', por lo que vuelcan todas las potencialidades semánticas en el único significante que conocen. Estamos ante un ejemplo de distribución semántica inclusiva.

Exactamente el mismo problema lo encontramos con el uso del verbo *visitar*. El verbo alemán *besuchen*, además de 'visitar', tiene también el significado de 'ir a ver', 'acudir', 'asistir'. Los aprendices transfieren el contenido a la única traducción que conocen del español visitar.

*... y beber alcohol y visitar la discoteca.

Existen también, aunque en menos medida, algunos errores de transferencia que no pueden ser agrupados como préstamos semánticos sino como calcos literales, ya que guardan relación directa con la lengua materna de los aprendices de la que se ha producido una traducción miembro a miembro, como en los casos:

*Elegí el español, porque es una lengua muy bonita y además es una lengua mundial. (la traducción literal de *Weltsprache* es "lengua mundial" o "lengua del mundo", que significa que es una 'lengua de importancia mundial')

3.4. Registros no propios:

Los errores vinculados a registros no propios representa el cuarto grupo en importancia numérica. Este tipo de problemas guarda relación con un uso inadecuado de alguna forma, que suele corresponder a un estilo más elevado que el que caracteriza al resto de la composición. Entre estos errores, destaca por su frecuencia el uso del término *presente* (con valor de 'regalo').

3.4.1. Análisis cuantitativo:

Los conflictos relacionados con registros no propios alcanzan la cifra de 45 errores. Se ha encontrado un solo ejemplo en el que se desciende de nivel (siempre respecto al total de la producción): "*es una lengua muy guapa" pero, en este caso, nos decantamos por pensar que el alumno ha empleado el término *guapa* no con un valor jergal, sino con la significación de 'bonita'.

3.4.2. Análisis cualitativo:

Cuando aparecen registros inadecuados en el contexto, mayoritariamente, podemos encontrar la influencia de la lengua materna o de otra L2 que los aprendices estén estudiando. Aunque ya hemos señalado que la forma léxica *presente*, con el significado de 'regalo', es la más frecuente, existe un gran número de incorrecciones que no guardan relación con esta forma como por ejemplo:

*Hay cenas delicadas (*dèlicat(e)* en francés o *delicate* en inglés);

*cenas armoniosas (*harmonisch* en alemán, *harmonieux* en francés y *harmonious* en inglés).

Ambos términos tienen su origen en el mundo grecolatino y han sido asimilados desde estas lenguas al español, francés, inglés o alemán. Nos inclinamos a pensar que la fuente de la que toman estos elementos léxicos es el francés (aunque, en algunos casos, los términos escogidos tienen asimismo una similitud formal con el inglés e, incluso, con el alemán). La relación de parentesco lingüístico entre ambas lenguas romances es la que parece determinar la inclusión del elemento léxico en el discurso. Distintos investigadores, como Schachter (1983), Kellerman (1984, 1997 y 2000), o Castellotti (2001) señalan en sus trabajos que la percepción de la distancia lingüística, como hecho subjetivo del aprendiz (con posibilidad de evolucionar en el proceso de aprendizaje), es determinante para la transferencia de una lengua a otra. En el caso que ocupa nuestro estudio, esa cercanía entre la lengua materna y la lengua meta no se produce, ya que la L1 de los aprendices es, en principio, el alemán. Los estudiantes conocen y perciben la diferencia entre esta y el español: se trata de dos familias lingüísticas distintas, sin parentesco ni filiación común (hasta el indoeuropeo); no obstante, la lengua francesa parece estimular que se recurra a ella para transferir contenidos (ya sean formales o semánticos). Además, no podemos obviar que gran parte de los aprendices presentan mayor dominio lingüístico del francés que del español.

De manera más sucinta, por su baja incidencia, analizaremos los otros grupos de errores:

3.5. Elementos pertenecientes a la misma familia de palabras pero con distinta distribución:

Este apartado lo constituyen aquellos errores que guardan relación con la sustitución inadecuada de una forma léxica por otra de la misma familia de palabras. Existe, por tanto, una confusión en la elección de la palabra en relación con la función que desempeña; así los discentes escriben, por ejemplo, un adjetivo donde debería aparecer un sustantivo. Los aprendices de alguna manera manejan el contenido semántico de lo que quieren expresar, pero realizan una elección errónea dentro de la familia de palabras lo que condiciona no solo un problema semántico sino también sintáctico.

El número de errores vinculados a este epígrafe es de 21 (5,32 %). Podemos encontrarnos con frases como:

*Las Navidades son un tiempo muy bien, porqué es un tiempo de familia, de romantico, de amor y de religión.

3.6. Paráfrasis:

Este grupo, como el anterior, alcanza la cifra de 21 errores y está integrado por aquellas expresiones que sirven al estudiante para hacer uso de un contenido semántico aunque ignore el término concreto. Ante una palabra desconocida o dudosa, el aprendiz la sustituye por una construcción que, o bien desglosa el contenido que se quiere expresar, o bien lo explica. Las paráfrasis no son solo un recurso estratégico de comunicación sino que también son generadoras de riqueza léxica, son sustitutas de términos no conocidos y el aprendiz las usa conscientemente al asumir que no domina —o lo hace de forma parcial— la palabra exacta. Es una estrategia que bucea en la propia interlengua del estudiante y que resulta muy efectiva en relación con la comunicación.

En este apartado solo se recogen aquellas paráfrasis que resultan forzadas y evidentes, ya que en el propio uso de la lengua materna la paráfrasis es un recurso comunicativo usual y comúnmente aceptado.

El número de errores que hemos encontrado, confirma que, aunque es un mecanismo muy usado en la adquisición de segundas lenguas, exige también mayor esfuerzo que la mera introducción de elementos léxicos de otras lenguas (estos errores pertenecen al ámbito de los análisis formales).

El conflicto se plantea cuando lo que se trata de cubrir es una laguna léxica con la explicación del propio término, por ejemplo:

*Yo paso tiempo con las hijas de la hermano de mi padre.

3.7. Repeticiones:

Su número asciende a 16. Se contabilizan dos tipos de repeticiones: las que se producen cuando se vuelven a reproducir elementos que han sido expresados con inminente anterioridad, como en:

*Es una fiesta magnífica. Es un momento magnífico entre dos años.

y las que aparecen cuando los alumnos recurren a traducir el término que han expresado en español:

*pienso que trabajo como un dentisto (*zahnarzt*).

Su importancia numérica no es muy alta y su incidencia en la descodificación del mensaje no es importante.

3.8. Otros:

Este grupo lo integran aquellos errores semánticos que escapan a la sistematización antes desarrollada. Son 38 las desviaciones que se ven agrupadas en este epígrafe (sin contar los 16 conflictos relacionados con los deícticos ya que estos formarían parte de la semántica textual). Lo heterogéneo de este grupo hace que no sea posible un análisis más exhaustivo. Frecuentemente, se trata de una confusión entre verbos tales como *ser/tener, ser/hacer, tener/querer...*, como se ve en el siguiente ejemplo (que es resultado, nuevamente, de la interferencia):

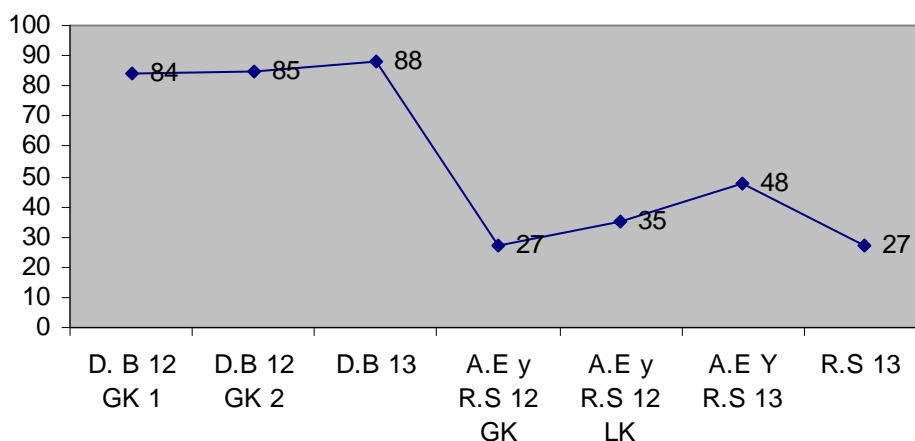
*En Navidad es frío.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1. Resultados:

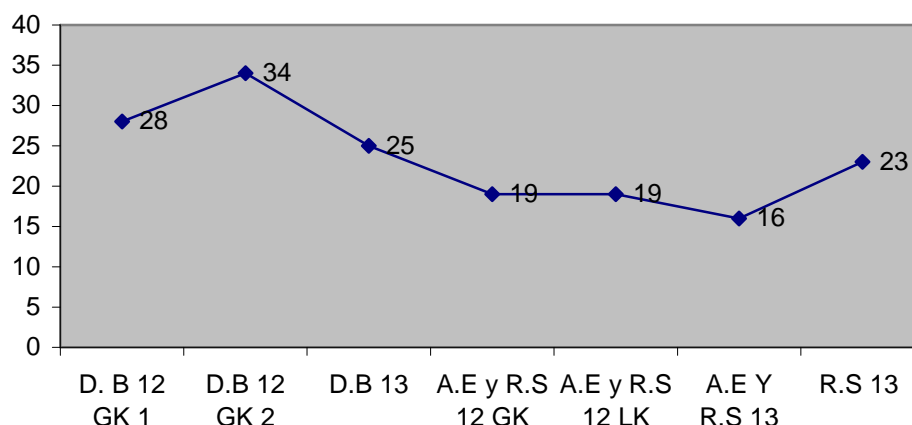
Respecto a los grupos de estudiantes, podemos señalar que la clase D.B 13 es la que presenta un mayor número de errores, más del triple que los grupos A.E y R.S 12 GK y R.S 13. Se observa con claridad en el gráfico la diferencia que existe entre los tres grupos del D.B y los otros cuatro. En conjunto el D.B comete el 65,3% de los errores:

NÚMERO DE ERRORES TOTALES



No obstante, en el siguiente gráfico, recurrimos al coeficiente de faltas (que es el que resulta de dividir el número de errores entre el número de palabras que componen el total de la prueba. Tras obtener el coeficiente de cada alumno, procedimos a calcular la media por cada clase y multiplicar el resultado por 100, para obtener números enteros) y se observa que se produce un acercamiento entre los alumnos del D.B y los del A.E y el R.S:

COEFICIENTE DE FALTAS (X 100)



En los dos bloques se observa una evolución distinta. En el D.B decrece el coeficiente de faltas entre el nivel 12 y el 13, lo que indica que la evolución es positiva (en la clase 13, las producciones de los alumnos son más largas, por lo que se compensa así el número de errores). Sin embargo, en los otros dos institutos, que comparten alumnado en tres de sus clases, la evolución no termina de ser la adecuada ya que se parte de un coeficiente de faltas inferior en el nivel 12, para terminar con un nivel más elevado de errores en el R.S 13 (aunque sí desciende en el A.E y R.S 13).

Mayoritariamente, al aplicar el criterio etiológico en el análisis se ha podido rastrear la interferencia de la L1 —o de otra L2— en los errores que hemos detectado en el corpus. La transferencia semántica negativa se erige como la principal fuente de los errores que hemos encontrado.

4.2. Conclusiones:

Las conclusiones generales extraídas del análisis, podemos resumirlas en los siguientes puntos:

- Debido al estadio inicial de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes, su nivel de dominio lingüístico del español es muy bajo y, por ello, no encontramos producciones muy elaboradas.
- El AE, al detectar las áreas conflictivas concretas, nos permite desarrollar distintos tipos de terapias. Estas puede materializarse en varias medidas que van desde el desarrollo de ejercicios específicos para solventar los conflictos que hemos localizado, hasta gramáticas de errores y talleres de autocorrección. Su importancia pedagógica es reivindicada con claridad por Vázquez (1991 y 1999).
- Es destacable la influencia que la lengua francesa tiene en las muestras. El español es, frecuentemente, la tercera lengua extranjera que estudian los alumnos tras el inglés, el francés e, incluso, el latín. La percepción subjetiva de la cercanía lingüística por el parentesco que une las lenguas francesa y española, parece ser determinante para la transferencia semántica.
- El estudio de los errores es muy importante, como señalan Alonso (2002) y Torijano Pérez (2004). Su descubrimiento y clasificación nos permiten detectar desde dónde realizan los aprendices sus hipótesis en su interlengua. Como

estamos en un estadio incipiente de aprendizaje, los discentes están más cerca de la L1 que de la L2. Por eso, la mayoría de los errores tienen naturaleza interlingual.

- El resultado de nuestro estudio está en la línea de las investigaciones que afirman que el componente léxico-semántico es muy permeable a la transferencia lingüística. Asimismo, debido a las características que presentan los discentes —que se encuentran en estadios iniciales del proceso de adquisición del español— debemos tener en cuenta que el apoyo que encuentran los estudiantes en territorios lingüísticos más consolidados, (como son la L1, el alemán, o cualquier L2 cuyo aprendizaje sea anterior al de la lengua española) es, a veces, el único procedimiento al que recurrir.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aletá Alcubierre, E.: "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*". RedELE [en línea]. Marzo 2005, número 3 [consulta: 7 de octubre de 2007]. Disponible en la web: <http://www.mec.es/redele/revista3/aleta.shtml> ISSN 1571-4667.
- Alonso, E. (2002), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa
- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: Clé International.
- Cruse, A. (2004), *Meaning in Language. An introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1991), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (Universidad Complutense, Madrid) (versión completa inédita).
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Franco, F. y Steinmetz, D. (1983), "Ser y estar + adjetivo calificativo en español", *Hispania* 66: 176-184.
- Gómez Capuz, J. (1998), *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Universitat de València.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005), "Análisis de la Interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística* 19: 223-242.
- Kellerman, E. (1984), "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage" en Davies, A. *et al.* (eds.) (1984): *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press
- Kellerman, E. (1997), "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 1: 58-146.
- Kellerman, E. (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas" en Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Macmillan English Dictionary* (2002), Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Moliner, M. (1998), *Diccionario del uso del español* (2 vols.). Madrid: Gredos.
- Palacios Martínez, I. M. y Alonso Alonso, R. M. (1994), "Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua", *REALE* 2: 23-38.
- Portier, B. (1974), *Lingüística general. Teoría y descripción*. Madrid: Gredos.
- Pottier, B. (1993), *Semántica general*. Madrid: Gredos.

- Powell, J. G. F. (2000), "Reviewed Work(s): *Utraque Lingua. Le calque sémantique: Domaine gréco-latin* by C. Nicolas", *Classical Review*, 50, 1: 316-317.
- Real Academia Española (2007), *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- 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*. Madrid: Universidad Complutense.
- Schachter, J. (1983), "A new account of language transfer" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam /Philadelphia: J. Benjamins.
- Torijano Pérez, J. A. (2002), *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez, J. A. (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros
- Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera.*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.