

RAÚL FERNÁNDEZ JÓDAR

**ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS, MORFOSINTÁCTICOS
Y GRÁFICOS EN LA LENGUA ESCRITA DE LOS
APRENDICES POLACOS DE ESPAÑOL**

**Rozprawa doktorska przygotowana w
Instytucie Filologii Romańskiej UAM
pod kierunkiem
prof. dr hab. Wiaczesława Nowikowa**

POZNAŃ 2006

Índice.

	Pág.
Introducción.	8
Parte primera: Base teórica.	
Capítulo 1. Antes de la interlengua.	12
1.1. Hipótesis del análisis contrastivo.	12
1.2. Diferentes versiones del análisis contrastivo.	14
1.3. Críticas al análisis contrastivo.	15
1.4. Hipótesis del análisis de errores.	17
1.5. Críticas al análisis de errores.	19
1.6. Hipótesis de la interlengua.	20
Capítulo 2. El error.	23
2.1. Error, falta y equivocación.	23
2.2. Norma.	23
2.3. Tipología de errores.	26
2.4. Evaluación del error.	28
2.5. Corrección del error.	29
Capítulo 3. La lengua materna y la secuencia universal del aprendizaje.	31
3.1. El papel de la lengua materna.	31
3.2. Secuencia universal del aprendizaje.	33
3.3. El modelo del monitor.	35
3.4. Factores que determinan la adquisición y el aprendizaje.	36
Capítulo 4. Estrategias y competencias.	39
4.1. Competencia comunicativa.	39
4.2. Estrategias.	41
4.2.1. Estrategias de aprendizaje.	42
4.2.2. Estrategias de comunicación.	43

4.2.3. Estrategias metacognitivas y autonomía de aprendizaje.	46
Conclusión a la primera parte.	47
1. La importancia de la descripción de la IL para la enseñanza de L2.	47
Parte segunda: Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español.	
Capítulo 5. Sobre el corpus.	51
5.1. Composición.	51
5.2. Temas de la composición.	51
5.3. Población.	52
5.4. Toma de datos longitudinal.	52
5.5. Contexto universitario no-nativo.	53
5.6. Programa curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.	53
Capítulo 6. Tipología de errores ejemplificada y datos globales.	56
6.1. Tipología de errores ejemplificada.	56
6.2. Datos globales.	61
Capítulo 7. Errores léxicos.	66
7.1. Introducción.	66
7.2. Errores léxicos formales.	68
7.2.1. Uso de un significante próximo español.	68
7.2.2. Formación de palabras no atestiguada en español.	69
7.2.3. Préstamos.	69
7.2.3.1. Préstamos del polaco.	70
7.2.3.2. Préstamos del francés.	71
7.2.3.3. Préstamos de otras lenguas.	73
7.2.4. Género.	73
7.2.5. Número.	74
7.3. Errores semánticos.	75
7.3.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.	76

7.3.2. Cambios entre derivados de la misma raíz.	80
7.3.3. Registro no apropiado a la situación.	81
7.3.4. Ser-estar.	81
7.3.5. Perífrasis.	83
7.3.6. Falsos amigos.	83
7.3.7. Otros casos.	84
7.4. Conclusiones.	85
Capítulo 8. Errores morfosintácticos.	87
8.1. Introducción.	87
8.2. Paradigmas.	88
8.2.1. Género.	89
8.2.2. Número.	89
8.2.3. Verbos.	90
8.2.4. Otros.	91
8.3. Concordancias.	91
8.3.1. En género.	92
8.3.2. En número.	93
8.3.3. En persona.	93
8.4. Valores y usos de las categorías.	97
8.4.1. Artículo.	97
8.4.1.1. Uso u omisión de artículo.	99
8.4.1.2. Elección entre artículo determinado e indeterminado.	105
8.4.1.3. Artículo neutro “lo”.	106
8.4.1.4. Conclusiones.	106
8.4.2. Otros determinantes: demostrativos, posesivos e indefinidos.	107
8.4.2.1. Demostrativos.	108
8.4.2.2. Posesivos.	110
8.4.2.3. Indefinidos.	112
8.4.2.4. Conclusiones.	112
8.4.3. Pronombres.	113
8.4.3.1. Formas con función pronominal plena.	114
8.4.3.2. Problemas con la forma “se”.	118
8.4.3.3. Conclusiones.	119

8.4.4. Uso de las formas verbales.	120
8.4.4.1. El uso de los tiempos pasados.	123
8.4.4.1.1. Confusión entre pretérito imperfecto y pretéritos perfectos.	125
8.4.4.1.2. Confusión entre pretéritos perfectos simple y compuesto.	129
8.4.4.1.3. Confusión entre presente y pasado.	130
8.4.4.1.4. Errores en el uso del pretérito pluscuamperfecto.	131
8.4.4.2. El uso de otras formas verbales.	133
8.4.4.2.1. Condicional.	133
8.4.4.2.2. Perífrasis verbales.	134
8.4.4.2.3. Gerundio.	135
8.4.4.2.4. Otros problemas.	136
8.4.4.3. Conclusiones.	136
8.4.5. Preposiciones.	138
8.4.5.1. Preposición “de”.	141
8.4.5.2. Preposición “en”.	144
8.4.5.3. Preposición “a”.	146
8.4.5.4. Preposición “con”.	148
8.4.5.5. Preposición “para”.	149
8.4.5.6. Preposición “por”.	149
8.4.5.7. Otras preposiciones.	150
8.4.5.8. Conclusiones.	150
8.5. Estructura de la oración.	152
8.5.1. Orden de los elementos oracionales.	153
8.5.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales.	154
8.5.1.2. Adjetivos.	155
8.5.1.3. Colocación del sujeto y del verbo.	155
8.5.1.4. Otros.	156
8.5.2. Omisión de elementos oracionales.	156
8.5.2.1. Omisión del verbo.	156
8.5.2.2. Otros.	157
8.5.3. Elementos sobrantes.	157
8.5.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de nombres.	158

8.5.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos.	158
8.5.3.3. Uso innecesario de adverbios y adjetivos.	158
8.5.3.4. Otros.	159
8.5.4. Cambios de función.	160
8.5.5. Negación.	160
8.5.6. Conclusiones.	161
8.6. Relación entre oraciones.	161
8.6.1. Coordinación.	163
8.6.2. Subordinación.	165
8.6.2.1. Adjetiva.	166
8.6.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.	167
8.6.2.1.2. Elección del enlace.	167
8.6.2.1.3. Uso de los tiempos en la oración subordinada.	169
8.6.2.2. Sustantiva.	170
8.6.2.2.1. Omisión o elección del enlace.	170
8.6.2.2.2. Uso de los tiempos en la oración subordinada.	171
8.6.2.3. Circunstanciales.	172
8.6.2.3.1. Omisión o elección del enlace y enlace sobrante.	173
8.6.2.3.2. Uso de los tiempos en la oración subordinada.	176
8.6.3. Conclusiones.	177
Capítulo 9. Errores gráficos.	179
9.1. Introducción.	179
9.2. Puntuación y otros signos.	180
9.2.1. La coma.	181
9.2.2. El punto y coma.	183
9.2.3. El punto.	183
9.2.4. La raya.	184
9.2.5. Las comillas.	184
9.2.6. Los signos de interrogación y exclamación.	185
9.2.7. El guión y la división silábica.	185
9.2.8. Los dos puntos.	185
9.3. Tildes.	186
9.4. Separación y unión de palabras.	187

9.5. Alteración del orden de las letras.	187
9.6. Confusión de fonemas.	187
9.7. Omisión de letras y letras sobrantes.	188
9.8. Confusión de grafemas para el mismo fonema.	188
9.9. Mayúsculas.	189
9.10. Conclusiones.	189
Conclusión a la segunda parte.	190
1. Análisis de errores.	190
2. Estrategias.	191
3. Cuadro resumen de los errores.	192
Bibliografía.	199
Apéndice. Transcripción de las redacciones del corpus.	213

Introducción

El siguiente trabajo está centrado en el análisis de errores interlingüísticos. Sin embargo, no deberíamos olvidar que está englobado dentro de un campo mucho más amplio y que supera el de la lingüística aplicada. Nos referimos al lenguaje como expresión del propio ser humano, como instrumento de conocimiento y de comunicación. La lengua analizada en este estudio no es un elemento muerto sino en constante evolución, así como la de cada uno de nosotros. Dependiendo de nuestra capacidad, de la situación personal y de nuestras necesidades, seremos capaces de modelarla de una u otra forma pero con el fin último de comunicarnos.

La comunicación no se ciñe exclusivamente a la expresión de nuestras necesidades primarias. También es un trasbase de conocimientos. Sabemos de sobra que la evolución del ser humano la debemos a nuestra capacidad de heredar conocimientos y desarrollarlos o rectificarlos.

Nuestra capacidad cognoscitiva siempre ha estado unida a la lengua. Cualquier opinión en cuanto a la relación que hay entre ambas siempre tendrá una gran parte de suposición. ¿Sería posible pensar sin palabras? ¿Adquirimos el habla de la misma forma que el resto de conocimientos o por el contrario el proceso es completamente distinto? En todo caso, el crecimiento siempre ha sido mútuo. Buscamos siempre la forma de expresar aquello que conocemos. Un cazador puede nombrar a cada animal al que apunta pero, quizás, tendrá problemas con el vocabulario informático porque no entra dentro de sus conocimientos necesarios y no lo ha desarrollado. No podemos nombrar aquello que no conocemos, así que podemos pensar que lengua y conocimiento están en el mismo punto de desarrollo. Pero entonces nuestra percepción del mundo y nuestra comprensión de él se encuentran limitadas por nuestra propia mente y sólo podemos aceptar aquello que empíricamente comprueban nuestros sentidos.

Cuando un aprendiz se enfrenta a una lengua extranjera, se encuentra en la peor de las posiciones porque en este caso su conocimiento de la vida y su competencia comunicativa en la lengua segunda no son iguales. A pesar de estas dificultades que podrían parecer insuperables, muchos aprendices se lanzan a la aventura de conocer una nueva lengua y, a través de ella, una nueva cultura.

El presente trabajo es sobre todo un intento de facilitar el camino a los aprendices polacos que se enfrentan al español y a las culturas con él relacionadas. ¿Cómo? Presentamos

una descripción de los errores interlingüísticos en el lenguaje escrito. A partir de esta descripción estudiamos cuál es la importancia de cada uno de estos errores, cuál es su origen, cómo evitarlo, para así aportar más información que puede ser de gran ayuda a la hora de preparar materiales específicos para los aprendices polacos.

En la primera parte del trabajo revisamos diferentes conceptos derivados de las distintas formas de acercarse a la adquisición y el aprendizaje de lenguas segundas. Adelantándonos a la conclusión de esta primera parte nos gustaría destacar que el hecho de que los diferentes acercamientos se hayan ido sucediendo en el tiempo no significa que unos hayan desplazado completamente a otros. Lo cierto es que siempre se ha producido un avance gracias a planteamientos anteriores de los cuales se ha mantenido alguna referencia. Por lo tanto, el momento actual refleja una suma de las mejores aportaciones de las diferentes teorías. Sobre estas teorías y los conceptos derivados de éstas versan los primeros cuatro capítulos y basamos nuestra investigación.

La investigación sobre la adquisición del lenguaje, ya sea sobre la lengua materna o una lengua segunda, ha aportado gran cantidad de información y teorías durante las últimas décadas. A pesar de lo cual todavía siguen existiendo lagunas que completar como, por ejemplo, respecto a la dificultad, a la falta de éxito, a la duración, a la influencia de la instrucción y la modificación o aceleración de la adquisición natural mediante el aprendizaje.

Desde el punto de vista de alguien que se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras es imprescindible disponer de investigaciones que describan cuál es la relación existente entre adquisición y aprendizaje, así como otras cuestiones como si la adquisición de primeras y segundas lenguas es idéntica, relativamente parecida o completamente diferente.

La segunda parte presenta la investigación como tal, con resultados, conclusiones y aportaciones didácticas que puedan mejorar el nivel de aprendizaje. No nos gustaría que esta investigación fuera tenida por un intento de descripción de cualquier mínima influencia del polaco en el aprendizaje del español. No es nuestra intención, sino describir errores léxicos, morfosintácticos y gráficos que se producen en textos de tres niveles diferentes y el peso real que tienen dentro del conjunto de la producción de los aprendices. Por eso será inútil buscar en estas páginas listas completas de, por ejemplo, falsos amigos, porque no están todos lo que son aunque sí lo son todos los que están.

A lo largo del trabajo se utilizan repetidas veces algunos términos que para mayor comodidad del lector y del autor aparecen bajo las siguientes abreviaturas:

AC = Análisis contrastivo

AE = Análisis de errores
GU = Gramática universal
IL = Interlengua
LE = Lengua extranjera
LM = Lengua materna
L1 = Lengua primera
L2 = Lengua segunda
L3= Lengua tercera
SN= Sintagma nominal
SPrep= Sintagma preposicional

Tanto los términos “lengua extranjera” y “lengua segunda” como “lengua materna” y “lengua primera” son sinónimos en este trabajo ya que nos referimos a aprendices (polacos en nuestro caso) en contexto monolingüe (Polonia) que aprenden una lengua extranjera (español). No serían consideradas como sinónimas si el contexto fuera diferente, por ejemplo Cataluña, donde el español puede ser una lengua segunda pero no extranjera. El término “lengua tercera” hará referencia a otras lenguas extranjeras estudiadas por los aprendices.

PRIMERA PARTE

BASE TEÓRICA

Capítulo 1.

Antes de la interlengua.

1.1. Hipótesis¹ del análisis contrastivo.

Si preguntamos a un estudiante por la causa por la cual debe salir antes de clase y éste nos responde *Voy a mi abuela. Está enferma y tengo que*, seguramente entenderemos que debe ir a casa de su abuela enferma. Pero, ¿podemos afirmar que el aprendiz ha hablado en español a pesar de que ningún nativo nunca formularía la anterior frase utilizando esa misma sintaxis?

Desde mediados del siglo pasado la lingüística aplicada nos ha proporcionado diferentes formas de interpretar el ejemplo referido. La primera es el análisis contrastivo (AC).

Dentro del marco del AC se deducía que todo error estaba provocado por la interferencia de la lengua materna (LM) y que se podían deducir los que iban a ser los errores de los aprendices contrastando la gramática de la lengua de origen con la de la lengua meta. Estos planteamientos se desarrollaron a partir de los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957 (1973)). R. Lado fue quien aplicó las teorías de los dos primeros a una metodología de la enseñanza.

Según Lado (1957 (1973)):

“...el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le resultarán difíciles (1957 (1973: 4).”

por lo tanto,

“...podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativas del alumno (1957 (1973: 11).”

¹ Recordemos que operamos con hipótesis, lo que significa que realizamos observaciones de carácter predictivo en función de estudios empíricos. Pero estas observaciones no pueden ser comprobadas al no partir de unidades medibles ni operativas.

Así, antes de plantearse cualquier metodología, lo primero y en lo que debía basarse ésta, según Lado, era realizar una descripción detallada de las estructuras del inglés –lengua que él mismo enseñaba- y de las estructuras de los idiomas maternos de sus aprendices.² Después se comparaban diferentes áreas de los dos idiomas, se predecían los posibles errores observando las diferencias y se acometía una planificación de la docencia con el fin de prevenirlos y evitarlos para que no interfirieran ni perjudicaran la formación de hábitos correctos. En cambio, se incidía en las similitudes entre ambas lenguas puesto que se consideraban potenciadoras de hábitos positivos. Por lo tanto, el concepto de distancia lingüística entre lengua primera (L1) y lengua segunda (L2) era básico: a mayor distancia mayores dificultades y, por el contrario, a mayor cercanía menores dificultades.

También se tuvo en cuenta el aspecto psicolingüístico del aprendizaje de la lengua. El AC se basaba en el conductismo (*behaviourism*) y su teoría de la adquisición de la lengua por respuesta a estímulos externos, repetición y formación de hábitos. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de la LM por parte de los niños tiene un papel fundamental la imitación de las producciones repetitivas de los adultos fomentadas por respuestas positivas cuando la producción del pequeño es correcta.

Aplicando las teorías lingüísticas del estructuralismo y las teorías psicológicas del conductivismo se llegó a los métodos audioorales y audilinguales, adaptados en Europa como métodos situacionales. En estos métodos, aún hoy utilizados, se nos propone un aprendizaje basado en la repetición de enunciados que se reproducen y se mecanizan. En ellos se considera el error como generador de hábitos negativos y por lo tanto rechazado de pleno. Para que no aparezca, la mejor solución es presentar al aprendiz aquello que debe imitar, en el contexto adecuado, sin darle la posibilidad de improvisar. En este sentido es frecuente el uso del *drill*. Stockwell, Bowen y Martin (1965) afirman que:

² En diversos países de Europa Central y del Este se desarrollaron diferentes proyectos financiados y asesorados por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C. entre los que destacamos el Proyecto Poznań (inglés-polaco) dirigido por J.Fisiak en la Universidad Adam Mickiewicz. Este proyecto se gestó en 1964 y se puso en marcha definitivamente un año después. Es, junto al proyecto PAKS realizado en Alemania, el único que trabaja exclusivamente con el modelo lingüístico generativo-transformacional.

El Proyecto Poznań tenía como objetivos contribuir a la teoría de la lingüística contrastiva y, en general, a la teoría del lenguaje. Pero principalmente pretendía contribuir a las gramáticas del inglés y del polaco y generar material con el fin de mejorar la enseñanza de inglés a polacos.

Con estos objetivos se realizaron diferentes actividades como conferencias y seminarios y se publicaron periódicamente los resultados de las investigaciones en estudios monográficos y en la revista *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* publicada por la Universidad Adam Mickiewicz.

Años después su influencia llega al hispanismo polaco, por ejemplo en el caso de Jędrusiak (1996) quien aboga por la actualidad de los postulados de Fisiak y la conveniencia del uso del AC.

“...experience (for a second language) can be given only in drill sessions which exhaust a large proportion of the possibilities of sentence formation that exist at any point in the student’s progress. That is, we need more and simpler drills, carried out with dispatch and efficiency, with the range of choices confined to a single point in each drill (1965: 294).”

De esta forma nunca un aprendiz produciría oraciones como la del ejemplo inicial.

1.2. *Diferentes versiones del análisis contrastivo.*

En 1970 R. Wardhaugh replantea las hipótesis del AC distinguiendo entre versión *fuerte* o *predictiva* y versión *débil* o *explicativa*, posicionándose a favor de la segunda. Gradman (1971) las denominaría *a priori* y *a posteriori*. Según la versión fuerte, en la cual se inscribe Lado, y como ya hemos observado, se pueden predecir las dificultades del aprendizaje mediante la comparación de los sistemas lingüísticos y a partir de estas predicciones crear el material pedagógico. Pero como firma Wardhaugh (1970 (1992)) esto exige:

“...que los lingüistas tengan disponible un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría lingüística global capaz de tratar de modo adecuado tanto la sintaxis como la semántica y la fonología. Exige, además, que tengan una teoría de la lingüística contrastiva dentro de la que integrar las descripciones lingüísticas completas de las dos lenguas que se están contrastando con el fin de obtener el conjunto correcto de contrastes entre las dos lenguas (1970 (1992:44)).”

Por lo tanto, ni siquiera sería necesario el contacto directo con el aprendiz, ni con la lengua de éste, más allá de la gramática manejada para el estudio comparativo. De esta forma, el estudio se basaría en ideales, en una lengua ideal e invariable utilizada por hablantes ideales, lo que resulta a todas luces poco realista.

En la versión débil el lingüista únicamente debe describir las dificultades observadas durante el aprendizaje de una L2 por parte del aprendiz. No debe predecirlas, de lo que resulta que la teoría contrastiva no es tan importante como la evidencia. Se basa en los sistemas lingüísticos reales de los aprendices y no en un “modo pre-sistémico” ya que, en referencia a Chomsky (1968), McCawley (1968) y Fillmore (1968), citados en Wardhaugh (1970(1992)),

“la afirmación de que todas las lenguas son muy similares en el nivel de la estructura profunda parece poco más que indicar que es posible hablar de las mismas cosas en todas las lenguas, lo cual no es una propuesta muy interesante (Wardhaugh, 1970 (1992:47)).”

Por otra parte, tampoco consiste en la creación de una lista de errores “a priori” realizada según el criterio del investigador, que evidentemente, deja de lado otras posibilidades. Dentro de esta versión débil Wardhaugh incluye el anteriormente citado trabajo de Stockwell, Bowen y Martin (1965) y Stockwell y Bowen (1965).

Aunque en la actualidad la versión fuerte no disfruta de crédito y la versión débil haya sido asimilada como una herramienta más dentro del análisis de errores (AE), esto no significa que a partir del trabajo de Wardhaugh no continuara habiendo una corriente que defendiera las virtudes de la versión fuerte. Sachter (1974 (1992)) defendía el AC “a priori” basándose en una investigación realizada sobre cinco grupos de aprendices de diferentes L1 (arabe, chino, inglés americano, japonés y persa) y su uso de las cláusulas de relativo en inglés. En este estudio se mostraba como el número de hipótesis realizadas por los aprendices era mayor si la estructura analizada era más similar a su L1. En cambio, si sucedía al contrario la rechazaban o la utilizaban en menor número. Destaca, sin embargo, que en este último caso el número de realizaciones correctas es mayor que en el anterior. Sachter concluye que gracias al AC “a priori” podemos predecir que debido a la dificultad planteada el aprendiz se inhibirá de la realización de hipótesis. Pero también es cierto que Sachter recurre a una falacia en su defensa del AC “a priori” puesto que éste predice dificultad y no inhibición.

1.3. Críticas al análisis contrastivo.

Pero el AC deja muchos cabos sin atar. Para empezar la interferencia de la lengua materna no explica una gran parte de los errores de los aprendices como se ha comprobado en muchos estudios. Los resultados obtenidos por ejemplo en el de Burt y Dulay (1974 (1992)) reflejan un 3% de errores por interferencia. Incluso, algunos investigadores no sólo limitan su importancia por cantidad sino que además afirman, como en el caso de Ravera Carreño (1990: 16) que ni siquiera “se transfieren naturalmente reglas de morfosintaxis, aunque sí se transfiere léxico”, afirmación que podría ser tenida por una temeridad. En otros, como en el de Flick (1980, citado en Fernández, 1997), los errores por interferencia alcanzan un 31 %. De todas formas, determinar el origen de un error no siempre resulta evidente y en muchas ocasiones el origen está en función de la edad del aprendiz. Por ejemplo, en Félix (1980) se muestra como la frecuente omisión del pronombre sujeto por parte de aprendices españoles de inglés aparece también en la adquisición del inglés como lengua materna. Y aunque este

estudio se ha solido utilizar para defender la idea de que los errores por interferencia no siempre son tales, en nuestra opinión demuestra que el mismo error no siempre tiene el mismo origen sino que entran en juego otros factores, como el de la edad. Por eso, entre el estudio de Dulay y Burt y el de Flick hay tanta diferencia, ya que el primero se realizó con niños y el segundo con adultos.

Además, el concepto de distancia lingüística es muy engañoso. En muchos casos es justamente la similitud entre lenguas y no sus diferencias la causa del error. Por ejemplo un hablante nativo de portugués siente como propio el verbo *gustar* y no puede generar fácilmente la estructura del verbo *gustar* en español. –**Gusto de escribir* frente al correcto *Me gusta escribir*-. La similitud léxica entre ambas lenguas provoca el error sintáctico. En el trabajo de García Gutiérrez (1993) y en el que toma como base el AC *a posteriori*, la investigadora examina la IL española de una aprendiz italiana de español. Su conclusión es que la proximidad lingüística de ambas lenguas repercute en una mejor adquisición en etapas tempranas del aprendizaje. En cambio, en etapas posteriores, esta proximidad resulta compleja. Otros investigadores (Lo Coco, 1975; Natalicio y Natalicio, 1971) muestran casos de como la transferencia de reglas o la similitud de reglas no siempre resultan positivas.

Así, el AC se concentra en la descripción lingüística del error y su origen sin tener en cuenta otros factores de tipo psicológico o pragmático, e incluso sin tener en cuenta la propia lengua, que es exclusivamente sujeto de estudio desde un punto de vista normativo. Ni tan siquiera disponían de una teoría lingüística decidida. Por lo tanto, difícilmente el AC solucionará todos los problemas que se plantean en el aprendizaje.

En un nivel teórico la crítica partió de Chomsky (1959) quien rechazó el conductismo de Skinner puesto que, según el primero, el ser humano dispone de un mecanismo innato que contiene una “Gramática Universal” (GU) a partir de la cual se generan las lenguas según los datos lingüísticos que se reciben. Por lo tanto, la idea del aprendizaje por repetición y creación de hábitos desaparece en esta nueva visión y con él el papel fundamental que tenía la interferencia en el AC.

Aún a pesar de estas críticas al AC debemos destacar que gracias a él se ha llegado a los actuales estudios de interlengua (IL). No debemos olvidar que constituye una herramienta eficaz en el área de la descripción de interferencias, las cuales en mayor o menor medida ocurren, cosa que ningún profesor negaría. Y como herramienta encuentra su sentido, no como un todo en el que se base incluso la enseñanza. De hecho, en la década de los 80 empiezan a aparecer trabajos (Kellerman y Sharwood-Smith, 1986; Odlin, 1989) en los que se habla de *crosslinguistic influence* o *language transfer*. Finalmente, en los 90 la L1 deja de

estar estigmatizada en las clases de L2 (Day *et al.*, 1996; Palencia y Driscoll, 1996; Whitney, 1999)³.

1.4. Hipótesis del análisis de errores.

El paso del AC al AE no sucedió de forma aleatoria sino como un paso lógico más. En este caso el AE es un paso más respecto a la versión débil del AC en la que ya no se intentaba predecir los errores producidos por la interferencia sino identificarlos.

Pero hay diferencias fundamentales entre la versión débil del AC y el AE que los delimitan claramente. La primera y más importante es el concepto de error. La percepción del error como un producto negativo del aprendizaje cambió a partir de que S.P.Corder publicara un artículo sobre el papel del error en los aprendices (Corder, 1967 (1992)). En este artículo se describen los errores no únicamente como el resultado de la interferencia de la lengua materna sino de procesos mentales independientes. Es decir, son consecuencia del propio avance del aprendiz y no de su fracaso y, por lo tanto, “no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”(Corder, 1967 (1992: 40)).

La importancia del error se puede dividir en tres niveles diferentes:

“En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno (...). Tercer (...), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender (Corder, 1967 (1992: 38)).”

Otro punto importante es que el AE toma como materia de estudio la producción real de aprendices y no la gramática de dos lenguas. El primer resultado evidente es que se pueden estudiar las producciones de aprendices la gramática de cuya lengua materna no esté descrita, así como de aprendices plurilingües.

³ Como hemos comentado en la nota 2, en Jędrusiak (1996) se reclama la actualidad y necesidad de uso del AC. Aún así, se vuelve a caer en ciertos errores del más estricto AC. Por ejemplo, define las categorías en las que se deberían centrar los estudios que tomaran el AC entre polaco y español, el aspecto verbal y el artículo, solamente teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ambas lenguas, la distancia lingüística. En cambio, en nuestra investigación también resalta la importancia de los errores léxicos, los cuales no suelen ser destacados por el AC.

Corder en su artículo “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis” (1971 (1992)) describe las etapas del AE. En la primera, que denomina de *reconocimiento de la idiosincrasia*, se identifican los errores teniendo en cuenta si las oraciones en las que se encuentran se pueden interpretar de forma plausible en su contexto. En una segunda etapa se clasifican y describen estos errores. Y en una tercera, de carácter psicolingüístico, se explica el cómo y el porqué de estos errores buscando los mecanismos y estrategias que los originan. En esta tercera etapa incluye lo que podría considerarse una cuarta que es la aplicación pedagógica de los resultados obtenidos.

Este modelo ha ido evolucionando a lo largo de los años. El cambio más importante es el de haber pasado de una descripción y explicación de errores desde un punto de vista exclusivamente gramatical (Corder, 1967 (1992)) a tener en cuenta el aspecto pragmático que puede afectar a la función comunicativa. En otros trabajos (1971, 1981) reconocía la poca rentabilidad de reconocer sólo la competencia gramatical del aprendiz y se concentró en la aportación didáctica del método mejorando el material de enseñanza. Los enfoques comunicativos parten de esta actitud e intentan que el aprendiz, desde el primer momento, establezca hipótesis sin tener miedo al error, sino considerándolo parte inseparable del desarrollo de la adquisición de una L2, además de hacerle consciente de sus estrategias de aprendizaje y comunicación para así potenciarlas.

En cuanto al punto de ruptura teórico con el AC Corder tuvo las tesis mentalistas que Chomsky defiende en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) y quien a su vez adoptó las teorías psicolingüísticas de Piaget (1953), (Vez, 2000). Para Chomsky el uso de la lengua consiste más en creación que en repetición, y por tanto la base del aprendizaje no es un estímulo externo sino de origen interno. En este sentido es interesante el concepto de GU que veíamos en el apartado anterior según el cual el ser humano está dotado genéticamente para el desarrollo y dominio de lenguas. Esto conlleva que en el proceso de adquisición de la L1 actúen los mismos mecanismos psicológicos que en el de las L2. Éstos son mecanismos que subyacen latentes y se activan en el momento en el que el aprendiz se enfrenta a una nueva lengua.

Las últimas aportaciones de la lingüística chomskyana consisten en la teoría de los Principios y Parámetros (Chomsky, 1981; 1986) con la que se introducen los conceptos de *gramática nuclear*, *gramática periférica* y *parámetros*. Por *gramática nuclear* entendemos el núcleo universal de los principios lingüísticos, aquello que de común compartimos todos los humanos en la facultad del uso y desarrollo de las lenguas y que se refleja en éstas. La *gramática periférica* atañe a las características particulares de cada lengua, su manifestación

externa que la diferencia de otras lenguas. Finalmente, los *parámetros* nos explican las variaciones de las lenguas dentro de unos límites fijos, puesto que no existen producciones lingüísticas invariables pero sí unas que están dentro de límites comprensibles y otras que quedan en el campo de la producción incorrecta. Por ejemplo, un niño pequeño puede comprender una palabra pronunciada por un hablante, aunque pueda variar respecto a la pronunciación de otro, siempre que ésta quede dentro de unos límites prefijados en la mente del aprendiz que le permiten diferenciar sonidos. Posteriormente, se ha trabajado con el Programa Minimalista (Chomsky, 1995, citado en Llinàs i Grau, 2002) en la búsqueda de desencadenantes de la lengua.

1.5. Críticas al análisis de errores.

En primer lugar, las críticas al AE se dirigen a la base teórica. A pesar de la importancia que ha adquirido la lingüística generativista, el mentalismo y la GU no está claro que puedan aportar datos de interés a la enseñanza de segundas lenguas. Según Cook, citado en Martín Peris (1998):

“La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa (...). La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de *principios* y *parámetros*, y no a las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque sólo fuera por esta razón es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU (Cook, 1994:42).”

En ese sentido la GU entra en el campo de la especulación ya que no se acaban de conocer exactamente los sistemas según los cuales la mente archiva y adquiere nuevos conocimientos o activa los que posee. Por eso, Van Lier, citado en Martín Peris (1998), afirma que:

“(...) la tarea de promover el uso crítico y expresivo de la lengua (en el pensamiento y en la acción) se mantiene esencialmente inalterada e independiente de la especificación genética que pueda ser descrita eventualmente en los estudios de GU (Van Lier, 1994: 22).”

En cuanto al modelo como tal también se le han atribuido lagunas. En Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) se resalta su falta de claridad a la hora de distinguir entre

explicación y descripción, y la simple categorización de los errores. Consideramos, sin embargo, que la distinción es clara ya que la descripción se refiere al proceso y la explicación al producto y que la simple categorización no es fallo del modelo sino de la opción escogida por el investigador. En el momento actual es el investigador quien debe proponer con qué categorías trabaja, no el modelo.

1.6. Hipótesis de la interlengua.

La hipótesis de la interlengua no supone una ruptura con los antecedentes referidos sino un continuo que mejora lo anterior. El mismo término de *interlengua* propuesto por Selinker (1969, 1972 (1992)) incluye, aunque desarrollándolos, los conceptos de *dialecto transitorio* (Corder, 1967 (1992)), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971 (1992)) y *sistema aproximativo* (Nemser, 1971 (1992)).

En todos ellos aparece la idea de estar tratando con un sistema evolutivo específico. Pero la aportación del concepto de IL respecto a los propuestos por Corder en el AE es la de abarcar un mayor campo de trabajo. Se considera que no sólo los errores forman parte de la IL sino que hay también estructuras correctas según las cuales se podría describir la evolución del aprendiz. Por otro lado, en el término *dialecto idiosincrásico* se incluyen la lengua poética, la afásica y la infantil las cuales utilizan un sistema gramatical y que a su vez forman parte de un dialecto social.

La IL, sin embargo, es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

Según Selinker hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una L2 y por tanto en la evolución de la IL:

a. Transferencia lingüística. Es la producida como trasbase desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.

b. Transferencia de práctica o de instrucción. Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.

c. Estrategias de aprendizaje. El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la lengua segunda, reduce ésta a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.

d. Estrategias de comunicación. Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre éstas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.

e. Hipergeneralización de la gramática de la lengua primera. Este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía de las reglas de la lengua segunda.

Como afirmábamos arriba, la IL es un sistema lingüístico individual que recoge características de la L1 y L2 y por tanto podría ser estudiada como una lengua natural. Como afirma Mallart i Navarra “la única característica de las lenguas naturales que no posee es la de constituir un medio de comunicación propio de una comunidad determinada”(2000:81). Pero sí se caracteriza por:

a. Sistemática. Al ser un sistema lingüístico posee reglas que tanto pueden derivarse de la L1 como de la L2 o incluso pertenecer exclusivamente a la IL del aprendiz. En todo caso, estas reglas son aplicadas sistemáticamente por el estudiante al haber sido internalizadas.

b. Permeabilidad. El hecho de que el aprendiz aplique sistemáticamente estas reglas internalizadas no quiere decir que éste sea un proceso cerrado y que no puedan ser incluidas nuevas. Muy al contrario, el aprendiz reorganizará sus conocimientos para incluir nuevas reglas observadas del entorno o aprendidas en clase y que serán internalizadas y sistematizadas y que marcarán el paso a un nuevo estadio en el desarrollo de la IL.

c. Inestabilidad. La inclusión de nuevas reglas o la no internalización de éstas provoca periodos de inestabilidad hasta que son aplicadas correctamente. Esta inestabilidad incluye la posibilidad de regresión, es decir, aplicar la regla o parte de ésta incorrectamente, como en un estadio anterior, hasta que se asienta.

d. Fossilización. Como hemos visto la IL es un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a ésta. Existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. Esto es lo que entendemos como

fossilización. Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y por tanto se estanca al desaparecer la motivación para mejorar y pulir errores mediante la práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición de vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia – ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente- continúan desarrollándose.

Capítulo 2.

El error.

2.1. Error, falta y equivocación.

Como observamos en nuestras clases no todas las desviaciones a la norma son de la misma entidad y por lo tanto no requieren del mismo tipo de intervención. Por ejemplo, Corder (1967 (1992)) distingue entre *errores sistemáticos*, que son aquellos que pueden caracterizar la IL del aprendiz por formar parte de la norma en desarrollo de ésta, y *errores de producción*, que serían los cometidos puntualmente. Para los primeros utiliza el término inglés *error* y para los segundos *mistake*, traducidos al español frecuentemente como *error* y *falta* respectivamente (por ejemplo en Borrego Ledesma, 2001: 91 o Fernández, 1997: 28), aunque según el diccionario de la R.A.E. por *falta* se entiende: “Error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita”. Por lo tanto es más adecuado utilizar los términos *error* y *equivocación* (Ferrán Salvadó, 1990).

Con estos dos términos, como ya hemos comentado, distinguimos las desviaciones a la norma según su entidad: *equivocación* para las faltas causadas por cansancio, falta de concentración, dejación, etc, o incluso, como un eventual recurso estratégico y que, por lo tanto, el propio aprendiz está en disposición de autocorregirse si se le da la oportunidad con los mecanismos adecuados, ya sea en la producción oral como escrita; y *error* para las faltas motivadas por la aplicación de una norma propia de la IL pero distinta de la norma de la lengua meta.

2.2. Norma.

La percepción que de los errores tienen los nativos no es uniforme. Podemos reconocer producciones que no se ajustan a la norma gramatical dependiendo de nuestro propio conocimiento de ésta. En un nivel determinado consideraremos que producciones del tipo **habían muchos coches*, **comeros todo*, **No llevarse todavía eso*, transgreden la norma de la lengua española. Pero también sabremos reconocer estas incorrecciones gramaticales no como producciones puntuales sino como fenómenos más o menos extendidos entre los

hablantes que tienen el español como lengua nativa. Por lo tanto podemos aventurar que estas incorrecciones gramaticales podrían darse tanto en producciones orales como escritas al formar parte estable del conocimiento de la lengua de quien incurre en ellas.

Por otra parte podemos encontrarnos con producciones orales en las que las estrategias de la conversación nos permiten dejar inconclusas oraciones o añadir informaciones a medida que las recordamos, y si bien esto suele conducir a un discurso estilísticamente caótico en el que el orden de los elementos, la concordancia, la exactitud semántica, etc. no siempre son los correctos, suele ser, en cambio, efectivo en cuanto a su objetivo final que es la comunicación. Este discurso caótico del que sólo somos conscientes si lo transcribimos o nos escuchamos y ante lo que reaccionamos asumiendo "lo mal que hablamos", no lo produciríamos de la misma forma si lo redactáramos por escrito. En ese caso las oraciones tendrían una estructura diferente, no habría lapsus de concordancias, contradicciones, incoherencias, etc. En estas producciones orales las incorrecciones no las consideramos como errores sino como equivocaciones puesto que responden a una situación concreta y no al desconocimiento de la norma.

El profesor de L2 se encuentra en una situación complicada al tener que enseñar una lengua a personas que evidentemente no poseen competencia en la LE equiparable a la de un nativo pero que sí van a comparar lo que aprenden en el aula con lo que se encuentran fuera de ésta. Lo primero que debemos tener en cuenta es qué objetivo tienen los aprendices. Para los estudiantes de escuelas de idiomas el español suele ser una lengua de ocio y se debe hacer hincapié en una comunicación efectiva como objetivo, es decir, en la consecución de las metas comunicativas de los interlocutores. Para los estudiantes universitarios de filología española el objetivo debe ser disponer de una competencia en la LE nativa o casi nativa para usar la norma y reconocer las incorrecciones que respecto a ésta se produzcan, ya sean meras equivocaciones, errores por parte de nativos o errores de aprendices de E/LE. Evidentemente la caracterización de lo que es la competencia de un hablante nativo es un tanto difícil de establecer como ha demostrado Rickford (1987).

Por ejemplo, en un estudiante de escuela de idiomas debemos aceptar el uso de *mensaje* como sinónimo de *recado* y presentarle este último como palabra menos frecuente y en declive, por ejemplo en *Le he dejado un mensaje en el contestador*. En cambio a un estudiante universitario no hispanohablante de filología española debemos exigirle que, aunque utilice *mensaje* en contactos cotidianos con hispanohablantes la reconozca como anglicismo y sepa recurrir a *recado* siempre que el contexto se lo pida. Es decir, si nos atenemos al concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971 (1995)), la

producción del aprendiz universitario no sólo debe ser *posible* sino también *apropiada* (véase el primer apartado del capítulo 4). El grado de exigencia para el primer tipo de estudiante es distinto y la adecuación queda para contextos más generales como por ejemplo la cortesía.

Quizás la distinción entre categorías de estudiantes dependiendo del tipo de institución en el que estudian no sea compartida por todos los profesionales de la enseñanza, pero la experiencia nos permite apreciar notables diferencias entre ambos, debidas a factores como la motivación (recordemos que la motivación no es únicamente interna sino también por causas externas como un profesor exigente o unos padres que piden resultados), el número de horas que se le dedica a la lengua, importancia de los estudios dentro del orden vital del estudiante, etc. Al estudiante de filología, al fin y al cabo, no sólo se le supone que quiere hablar la lengua sino también profundizar en sus raíces.

En las clases de E/LE para estudiantes de filología española debe aplicarse de forma sistemática la propuesta de Gómez Torrego (1998) según la cual:

”no sólo deben enseñarse aspectos de *incorrección*, que son normales entre ellos (usos de *ser* y *estar*, uso apropiado y adecuado de las preposiciones, etc), sino también todos aquellos aspectos normativos detectados en sectores de la comunidad de hispanohablantes. La razón parece clara: cuando los estudiantes extranjeros de español vienen a España o a otros países de habla española, no sólo van a tener trato con la lengua culta sino también –y sobre todo- con la lengua viva del coloquio, con toda la carga de anacolutos, discordancias, dequeísmos, quesuismos, concordancias viciadas, laísmos y leísmos, etc., y parece obvio que si en las aulas donde se enseña lengua española a hispanohablantes se hace hincapié en estos aspectos, otro tanto deberá hacerse con los extranjeros. Se trata, en realidad, de alertarlos ante ciertos usos incorrectos, con el fin de que no se contagien de esos usos (1998:44).”

En general, en la enseñanza de L2 se puede trabajar con cuatro visiones de la gramática (Díaz y Hernández, 1993; García García, 2001):

a. Gramática normativa: la que dicta lo correcto y lo incorrecto en función de un canon, dictado en el caso del español por la Real Academia Española.

b. Gramática descriptiva: la que a partir de un modelo teórico describe las reglas de funcionamiento de un lengua.

c. Gramática teórica o metateórica: se refiere al modelo teórico adoptado en las gramáticas descriptivas.

d. Gramática interiorizada o gramática objeto: se refiere a las reglas que los hablantes poseen interiorizadas sin necesidad de ser conscientes de ellas. Es decir, no es necesario para adquirir la LM estudiar gramática.

El dilema de elección entre un paradigma formal y otro funcional no existe en el caso de los aprendices universitarios objeto de nuestro estudio puesto que, como filólogos y como hemos comentado arriba, deben conocer todos los aspectos de la gramática de la lengua estudiada y saber recurrir a ellos en cada contexto, ya sea como hablantes ya como estudiosos de la lengua. En el caso de la prueba realizada para el presente estudio debían ceñirse a la gramática normativa por ellos conocida.

2.3. Tipología de errores.

Cuando se pretende analizar los errores de un corpus se debe optar por una clasificación previa que limite los objetivos de la investigación. De lo contrario, debido a la variedad de errores que pueden aparecer, nos enfrentaríamos a un trabajo descomunal. La clasificación, como es lógico, va en función de los objetivos de la investigación.

Las tipologías más usuales responden a los siguientes criterios (véase Bantas, 1980: 135-143; Corder, 1981: 35; Burt, Dulay y Krashen, 1982; Fernández, 1997: 29-30; Frei, 1929; Stendahl, 1973; Vázquez, 1999:28-44):

a. *Criterio lingüístico*; se basa en los subsistemas y en las categorías afectadas por los errores. Por lo tanto, tratamos con:

- errores fónicos
- errores léxicos
- errores morfosintácticos

b. *Criterio de estrategias superficiales*; también es un criterio lingüístico. Se analizan estructuras de superficie modificadas.

- errores de adición: se agregan morfemas o palabras redundantes.
- errores de omisión: se suprimen morfemas y palabras que no son redundantes.
- errores de yuxtaposición: se unen frases o términos léxicos sin considerar los nexos sintácticos requeridos.
- errores de falsa colocación: utilización de un orden sintáctico incorrecto o poco natural.

-errores de falsa selección: se seleccionan morfemas o palabras incorrectas en un contexto dado.

c. *Criterio pedagógico*; se basa en la relación entre errores y aprendizaje, ya sea en cuanto a su estadio o a otras características de éste.

-errores globales vs. errores locales: los primeros afectan a una frase entera y suelen causar ambigüedad, mientras que los segundos afectan a una única palabra.

-errores residuales vs. errores actuales: los primeros afectan a material ya presentado pero olvidado. En cambio, los segundos se refieren al material actual.

-errores inducidos vs. creativos: los primeros están provocados por una presentación errónea del material lingüístico por parte del profesor que lleva a una mala aplicación de lo aprendido frente a los segundos que parten exclusivamente del aprendiz.

-errores transitorios vs. permanentes: cuando se intrudice nueva información el aprendiz produce errores hasta reorganizar la antigua. Estos errores son transitorios frente a otros que permanecen sin poder ser erradicados.

-errores fosilizados vs. fosilizables: la fosilización consiste en la aparición de errores en estadios del aprendizaje en los que éstos ya se creían superados. Fosilizables son, evidentemente, sobre los que se puede predecir este proceso.

-errores individuales vs. colectivos: la enseñanza de L2 se suele realizar en la clase. En este contexto pueden aparecer errores comunes frente a los individuales motivado por el mismo proceso de aprendizaje. En otros contextos, como el de la inmigración, también se puede dar.

-errores de producción escrita vs. oral: las diferentes producciones marcan también el carácter de los errores que aparezcan. La producción escrita es más reflexionada y por lo tanto más coherente en su organización, así como más correcta gramaticalmente.

d. *Criterio etiológico*; se basa en los diferentes aspectos de la aparición de interferencias.

-errores interlingüales: producidos por interferencia de la LM

-errores intralingüales: producidos por conflicto interno de las reglas de la L2

-errores de simplificación: producidos por la reducción de problemas lingüísticos mediante la regularización, neutralización de funciones sintácticas, fusión de campos semánticos, entre otras.

-errores originados por otros parámetros psicológicos (motivación, sexo, clase, etc.).

e. *Criterio comunicativo*; se describen los errores que afectan a los diferentes elementos de la comunicación, y como el criterio siguiente también analizamos los errores desde un punto de vista pragmático.

-errores de ambigüedad: afectan al mensaje (Vázquez, 1987).

-errores irritantes: afectan al receptor (Johansson, 1973).

-errores estigmatizantes: afectan al emisor (Vázquez, 1987).

-errores de pertinencia: afectan al contexto (Enkvist, 1973).

-errores de diversión: funcionan como distractores de la comunicación (Fernández y Rodríguez, 1989)

f. *Criterio pragmático*; se centra en los errores producto de la relación entre cultura y lengua de la L1 y de la L2. (Véase Cots Caimon, 2000; Riley, 1989; Thomas, 1983).

-errores pragmlingüísticos: un enunciado es interpretado por el receptor de forma totalmente diferente a la intención del emisor.

-errores sociopragmáticos: los valores manejados por los interlocutores son diferentes, por ejemplo de lo que es buena y mala educación, y provoca malentendidos.

-errores incoativos: no se refiere tanto a la producción de fórmulas sintactosemánticas como a la no apreciación correcta del discurso.

-errores no verbales: los gestos son formas de expresión que divergen según las diferentes culturas por lo que se pueden producir malentendidos.

2.4. Evaluación del error.

Para evaluar el error, preocupación eminentemente didáctica, debemos tomar como base una norma y tener claros los objetivos y finalidad última de los estudiantes (véase el apartado 2.2. de este capítulo). El decantarse por la gramaticalidad o la aceptabilidad en el caso de nuestro estudio no es una cuestión que resulte polémica. Los estudiantes

universitarios de filología deben manejarse en la lengua aprendida respetando ambos conceptos.

En otros tipos de estudiantes se puede trabajar con la intención última de que la idea de aceptabilidad es la que predomina por una cuestión obvia: si quieres comprar un billete de tren no importa tanto el cómo lo digas sino el conseguir el billete. Los errores que decidirán en la evaluación en este caso serán, por tanto, los que afecten a la comunicación. Los errores que más pueden llegar a dificultar la comunicación por su deformación del mensaje son los de léxico y los de discurso. Los trabajos de Chastain (1980), Chun *et al.* (1982) y Vann *et al.* (1984) así lo demuestran. En otros trabajos se plantea también la misma idea bajo diferentes conceptos. Burt y Kiparsky (1972) se centran en los errores globales como dificultadores de la comunicación y Olsson (1973) en los semánticos.

La diferencia en la evaluación entre aprendices parece clara. La producción de un estudiante universitario debe ser correcta desde ambos puntos de vista: el de la gramaticalidad y el de la aceptabilidad. La producción de otros aprendices debe resultar efectiva en sus objetivos. Partiendo de estas premisas se debe evaluar.

Otro problema se nos plantea cuando debemos calificar la gravedad de un error. Para la evolución de los errores en nuestro trabajo nos parece interesante la idea de Palmer (1980) de analizar la gravedad de un error en función de parámetros de frecuencia y de distribución, es decir, cuántas veces aparece y en cuántos aprendices.

2.5. Corrección del error.

La corrección del error, preocupación como la evaluación de carácter didáctico, pasa por tres fases:

En la primera, de localización, se hace consciente al aprendiz de que ha transgredido algún aspecto de la comunicación. Es el profesor quien indica el error, o el propio aprendiz sobre todo en producciones escritas. También pueden indicarlos otros aprendices del grupo siempre y cuando la actividad, el carácter del aprendiz corregido y el carácter colectivo así lo permitan.

En una segunda fase se describe el error. Como se corrigen aspectos ya presentados en clase, esta fase funcionaría en muchos casos como manera de refrescar lo ya aprendido.

En una tercera fase se pasaría a la rectificación de la producción. Como arriba, tres son los actores que pueden intervenir: el primero en tener la oportunidad de rectificar debe ser

quien ha producido el error; después los otros aprendices si el carácter del grupo y del aprendiz rectificado lo permiten; y, finalmente, el profesor.

Para una aplicación didáctica ejemplificada de estas tres fases consúltense los precisos trabajos de Ferrán Salvadó (1990) y Vázquez (1999).

Capítulo 3.

La lengua materna y la secuencia universal del aprendizaje.

3.1. El papel de la lengua materna.

La LM se adquiere de forma natural sin necesidad de instrucción formal sobre las reglas gramaticales o de uso. Son generalmente los padres quienes, mediante su habla simplificada utilizada como aducto (también llamado *input*), sirven como primer modelo de imitación (Clemente Estevan, 1995; Galeote Moreno, 2002). Así, el niño empieza poco a poco a aumentar su autonomía aunque cometiendo errores. De hecho, el error gramatical no es considerado importante en los primeros estadios de la adquisición sino los aspectos de significación. Se considera más importante qué se dice que cómo se dice. Conversaciones entre madres e hijos como la siguiente, citada por Ferrán Salvadó (1990:284) es un ejemplo de cómo se concede prioridad a la veracidad sobre la agramaticalidad:

Niño: “Hoy lunes”.

Madre: “¿Lunes? No, mi amor, hoy martes”.

La madre, como observamos, corrige el sentido repitiendo ella mismo el error gramatical para no descentrar al niño de lo que considera importante.

Más adelante, al tener mayor contacto con otras personas y contextos formales e informales, va aumentando su conocimiento sobre la LM hasta manejarla perfectamente.

El aprendizaje de la L2 sigue un camino muy diferente cuando se realiza a partir de un periodo crítico que diferentes investigadores sitúan entre los 5 años (Krashen, 1973) y la pubertad (Lenneberg, 1967). Superado ese periodo crítico, que tiene mucho que ver con el estado madurativo del sujeto, todo aprendizaje nunca será como el de la LM en cuanto a aproximación a la lengua meta.

Una diferencia obvia es que el aprendizaje de la L2 no se basa exclusivamente en el contacto con los padres y otras personas sino que, aparte de estos posibles contactos, también existe un conocimiento previo sobre otra lengua, la LM.

Como ya hemos observado, el papel que se le ha asignado a la LM en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 ha ido evolucionando. En el AC su papel era central ya

que se le suponía origen de todo error a causa de la transferencia negativa de hábitos. Como reacción a las ideas conductistas se pasó a considerar, siguiendo las aportaciones chomskianas, que la adquisición de las lenguas se generaba a partir de un organizador cognitivo innato capaz de provocar el desarrollo de la lengua a la cual se está expuesto. Existe, por tanto, una base genética para la capacidad lingüística independiente de otras capacidades cognitivas, la cual rige las coordenadas del desarrollo de la adquisición de las lenguas. Esta carga genética, la GU, es sensible a desencadenantes externos presentados por aducto. Y, al ser innata, funciona independientemente de cualquier lengua anterior adquirida, tan sólo necesita de esos desencadenantes (Chomsky, 1981, 1986 y 1995, citado en Llinàs i Grau, 2002).

Evidentemente, negar que la LM sea el eje central sobre el cual se debe construir todo proceso de aprendizaje no significa que carezca de toda influencia. En el AE y en los estudios sobre IL, la LM sí es tenida como causa de transferencia, pero esta transferencia es una estrategia más de aprendizaje.

Además, también podemos considerar que todos aquellos procesos activados por desencadenantes en la LM tan sólo pueden reactivarse en una L2 si el desencadenante es de las mismas características que el primero. Si el desencadenante es diferente ya no existe un acceso directo al proceso como lo había para la LM en los primeros años de su adquisición.

De ahí que Muñoz Liceras (1986 y posteriormente en 1992b: 24-25) resuma en tres interpretaciones diferentes, presentadas también en forma de esquema, la relación entre GU y la adquisición de la L2 y por extensión el papel que juega la LM en este proceso:

1. *Acceso directo a la GU.* La L2 es adquirida tal y como lo fue la LM, la cual no juega ningún papel al haber quedado intactos los mecanismos de la GU.

Aducto → GU → Gramática de una lengua determinada

2. *Acceso indirecto.* La LM funciona como mediador entre la L2 y la GU al haber ya fijado los parámetros sobre los que se debe construir una lengua. Esta mediación puede ser de diferentes características y no poder siempre ser verificada.

Aducto L2 → (Gramática L1 → GU) → Gramática L1

3. *Inexistencia de acceso a la GU.* La LM es la única referencia en la adquisición de una L2 al haber desaparecido los principios de fijación de parámetros de la GU durante la de la primera.

Aducto L2 → Gramática L1 → Gramática L2

El problema para el investigador es que cada interpretación puede ser válida según el individuo investigado (Tarone, 1983 (1992) y McLaughlin, 1987), el contexto de aprendizaje de éste o el tipo de pruebas al que sea sometido, tal y como plantean Cook (1988) y Muñoz Licerias (1988).

De todas formas la opción adoptada por la mayoría de la investigación es el acceso indirecto a la GU. Esto no significa que la LM sea únicamente objeto de transferencia como en el AC sino que es la plasmación de la GU, latente en el cerebro y activada cuando aparecen parámetros de la L2 no existentes en LM.

En todo caso y retornando a la cita de Cook (1994:42) del apartado 1.5., la existencia de la GU no significa una variación sustancial de la metodología de las L2. Para nuestra investigación lo que nos interesa destacar es que la LM tiene un papel importante en el proceso de adquisición y aprendizaje de las L2.

3.2. Secuencia universal del aprendizaje.

Durante la adquisición de la LM se atraviesa por un desarrollo interlingual hasta conseguir llegar a la lengua meta. Este desarrollo pasa por diferentes estadios evolutivos que, según estudios, no son alterables en su orden. Recordemos el diálogo entre madre e hijo del apartado 2.1. y que ejemplifica como es la lengua en un estadio inicial. La madre, intuitivamente, adapta su lengua ya completamente desarrollada a la del hijo siendo ésta consciente de que no se puede utilizar un nivel demasiado complejo, lo que resultaría infructuoso.

En las L2 ocurre por un tanto. Según señala Ellis (1985) los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la enseñanza sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta “natural” no puede ser alterada. Como veremos más adelante la ruta natural no puede ser alterada, pero sí que se puede conseguir alterar la duración de estos periodos y acelerar la adquisición.

Tanto en la LM como en la L2 existe una primera etapa denominada periodo silencioso. Según Bates y Snyder (1987), deudores de las ideas de Piaget (1953) quien consideraba el desarrollo de la LM restringido por el de la inteligencia, los cambios cognitivos del aprendiz actúan como marco general de la adquisición lingüística. Es decir, el desarrollo de la adquisición va en función del desarrollo de la cognición. Sinclair-de-Zwart (1969) resume esta idea en la siguiente cita recogida en Galeote Moreno (2002:77):

“Dado que la inteligencia existe filogenética y ontogenéticamente antes que el lenguaje, y dado que la adquisición de las estructuras lingüísticas es una actividad cognitiva, debe recurrirse a las estructuras cognitivas para explicar la adquisición del lenguaje y no a la inversa.”

Un ejemplo de esta interacción cognitivo-lingüística lo encontramos en el primer estadio cognitivo coincidente con el periodo silencioso, según Piaget (citado en Galeote Moreno, 2002), el período sensoriomotor. En este estadio prelingüístico los niños se relacionan con su entorno mediante sensaciones y acciones directas sobre él. Todo lo que queda fuera del alcance visual no existe, por lo que no necesita ser nombrado. Así como no necesita ser nombrado lo que está bajo su área visual puesto que también lo tiene mentalmente presente. Durante el segundo año de vida el niño adquiere la noción de fijación de los objetos por lo que aquellos objetos que quedan fuera de su campo visual empiezan a ser nombrados. Como vemos, primero madura un concepto mental necesario para el desarrollo cognitivo, lo que provoca la necesidad del aprendiz de rellenar léxicamente los nuevos campos semánticos, en este caso el referido a objetos y seres conocidos no presentes.

Este periodo silencioso no coincide durante la adquisición de las L2 con un desarrollo cognitivo como en el caso de los niños, por lo tanto se produce un desequilibrio entre lo que se piensa y lo que se puede decir. El aprendiz es consciente de este desequilibrio e intenta superarlo inmediatamente. Por eso, en el caso de las L2 el periodo silencioso se refiere a un periodo de producción casi nula, limitada a palabras sueltas y frases hechas y que dura hasta que el aprendiz es capaz de sistematizar las primeras formas lingüísticas, pasando así al periodo sintáctico. Pero el hecho de que el aprendiz sea consciente de este desequilibrio no significa que la adquisición vaya a poder ser alterada. Lo que significa es que el camino hacia la L1 como lengua meta sólo se basa en la adquisición como conjunto de procesos subconscientes, mientras que para alcanzar la L2 como lengua meta se debe recurrir al aprendizaje como procesos conscientes. A pesar de eso, la secuencia de la adquisición de ambas permanecería inalterable.

3.3. *El modelo del monitor.*

El Modelo del Monitor propuesto por Krashen (1977 (1992), 1981, 1985) es un modelo de la adquisición de las L2 en el que se parte de la distinción entre adquisición y aprendizaje. El aprendizaje consta de todos los mecanismos que el aprendiz utiliza conscientemente (memorización de listas de vocabulario, la asistencia a clase, los ejercicios, etc.) para ampliar y usar correctamente sus conocimientos de la L2 hasta que el uso de esos conocimientos se automatiza y pasan al subconsciente.

Es evidente que existe una distinción entre lo consciente y lo subconsciente cuando se aprende una L2. Por ejemplo, estamos acostumbrados a que los aprendices memoricen los paradigmas de las formas verbales y las reciten siguiendo el orden tradicional (yo, tú, él/ella/usted, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos/-as/ustedes) si les preguntamos por alguna. Incluso, muchos consideran que recitar los paradigmas rápidamente significa saberlos mejor. En cambio, si a continuación les preguntamos por diferentes persona y número del mismo paradigma (por ejemplo, primero tú, después nosotros, luego yo, etc.) no pueden recitar tan rápido puesto que para recordar la tercera persona del singular primero deben recordar la primera y la segunda. Esto es un indicio de que esos conocimientos todavía están en la esfera de lo consciente, del aprendizaje. Cuando preguntamos a un aprendiz por formas alternas, sin seguir el orden tradicional del paradigma, y éste responde automáticamente, entonces podemos inferir que esos conocimientos han pasado a la esfera de lo subconsciente y, por tanto, han sido adquiridos.

Cuando una persona aprende una L2 hay, según Krashen (1977 (1992)), tres factores internos operantes. Dos son procesos subconscientes: el *filtro* y el *organizador*; y otro consciente: el *monitor*.

El filtro es el primer gran obstáculo que se debe superar en la adquisición de la L2 y se basa en los factores emocionales que pueden afectar a ésta, es decir, la motivación del aprendiz, su actitud o sus estados emocionales. La timidez, por ejemplo, es un factor que puede llegar a ralentizar extremadamente o incluso hacer fracasar el proceso de adquisición de una L2, aun encontrándose el aprendiz en un contexto nativo de ésta.

El organizador, por otra parte, procesa subconscientemente la información que supera el filtro reorganizándola en el nuevo sistema que se adquiere de la L2.

El monitor se encarga del procesado consciente de la información lingüística. Así, mediante el monitor, los aprendices utilizan sus conocimientos lingüísticos para realizar producciones correctas o autocorregirlas. En el ejemplo anteriormente referido hemos observado como un aprendiz recurre al monitor para procesar la información lingüística que posee y recitar el paradigma de una forma verbal aun no habiéndola adquirido.

La efectividad con la cual el aprendiz puede hacer uso del monitor depende de diferentes factores como su grado de desarrollo cognitivo, su edad, la tarea para la cual es requerido o su personalidad.

También, Krashen (1977(1992:151)) opina que el uso del monitor mejora la producción durante el aprendizaje y no afecta directamente sobre lo adquirido. En los niños, por ejemplo, el monitor no juega ningún papel ya que todo el proceso se basa en la adquisición, como comentábamos en el punto anterior. Otro caso muy diferente sería el de los aprendices de lenguas segundas en contextos institucionales y no nativos. Son éstos los que con mayor intensidad harían uso del monitor en sus producciones puesto que, además de cumplir unos objetivos con su comunicación, se les exige corrección para poder superar los exámenes.

3.4. Factores que determinan la adquisición y el aprendizaje.

Como afirmábamos en los apartados 3.2. y 3.3. hay factores que pueden influir en una mayor o menor celeridad en los procesos de adquisición y aprendizaje de las L2.

a. La motivación. La motivación es el factor psicológico que mayor influencia tiene en el aprendizaje de una L2 (Lorenzo Bergillos, 2004 y Muñoz y Tragant, 2000). Si tomamos la motivación desde la psicología social debemos distinguir entre:

- motivación instrumental: el aprendizaje de la L2 tiene un objetivo práctico como podría ser el mundo laboral.
- motivación integradora: en la que el aprendiz está movido por un interés sociocultural de comprensión o integración en la comunidad meta.

Desde el punto de vista de la psicología educativa nos encontramos con:

- motivación extrínseca: el origen es de carácter externo, ya sea complacer a los padres, superar un examen o mostrarse superior ante los compañeros.
- motivación intrínseca: existe únicamente un interés personal en el aprendizaje.

b. El contexto. La motivación va estrechamente relacionada con el contexto (Cenoz y Perales, 2000 y Moreno Fernández, 2004). El contexto en el que un inmigrante debe moverse le hará tener que desarrollar una IL mínima en un espacio de tiempo mínimo que difícilmente se desarrollará y posiblemente arrastrará errores. Por otra parte, el inmigrante que desee integrarse plenamente en la sociedad de acogida trabajará más en la consecución de la lengua meta.

Por otra parte, la intervención educativa, como afirmábamos en el apartado 3.2. no está en posición de cambiar el orden natural de adquisición de una lengua. Pero sí de acelerarlo y sobre todo llevarlo a cabo de forma más pulida que, por ejemplo, en un contexto de inmersión lingüística pero sin apoyo educativo. De esta forma, la calidad del nivel finalmente alcanzado será mejor. Ellis afirma que:

“Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la enseñanza no se halle inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...) pronto se adquiere esa condición cuando el aprendiz tiene la ocasión de utilizar la L2 en ese tipo de comunicación” (Ellis, 1985:16).

Es decir, la intervención didáctica tiene efectos positivos ya sea inmediatamente o a posteriori.

c. La edad. En 3.1. veíamos las diferencias de la adquisición de la LM y una L2. Suele ser determinante en este caso la edad. De hecho también es difícil la adquisición de la LM superado el periodo crítico como se ha comprobado en algunos pocos casos de niños salvajes. Bley-Vroman (1989), citado en Mallart i Navarra (2000) propone la siguiente serie de características para la adquisición de lenguas por parte de adultos:

- Frecuente falta de éxito.
- Variación individual del grado de éxito.
- Proceso con un diferente camino.
- Indeterminación de las intuiciones.
- Importancia del aprendizaje (instrucción y corrección).
- Fosilización.⁴
- Factores afectivos.

⁴ La fosilización no es necesariamente una característica presente en la adquisición de lenguas por parte de un adulto siempre y cuando la motivación y la capacidad de percibir el error sea suficiente para no sentirse satisfecho y continuar trabajando para alcanzar la lengua meta.

d. El sexo. La superioridad femenina sobre la masculina en la adquisición de la LM está suficientemente atestiguada (Templin, 1957; Wells, 1981) pero ésta no es significativa. Cabe atribuirle, en todo caso, a efecto de la diferente educación que suelen recibir niñas y niños a través de juegos más o menos comunicativos.

En el caso de las L2 el sexo no es significativo a la hora de obtener unos resultados u otros. Se debería, en todo caso, tener en cuenta que el carácter de adulto es en gran medida consecuencia de la educación recibida de niño. Pero las variantes individuales son tantas que diluyen cualquier influencia que pudiera tener el hecho de ser hombre o mujer.

Capítulo 4.

Estrategias y competencias.

4.1. Competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes (1971 (1995)) como réplica a Chomsky (1965) quien entendía la competencia como un estado mental de conocimiento gramatical latente por debajo del nivel de lengua. En cambio, para Hymes la competencia comunicativa es habilidad para usar la lengua siendo el conocimiento gramatical un componente más con el que trabajar esta habilidad.

Si enfrentamos la definición de Chomsky en cuanto a que:

“Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real “ (Chomsky, 1965:3).

frente a la de Hymes para quien también se debería explicar cómo un niño:

“(…) adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros (Hymes, 1971 (1995:34)).

parece claro que desde el punto de vista práctico del aprendizaje de L2 es mucho más rentable trabajar con el concepto de competencia del segundo.

Para Hymes una competencia comunicativa satisfactoria de un estado mental debe responder a cuatro preguntas sobre la relación entre lenguaje y cultura (Hymes, 1971 (1995:37)):

- a. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*. Es decir, es posible dentro de un sistema formal. En el caso de las lenguas el sistema sería la gramática.

- b. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles. En relación con la pregunta anterior, una actuación no sólo debe ser correcta gramaticalmente sino que ese uso de la gramática que se hace debe ser estilísticamente el adecuado a dicha actuación. No porque una producción sea gramaticalmente correcta es siempre posible. Existe una limitación de edad, formación, fatiga, etc.
- c. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa. También, la selección gramatical queda determinada por las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se realiza la actuación.
- d. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. Finalmente, se debe saber con qué frecuencia y qué probabilidades de ocurrencia existen para una producción determinada. Existen muchos manuales con ejercicios en los que a una pregunta se responde con oraciones completas cuando un nativo sería mucho más escueto.

En función de estas preguntas y del concepto de competencia comunicativa, Canale (1983 (1995)) plantea una aplicación, concreta y menos teórica, a la didáctica. Divide la competencia comunicativa en diferentes subcompetencias:

- a. *Competencia gramatical*. Competencia en la que tradicionalmente se ha basado la enseñanza de L2 y que se refiere al control del sistema gramatical y con el que sólo se podría hacer una interpretación literal de un mensaje.
- b. *Competencia sociolingüística*. Para que las producciones sean entendidas deben ser adecuadas al contexto sociolingüístico en el que influyen la posición de los interlocutores y las características del mensaje.
- c. *Competencia discursiva*. Se refiere a la estructura interna según la cual se combinan formas gramaticales y significados para conseguir un texto, ya sea escrito u oral, de un determinado género.
- d. *Competencia estratégica*. Es la competencia que rige el control sobre las estrategias, ya sean verbales o no verbales y a las que se recurre cuando el nivel lingüístico no se corresponde con el mensaje que se desea emitir o cuando se pretende una comunicación efectiva. En el apartado siguiente analizamos estas estrategias con mayor detalle.

4.2. Estrategias.

Las estrategias hacen referencia a todos los mecanismos que el aprendiz pone en práctica, de manera más o menos consciente, en la adquisición y el aprendizaje de una L2. El término *estrategia*, desde luego, denota una participación activa del aprendiz. Según Jiménez Raya (1999):

“De acuerdo con el significado etimológico, el concepto de estrategia designa el plan previo que se diseña con el propósito de alcanzar un objetivo determinado. Estrategia es, pues, el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta (1999:82).”

Una comprensión exacta de las estrategias puede favorecer el aprendizaje, por lo que las investigaciones al respecto son numerosas, y todas aportan información nueva. Al mismo tiempo, las precisiones terminológicas y las diferentes clasificaciones provocan que el debate científico se haya centrado más en el propio concepto de estrategia que en los beneficios de su aplicación. De hecho, en la bibliografía especializada se encuentran términos como *técnica*, *táctica*, *destreza*, o *proceso*, aunque el de más frecuente uso es el de *estrategia*. La diferente terminología se corresponde a las diferentes concepciones existentes que se pueden agrupar entorno a las siguientes ideas:

- a. Estrategias como procesos internos que facilitan la IL (Selinker, 1972 (1992)).
- b. Estrategias del buen aprendiz (Naiman *et al.*, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975) según la cual se deben enseñar las estrategias de los aprendices con éxito a aquellos que no lo han alcanzado.
- c. Estrategias como representaciones psicológicas ya sean metacognitivas, cognitivas o socio-afectivas (Ellis, 1985; O'Malley *et al.*, 1985a, 1985b; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990).
- d. Estrategias entendidas como descripción del acercamiento del aprendiz a una L2, pero a largo plazo, frente a las tácticas que son más inmediatas (Oxford y Cohen, 1992; Stern, 1983).

Como base tomaremos las estrategias tratadas por Ellis (1985:165) quien distingue entre estrategias sociales, las cuales se refieren a la interacción de carácter sociocultural, afectivo y de contenido discursivo; y estrategias cognitivas, que se refieren a las de aprendizaje y a las del uso del aducto recibido. Las estrategias cognitivas referidas al uso las

divide en estrategias de recepción y producción y estrategias de comunicación. Con las primeras el aprendiz recurre al conocimiento adquirido sin necesidad de esfuerzo tal y como un nativo usa su lengua. Las segundas se refieren a las operaciones que el aprendiz lleva a cabo cuando el conocimiento lingüístico no es suficiente para cumplir el objetivo comunicativo. En nuestro caso, las estrategias que mayor interés tienen son las de carácter cognitivo y concretamente las de aprendizaje y de comunicación puesto que son las que más pueden influir en el desarrollo de la IL en el contexto educativo de los sujetos objeto del estudio. Como afirmábamos antes, la terminología y los conceptos empleados por los diferentes investigadores muestran muchas formas de entender las estrategias. Un ejemplo de esto sería el hecho de que para algunos investigadores las estrategias comunicativas forman una subsección de las estrategias de aprendizaje (Jiménez Raya, 1999; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1975).

4.2.1. Estrategias de aprendizaje.

Consideramos que las estrategias de aprendizaje se pueden dividir en estrategias de memorización y en estrategias de facilitación del lenguaje creativo. La memorización de frases hechas o de esquemas semiabiertos son útiles en los primeros estadios del aprendizaje y de la adquisición puesto que los aprendices están obligados a interactuar, ya sea en la clase o en una sociedad nativa hablante de la lengua estudiada al carecer, como veíamos en el apartado 3.2. del capítulo 3, de periodo silencioso sin producción como en el caso de la adquisición de la LM. Por otra parte, las frases hechas del tipo *Buenos días, ¿Cuánto cuesta?, Hola ¿qué tal?* y los esquemas semiabiertos como *¿Quieres...?* o *Vamos a...* tienen una alta frecuencia de aparición en producciones y siempre en determinadas funciones comunicativas por lo que su adquisición resulta casi inmediata (Fernández, 2004).

Ya en relación con la psicología y la neurología encontramos investigadores que consideran que estas frases hechas y esquemas semiabiertos funcionarían como trampolín hacia el lenguaje creativo (Clark, 1974; Ellis, 1985 y Fernández, 1997) y otros que, por contra, consideran que quedan aislados de los procesos de adquisición (Krashen y Scarcella, 1978; Krashen, 1985; véase también el apartado 3.3. del capítulo 3). Por la experiencia práctica estaríamos de acuerdo en que estas fórmulas son analizadas por el aprendiz a medida que avanza en el aprendizaje y la adquisición. Así, amplía su campo de funciones y de fórmulas gracias a la combinación de las ya adquiridas. De hecho, en las clases de L2 se suele

empezar con el aprendizaje de esquemas semiabiertos que responden a las preguntas *¿Cómo te llamas?*, *¿De dónde eres?* o *¿Dónde vives?*, y que en clases sucesivas son analizados hasta el aprendizaje del paradigma del presente de indicativo.

Según Ellis (1985), para alcanzar un lenguaje creativo se recurre a procesos de formación de hipótesis, verificación de hipótesis y automatización tras un resultado positivo de la verificación mediante la práctica. Para formar hipótesis se utilizan conocimientos previos ya sea de la LM, de la L2 o de otras; se inducen nuevas reglas; o se combinan ambas posibilidades. Para verificar una hipótesis se compara ésta con los datos disponibles de la L2; se observa el efecto en el interlocutor mediante la producción; se hace una consulta lingüística directa; o se negocia el mensaje con el interlocutor. En el caso de la verificación en principio parecería importante la corrección, puesto que el aprendiz tiene en cuenta la reacción del interlocutor. Lo cierto es que la corrección efectiva necesita que el aspecto sobre el que se realiza la hipótesis coincida con lo corregido. Si el aprendiz no es consciente de qué se le corrige, la corrección caerá en saco roto. De ahí que la corrección en un contexto educativo deba seguir una metodología para que resulte efectiva.

4.2.2. Estrategias de comunicación.

Cuando un aprendiz se enfrenta a un acto de uso de la L2 se ve en la obligación de contraponer dos deseos: el de comunicarse y el de no cometer errores que desvirtúen la comunicación. Así, para evitar estas carencias lingüísticas que el propio aprendiz es consciente de poseer, éste emplea estrategias comunicativas que podemos agrupar alrededor de cuatro ideas básicas:

a. *Simplificación*. Igual que los niños simplifican la morfosintaxis de su LM durante el proceso de adquisición y por ejemplo producen oraciones de dos palabras entre los 20 y 24 meses del tipo **Dónde casa* o **Aquí gato* (Clemente Estevan, 1995:114) en las que se omiten determinantes, verbos, preposiciones, etc, los aprendices de una L2 producen también oraciones reducidas pero que mantienen el mensaje original. Por ejemplo, cuando se marca el tiempo con un adverbio temporal al desconocer los tiempos verbales o se utiliza exclusivamente el indicativo frente al subjuntivo.

También es cierto que frente a esta *simplificación* podemos encontrarnos con una eventual *complicación* cuando por ejemplo se sobreutilizan los pronombres personales para ganar tiempo en el discurso oral o aparentar utilizar más vocabulario en el discurso escrito.

b. *Generalización*. La *generalización* no afecta únicamente a formas irregulares presentadas como regulares (como ocurre con el participio, por ejemplo, *ponido* en vez de *puesto*), sino también a casos en los que el aprendiz, a partir de una observación incompleta de algún determinado uso gramatical, extiende una norma a otros contextos que no la exigen. Por ejemplo, cuando se utiliza la preposición *a* delante de objeto directo para indicar persona y produce oraciones como **Sandra tiene a dos hijos*.

c. *Evitación*. Cuando el aprendiz se siente desbordado por su conocimiento incompleto de la L2 opta por diferentes estrategias de *evitación* como sería la utilización de perífrasis para evitar estructuras desconocidas, la reducción del contenido o su variación para adaptarlo a las posibilidades de las que se dispone o incluso abandona el mensaje o interrumpe la comunicación.

d. *Transferencia o interferencia*. Otra posibilidad para el aprendiz cuando su competencia comunicativa no le permite desenvolverse plenamente en la L2 es recurrir a la LM como fuente de reglas que desconoce de la primera. En ocasiones esta transferencia puede ser positiva, cuando la regla es idéntica en ambas lenguas, en otras puede ser negativa, si difieren.

Los términos *transferencia* e *interferencia* son utilizados por algunos autores como sinónimos. En cambio, el primer término es más amplio que el segundo: mientras que la *transferencia* puede ser positiva o negativa, la *interferencia* es siempre negativa. Así que cuando utilizamos el término *interferencia* nos referimos a la *transferencia negativa*.

Estas *interferencias* las podemos dividir en:

- *Interferencia fonética*. Como afirmábamos en la introducción podemos identificar con cierta facilidad rasgos comunes en la producción fonética de los aprendices de español. Por ejemplo, los aprendices polacos plantean problemas a la hora de distinguir entre los sonidos oclusivos y aproximantes intervocálicos de los fonemas / b, d, g /.⁵

- *Interferencia morfológica*. Un ejemplo de la IL de los aprendices polacos de español sería el uso erróneo de las categorías de adverbio y adjetivo en frases como **Tienes un aspecto normalmente* en la que se confunde el adjetivo *normal* (con significado de 'común', 'corriente' y que también puede funcionar como adverbio) con el adverbio *normalmente* (con significado de 'habitualmente') por el polaco *normalnie* que puede distinguir ambos significados por el orden en el que se presenta en la frase. Así, traducimos *Normalnie śpiewasz* por *Normalmente cantas* o *Cantas normalmente* y *Śpiewasz normalnie* por *Cantas*

⁵ Para un acercamiento a la fonética y la fonología española desde el punto de vista polaco véase Nowikow y Szalek (2001).

normal. Se adapta *-nie* por *-mente* sin tener en cuenta que esta variación morfológica lo es también sintáctica puesto que cambia la categoría de la palabra y su relación con los otros elementos de la oración.

- *Interferencia sintáctica*. Son casos de utilización errónea por analogía con la LM de construcciones sintácticas. Por ejemplo, **Si vendrás, llámame* por *Si vienes, llámame* del polaco *Jeśli przyjdiesz zadzwoń do mnie*.

- *Interferencia léxica*. En este caso se transfieren léxias de préstamos literales, préstamos adaptados o falsos amigos. Un ejemplo de esto último sería el uso de la palabra *firma*, que en polaco equivale a 'empresa' y no al 'acto de escribir el nombre y apellido en un documento'. Así, nos encontramos con producciones ambiguas del tipo *El director no estaba en la firma* de donde podríamos entender que 'el director no estuvo presente durante la firma de un documento' y no que 'no estaba en su lugar de trabajo'.

Y aunque no entran en el campo de la gramática, sino en el de la retórica y en el de la sociopragmática debemos hacer referencia a dos tipos más de interferencias:

- *Interferencia discursiva*. La interferencia discursiva no siempre tiene un reflejo tan evidente sobre las producciones de los aprendices como en los casos anteriores. Pero, como ya demostramos en Fernández Jódar (2003), donde se comparaba la construcción del monólogo en español, polaco e inglés, la construcción del discurso también varía dependiendo de la LM, llegando más allá de la transferencia de uso de deícticos y anáforas, de conectores discursivos o enlaces conjuntivos.

- *Interferencia pragmática*. El conocimiento exhaustivo de la gramática de la L2 no presupone su uso correcto, es decir, la *competencia lingüística* no equivale a la *competencia comunicativa*. Por ejemplo, los aprendices automatizan rápidamente la traducción de los saludos (*Buenos días* equivale a *Dzień dobry*). En cambio, tardan mucho en automatizar cuándo utilizarlos, puesto que en español su uso depende de las comidas y en polaco de la luz solar (Nowikow, 2003); y dónde usarlos, ya que, por ejemplo, los españoles se saludan al cruzarse en las escaleras de un edificio aunque no se conozcan frente a los polacos que no lo hacen, aunque éstos sí se saludan al entrar en un compartimiento del tren.

Como en los casos anteriores sobre las estrategias y las estrategias de aprendizaje, la terminología respecto a las estrategias comunicativas es amplia y no siempre coincidente. Para una revisión del término véase Pinilla Gómez (2001 y 2004).

4.2.3. Estrategias metacognitivas y autonomía de aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje es el de *aprender a aprender* definido por Jiménez Raya (1998:14), quien coincide con O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), como *el procedimiento por el cual los aprendices obtienen nuevas revelaciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre ellos mismos, estrategias efectivas de aprendizaje, y desarrollan actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje de la lengua*. Es decir, no sólo se deben favorecer los procesos cognitivos, sino conocerlos para favorecerlos. Jiménez Raya (1999) afirma que:

“El aprendizaje metacognitivo entendido como control se centra especialmente en el estudio de los procesos y mecanismos de autorregulación que utiliza un sujeto en el aprendizaje, es decir, la capacidad de establecer metas y medios apropiados, de determinar si se está logrando un progreso satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar debidamente la propia acción cuando el progreso no es adecuado o satisfactorio. (...) Por su parte, los programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas tienen como objetivo hacer al alumno consciente de su proceso de aprendizaje, de los factores que en él influyen, de los problemas que pueden surgir, y de las estrategias que se pueden utilizar para resolver esos problemas, mediante una selección y uso adecuado de las mismas (1999:88).”

De esta forma el aprendizaje se autonomiza y el aprendiz decide qué estrategia es mejor para él y en qué caso, mostrando un papel más activo durante el proceso de la enseñanza. Esto, naturalmente, no significa que profesores, manuales y centros educativos no sean necesarios, sino que ésta es más plena si el aprendiz la acompaña de estrategias metacognitivas.

Conclusión a la primera parte.

1. La importancia de la descripción de la IL para la enseñanza de L2.

La principal carencia de los estudios centrados en la relación existente entre el español como lengua extranjera y el polaco es su mismo escaso número existente. Los artículos rastreados en actas de congresos y revistas filológicas aparecerán desgranados en la segunda parte de la investigación o referidos en la bibliografía.

Destacamos, eso sí, algunos libros que, con mayor o menor fortuna, describen algún aspecto de la relación gramatical entre la lengua polaca y la española, y que quizá son los únicos que en los últimos quince años han tratado el tema. El primero, *La categoría del caso en el sustantivo: Un análisis contrastivo desde la perspectiva polaca* de Jadwiga Konieczna-Twardzikowa, data de 1993 y, como bien apunta el título, es una propuesta de reconocimiento de la existencia del paradigma del caso en español presentada a través del AC español-polaco. El segundo trabajo es *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latynoamerykańskiej* de Małgorzata Gaszyńska-Magiera, de 1997. En la introducción la autora afirma:

“Istnienie w jednym języku pewnej kategorii gramatycznej i jej brak w drugim nieuchronnie prowadzi do postawienia pytania: czy znaczenia przez nią wnoszone są możliwe do oddania w języku, który jej nie posiada? Czy może mamy tu do czynienia z sytuacją, w której treści komunikowane w języku hiszpański są niemożliwe do wyrażenia w języku polskim? (1997: 8).”

Como su mismo título informa, para responder a estas preguntas que se plantea la autora, no estudia producciones de aprendices sino literarias, pero sí contrasta y analiza cómo el modo subjuntivo es plasmado de diferentes formas en la lengua polaca. El tercer trabajo es *Selección de problemas de gramática española* de Janusz Pawlik, publicado en 2001. En la nota introductoria al libro, el autor señala que se debe poner la gramática española y la polaca en relación para “eliminar una posible interferencia entre unidades y estructuras existentes en los dos idiomas” (2001: 12). Más adelante indica que:

“Las fuentes del uso defectuoso deben buscarse también en la interferencia lingüística, es decir, en la falsa identificación de una estructura o categoría de la lengua extranjera con otra perteneciente a la materna. Esta puede intervenir siempre cuando una categoría polaca no responde exactamente al significado y función de su homólogo castellano”(Pawlik, 2001:13).

Destacamos de este trabajo los capítulos dedicados a la oposición modal y al aspecto verbal en el sistema de los pretéritos de indicativo, así como diferentes apartados dedicados a artículos, otros determinantes y pronombres. En estos capítulos se presentan aspectos de la gramática española y se contrastan con la polaca. En el resto del trabajo no ocurre lo mismo. El último y más reciente en su publicación (2004) es *Guía de pecadores*⁶ de Ewa Palka y Pablo González Cremona. Este trabajo es un listado de ejemplos de errores obtenidos de tesinas de licenciatura de estudiantes de la Universidad Jaguelónica de Cracovia y la Universidad Varsovia. Estos errores se refieren a preposiciones, artículos y otros determinantes. El libro concluye con un capítulo dedicado a problemas semánticos en el léxico utilizado por los estudiantes. Este trabajo presenta diferentes puntos que lo desvirtúan frente a los otros comentados anteriormente. Por ejemplo, los errores, en la mayoría de los casos seleccionados son causados por interferencia de la lengua polaca, pero en cambio no se la menciona; los errores sólo son descritos pero el lector no sabe el peso real que tienen en la producción de los estudiantes, es decir, el trabajo carece de cualquier base científica que, por ejemplo, justificara su uso durante la preparación de un manual de español para polacos; si el objetivo de los autores es que el libro sea un manual para estudiantes, debería ser de más fácil lectura y comprensión y abarcar más ámbitos que el de las tesinas de licenciatura e ir acompañado de ejercicios; finalmente, según los autores, los errores son “problemas que, como un residuo indestructible, van a obstaculizar –de por vida si no lo remediamos- la plena asunción de su competencia comunicativa en español” (2004:12), es decir, vuelven a la antigua concepción negativa del error como marca de fracaso. Pero, ciertamente, es el único libro que conozcamos en el que se plantea la relación de la lengua polaca y la española a partir de la producción de aprendices polacos de español, lo cual no deja de otorgarle valor.

A pesar de los trabajos mencionados y los artículos referidos más adelante, mientras el número de trabajos en los que el inglés es la lengua con la que se establece la relación ha ido creciendo, el español y el polaco han quedado lejanos tras su estela. De hecho, como se señala en Jędrusiak: “hasta la fecha no se ha publicado una gramática completa polaco-castellana, mientras que la filología francesa y sobre todo la inglesa cuentan con manuales necesarios” (1996: 318). En cambio, el creciente interés de la sociedad polaca por el español demanda de una preparación más específica de materiales y programas. La aplicación práctica última de

⁶ El título completo, y ciertamente ampuloso, es: *Guía de pecadores o Compendio de diversos errores léxicos, estilísticos y sintácticos, de los que deben desprenderse aquellas almas que quieran perseverar en el camino de la perfección lingüística.*

toda descripción de la IL es contribuir a la creación de estos materiales y programas específicos para los aprendices, en este caso, polacos.

Por lo tanto, la información que se extraiga de la descripción de la IL debe referirse a tres puntos:

- a. Dilucidar qué subyace cuando se inicia el aprendizaje de la gramática de la L2 y lo que tiene de positivo y negativo.
- b. Dilucidar qué mecanismos son utilizados a lo largo del aprendizaje y de la adquisición.
- c. Dilucidar qué aducto provoca un mejor desarrollo del aprendizaje.

De ser así, podríamos conocer mejor las estrategias de que disponen los aprendices y las que en cada caso resultarían más adecuadas. Por tanto, se podrían diseñar programas, realizar manuales y otros materiales más realistas de acuerdo con las características de la IL y que guiaran a los aprendices de forma efectiva durante el aprendizaje.

Está claro que una descripción detallada de la IL abarcaría los diferentes campos de la competencia comunicativa y tanto las producciones correctas como las erróneas, escritas u orales. Es, por eso, una tarea ingente. Con nuestro estudio aportamos una descripción en la que nos centramos de forma específica en los errores léxicos, morfosintácticos y gráficos (fonéticos y ortográficos) de las producciones escritas.

SEGUNDA PARTE

**ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS, MORFOSINTÁCTICOS
Y GRÁFICOS EN LA LENGUA ESCRITA DE LOS
APRENDICES POLACOS DE ESPAÑOL**

Capítulo 5.

Sobre el corpus.

5.1. Composición.

Uno de los principales objetivos de cualquier investigación es reducir al mínimo todas las posibles variantes no pertinentes al estudio. En nuestro caso, pretendemos acercarnos al conocimiento real que de una L2 tienen un grupo de aprendices y cómo pueden aplicarlo sin la inmediatez de la presión de la comunicación oral. Por tanto, se les propuso la redacción de un texto. De esta manera podían revisar lo ya escrito y así nosotros, al mismo tiempo, podíamos disponer de datos más próximos a este conocimiento real de la IL de los aprendices al haber eliminado los problemas que la oralidad añade a la creación de un texto.

Todos los aprendices, pertenecientes a los tres cursos del primer ciclo universitario, dispusieron del mismo tiempo (25 minutos) para elaborar la redacción. No tenían un número mínimo ni máximo de palabras, tan sólo el límite de las dos caras de la hoja en blanco proporcionada.

5.2 Temas de la composición.

Los temas propuestos en los tres diferentes niveles fueron escogidos con la intención de no crear problemas de ideas. Es decir, eran temas lo suficientemente amplios como para que el aprendiz tuviera siempre algo que explicar. En todo caso, los aprendices fueron instruidos sobre la idea de que el tema era una mera excusa para realizar una composición. Así, por ejemplo, el tema del primer curso era “Un día que cambió tu vida”. En relación a este tema se podía recurrir a las vacaciones, los viajes, el trabajo, los estudios, la amistad, la familia, etc. El tema del segundo curso era “Las últimas o tus mejores vacaciones”. Sobre este tema se podía recurrir a los viajes, a la descripción de una ciudad, a las diferencias de carácter entre los habitantes de diferentes países, a la literatura, etc. Finalmente, al tercer curso se le propuso escribir sobre “La transformación de Polonia en los últimos 25 años”. Los temas relacionados con esta última propuesta eran quizás no tan amplios, aparentemente, pero la simple descripción de las diferentes realidades de la sociedad polaca antes y ahora daba

mucho juego a los aprendices. Por lo tanto, la idea principal a la hora de escoger los temas no era tanto que les provocara especial motivación, sino el hecho de que fueran lo menos limitadores posibles, pero que al mismo tiempo les obligara a elaborar una mínima narración.

5.3. Población.

La redacción fue realizada por estudiantes del primer ciclo (tres cursos) de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań entre los cursos 2000-2001 y 2004-2005 y siempre a finales del segundo semestre lectivo. Para evitar variantes participaron dos promociones distintas tres años consecutivos¹.

Del primer curso disponemos de 23 textos, 26 del segundo y 18 del tercero, sumando 67 textos en total. El número varía debido a ausencias el día de la toma de datos y a que se han descartado estudiantes cuya lengua materna sea otra al polaco o sea el español, así como estudiantes que repetiesen curso².

5.4. Toma de datos longitudinal.

Los mismos aprendices realizaron la composición tres cursos consecutivos. La elección de la realización de un estudio longitudinal frente a uno transversal es debido a que parece evidente analizar la evolución de los mismos individuos. Es contrario a la lógica pretender describir una evolución si en las diferentes etapas analizadas se toma a distintos sujetos. Como comentábamos, existen demasiadas variantes psicológicas de peso, como carácter o capacidad del aprendiz, que pueden desvirtuar estudios evolutivos que no partan del seguimiento de los mismos sujetos.

¹ Ya en Fernández Jódar (2004) observamos la importancia del carácter colectivo a la hora de realizar una toma de datos de grupos y como éstos podían falsear los resultados. Cuando un grupo es participativo y comunicativo, la producción será mayor y, en cambio, si es tímido o poco receptivo la producción será menor. En el caso de los grupos participantes en nuestra investigación podríamos definirlos como no problemáticos y participativos.

² Siempre es recomendable el mayor número posible de sujetos. Aun así, recordemos que en la reconocida investigación de Fernández (1997) se trabajó con un corpus de 108 textos de aprendices de cuatro L1 diferentes (alemán, árabe, francés y japonés) y de tres niveles distintos, por lo que había una media de 9 textos por nivel y L1. Nosotros trabajamos únicamente con aprendices cuya L1 es el polaco y la media por nivel sería de 22,33 textos. Es, por tanto, un corpus más amplio.

5.5. Contexto universitario no-nativo.

En el apartado 2.2. hacíamos referencia al hecho de que el contexto condiciona la norma que se considera debe aprenderse y en el apartado 3.4. a como el contexto también está estrechamente ligado a la motivación.

Los sujetos que forman parte de la investigación son aprendices en un contexto universitario no nativo en el que la norma exigida es la del español peninsular recogida por las gramáticas normativas al uso. Eso no significa que no se deban conocer los diferentes registros y niveles del español en los que no siempre se respeta la gramática normativa, muy al contrario. Los estudiantes universitarios deben poder adaptarse al contexto en el que se encuentren en el momento del uso práctico de la lengua, deben reconocer dialectos y acentos, así como errores característicos de nativos. En el caso de la composición realizada para esta investigación no se les exigía adaptarse específicamente a un contexto extrauniversitario por lo que la norma de referencia es la que se ha utilizado en la evaluación de exámenes.

5.6. Programa curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación³.

Cada año son admitidos entre 35 y 40 estudiantes en el primer curso de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Son divididos en dos grupos en función de la lengua por la que hayan optado para hacer el examen de ingreso, español o francés. Eso significa que un grupo inicia sus estudios como principiante en español e intermedio-avanzado en francés, la cual será la segunda lengua extranjera obligatoria estudiada, mientras que el otro grupo es intermedio-avanzado en español y principiante en francés. Al finalizar el segundo curso de los tres que componen el primer ciclo, el nivel debe haber sido equiparado, para posteriormente alcanzar y desarrollar el nivel avanzado en el tercer curso. Esta división responde a la coyuntura actual respecto a la demanda del español.

Como sujetos de nuestra investigación hemos tomado a los aprendices del grupo principiante puesto que de ellos hemos podido controlar el programa en el que se ha basado su aprendizaje desde el momento inicial. En cambio, del grupo intermedio-avanzado su aprendizaje anterior es variopinto, desde estudiantes que han aprendido español en la

³ La versión en español está disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, (consultado el 24/01/2003).

educación secundaria hasta autodidáctas. Así, este segundo grupo, en muchas ocasiones responde a problemas que se deben parcialmente a la anterior instrucción recibida lo que sería una variable negativa para nuestro estudio. Por otra parte, el recorrido evolutivo del grupo principiante es más amplio por lo que el desarrollo del aprendizaje y de la adquisición podría considerarse mucho más rico e interesante desde el punto de vista del investigador, así como mucho más rentable en cuanto a una posible aplicación posterior a la realidad de la enseñanza de E/LE, puesto que el número de aprendices principiantes es, habitualmente, mayor que el de otros niveles.

Las asignaturas y las horas lectivas por semestre correspondientes a los grupos de aprendices estudiados son presentadas a continuación:

Primer curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	135	60
Laboratorio	-	30
Gramática práctica	60	60
Lectura comentada	-	30
Ortografía	30	-
Lengua escrita	-	30
<i>Total</i>	<i>225</i>	<i>210</i>

Segundo curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	30	30
Gramática práctica	30	30
Lectura comentada	30	30
Lengua escrita	30	30
<i>Total</i>	<i>120</i>	<i>120</i>

Tercer curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	30	30
Lectura comentada	30	30
Lengua escrita	30	30

Puestos en relación al *Marco de referencia europeo* al finalizar el primer curso los estudiantes deberían poseer un nivel⁴ equivalente a A2+ (grado elevado del Nivel Plataforma); los estudiantes del segundo curso lo deberían finalizar en B1+ (grado elevado del Nivel Umbral); y, finalmente, los de tercero, en B2+ (grado elevado del Nivel Avanzado).

Los temas seleccionados en las redacciones están recogidos en la descripción proporcionada de los distintos niveles en el *Marco de referencia*. Así, por ejemplo, en el nivel B2+ el aprendiz “es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades”, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm>, (consultado el 23/01/2003).

⁴ La descripción detallada de los diferentes niveles propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se encuentra en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm>, (consultado el 23/01/2003).

Capítulo 6.

Tipología de errores ejemplificada y datos globales.

6.1. Tipología de errores ejemplificada.

En el apartado 2.3. vimos diferentes criterios para clasificar los errores. En el caso de nuestra investigación hemos optado por una descripción de errores lingüísticos de carácter estructural funcional basada en la propuesta por Fernández (1997)⁵. En ésta no sólo se hace referencia a errores morfosintácticos sino que amplía los criterios incluyendo errores léxicos y discursivos. Consideramos que esta tipología es la más adecuada en tanto en cuanto incluye todos los errores que pueden aparecer en un texto y con los que de hecho nos hemos encontrado en el análisis de las composiciones. Aun así hemos considerado conveniente efectuar cambios. La modificación de mayor peso ha sido suprimir el apartado de errores discursivos. La razón ha sido que los errores en él incluidos ya lo estaban en otros apartados (así, la deixis y anáfora está incluida en 2.3.2. *Otros determinantes* y 2.3.3. *Pronombres*; el tiempo y el aspecto lo están en 2.3.4. *Verbos*; los conectores lo están en 2.4. *Estructura de la oración*; y la puntuación lo está en 4.1. *Puntuación y otros signos*). El único error exclusivamente clasificable en base a un criterio discursivo sería el de coherencia global, pero si lo tuviéramos en cuenta también lo deberíamos hacer con otros muchos errores de carácter discursivo como por ejemplo la organización interna de las ideas expuestas, el criterio de las ideas seleccionadas para ser expuestas, etc. También deberíamos considerar las variables según el interlocutor y otros muchos aspectos, lo que al final nos llevaría a una investigación paralela. Por lo tanto, hemos optado por ceñirnos a errores léxicos, morfosintácticos y gráficos. Otras modificaciones menores han sido incluir un subapartado para barbarismos y préstamos del polaco y del francés, lo que parece evidente debido a las características de los sujetos de la investigación; añadir un subapartado para el distributivo *cada*; o variar los subapartados relacionados con la confusión de fonemas y la confusión de grafemas para el mismo fonema.

La tipología final ejemplificada (los errores aparecen subrayados) es la siguiente:

⁵ Cualquier tipología, por muy exhaustiva y detallada que sea, nunca conseguirá que los resultados de dos investigadores sean completamente idénticos puesto que la objetividad y la unanimidad de estos resultados es prácticamente imposible, como se reconoce en Fernández (1997:44).

TIPOLOGÍA DE ERRORES Y EJEMPLOS

1. Léxicos.

1.1. Forma.

- 1.1.1. Uso de un significante español próximo: “apariencia” (aparición), “cuadro” (cuarto), “concertar” (concentrar).
- 1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español: “veráneos” (veraniegos), “lavadoría” (lavandería), “rivalización” (rivalidad).
- 1.1.3. Préstamos:
 - 1.1.3.1. Préstamos del polaco: “tostas”(de *tosty*, tostadas), “senso”(de *sens*, sentido) y “matura” (de *matura*, reválida).
 - 1.1.3.2. Préstamos del francés: “promenar” (de *se promener*, pasear), “racontó” (de *raconter*, contar), “lunetas” (de *lunettes*, gafas).
 - 1.1.3.3. Préstamos de otras lenguas: “jeans” (de *jeans*, vaqueros).
- 1.1.4. Género (como rasgo del nombre): “las días”, “nuestro suerte”, “este noche”, “la aura”.
- 1.1.5. Número: “para comprar carne, azúcar o dulce”, “espero mantener contactos”, “tenía que poner las ropas de 600 niños”.

1.2. Significado.

- 1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: “quedar-dejar”, “aprovechar-beneficiar”, “aprender-estudiar”.
- 1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz: “campo” (campamento), “ventanilla” (ventana), “deportivo” (deportista).
- 1.2.3. Registro no apropiado a la situación: “las vacaciones con tíos pueden agotar”, “¿Qué puede hacer una muchacha adulta con sus padres viejos...?”.
- 1.2.4. Ser – estar: “soy muy contenta”, “no estaba chica muy traviesa”, “cuando era muy lejos de mi casa”.
- 1.2.5. Perífrasis: “una máquina para lavar ropa” (lavadora), “una película de corto metraje” (cortometraje), “tenía ropa” (vestía).
- 1.2.6. Falsos amigos: “combinar” (de *kombinować*, hacer chanchullos), “transporte común” (de *transport komunalny*, transporte municipal), “dotaban” (de *dotować*, subvencionar).
- 1.2.7. Otros: “encandilamiento” (control), “méritos” (objetivos).

2. Morfosintácticos.

2.1. Paradigmas.

- 2.1.1. Género (formación): “un geno” (un gen), “encarga” (encargo), “el acto” (el acta), “silencia” (silencio).
- 2.1.2. Número (formación): “adultes” (adultos), “examens” (exámenes), “cadas vacaciones” (todas las vacaciones).
- 2.1.3. Verbos: “aprietando”, “corraba” (corroía), “puedamos”, “creió” (creó), “colgan” (cuelgan).
- 2.1.4. Otros (persona, determinantes): “con sí mismo” (conmigo), “se mismo” (a sí mismo), “migo” (conmigo).

2.2. Concordancias.

- 2.2.1. En género: “considero mis vacaciones buenos”, “los deberes universitarias”, “cuánto ilusión”.
- 2.2.2. En número: “todos lo gente”, “mucha__ promociones”, “tantas personas me había__ contado”.
- 2.2.3. En persona: “los recuerdos es algo subjetivo”, “yo me interesa”, “La gente que tuvieron relaciones importantes”.

2.3. Valores y usos de las categorías.

2.3.1. Artículo.

- 2.3.1.1. Uso / omisión: “traté de llegar allí haciendo el autostop”, “pensaba que me gustaban__ niños”, “...un viaje a España como una chica au-pair”.
- 2.3.1.2. Elección: “la gente podría ganar el viaje a Legoland”, “tras 2 meses de estancia en el lugar donde la humedad...” “Era un paraíso”.

2.3.2. Otros determinantes.

- 2.3.2.1. Demostrativos: “las calles grises, las tiendas vacías, las manifestaciones del primer mayo, la televisión con 2 cadenas, estas colas después del reparto”, “...en el año 1989. A partir de este momento...”, “..hace 25 años. Lo que es cierto es que esta realidad ha mejorado.”
- 2.3.2.2. Posesivos: “se recuerda por toda su vida”, “la carta tuya me sorprendió”, “para divertirse bien hay que irse lejos de su casa”.

2.3.2.3. Distributivos: Cada: “Cada generación lucha por la igualdad”, “otros que ofrecían cada tipo de productos”, es un periodo que cada estudiante espera con impaciencia”.

2.3.2.4. Indefinidos: “al trabajar todos los dos meses”, “como si fuera alguna equivocación de Dios”, “no he sabido que tengo alguna familia en Argentina”.

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena: “no podía creer__ (lo)“, “a mis compatriotas __ (les) parecía hace más o menos 15 años que...”, “mis últimas vacaciones __ (las) pasé en los Estados Unidos”.

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado o lexicalizado: “en los años 80 no se permitía expresar__ (se) libremente”, “la situación __ (se) endureció y la gente murmuraba”, “me trato de continuar”.

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados: “no resultó tan bueno como me lo imaginaba antes”, “hace más que diez años que han comenzado los cambios”, “el progreso del país tomó últimamente un malo rumbo”.

2.3.4.2. Otras formas: “necesitaba a alguien con quien podría hablar”, “no quiero decir que me guste vivir en los tiempos del comunismo”, “nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”.

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios: “paseaba en (por) un parque”, “la caída del muro en (de) Berlín”, “más por (para) mi generación”.

2.3.5.2. Valores idiomáticos: “a (en) mi opinión”, “en (a los) ojos de los gobernantes”, “me enteró __ (de) que...”.

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden: “la menor niña me paraba”, “con mis compañeros tenía una cita”.

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): “cada año __ (muchas) familias polacas ahorran sus zlotys”, “pero __ (hoy en) día constatamos que..”.

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): “el calor tremendo del aire muy estancado”, “quería mucho cambiar mi vida”.

2.4.4. Cambios de función: “ahora amo tan fuerte la natura”, “con amigos hablamos lo del día anterior”.

2.4.5. Oraciones negativas: “no solamente políticos, pero también sociales”, “ningún pesimista no podría inventar los hechos”.

2.5. Relación entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión del enlace: “Al cabo me sentía muy mal, yo me enfadaba muy rápido todo me ponía nerviosa”.

2.5.1.2. Polisíndeton (repetición de “y”): No hay casos.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace: “no cambia e ya se quedó aburrido”.

2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “El tío, (que) tenía casi noventa años, estaba muy rico, porque era propietario de un hotel”

2.5.2.1.2. Elección del enlace: “conocí a mucha gente con que espero mantener contactos”, “trabajé al campo para los niños de los padres cuales”.

2.5.2.1.3. Concordancia verbal: “nos faltan las autoridades que puedan purificar por completo la corrupción que corraba la Polonia de hoy en día”.

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “espero que estas vacaciones también voy a pasar en ese país”, “podríamos decir (que) nuestra situación es mucho mejor”.

2.5.2.2.2. Elección del enlace: “lo más extraño es lo que (que) yo no puedo afferarme”, “era suficiente para que (que) estuviera fuerte”.

2.5.2.2.3. Concordancia verbal: “la mayoría comprendió que si no dejan el poder”, “pensé que el calor y el sol es lo que me faltaba”.

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “cuando era pequeño no me gustaba jugar con otros niños (porque) tenía muñecas”, “hace 7 meses desde (desde que) mi vida cambió”.

2.5.2.3.2. Elección del enlace: “esto es mucho más peor que la vida”, “tenía que prepararme por el examen, como lo había suspendido”.

2.5.2.3.3. Concordancia verbal: “si quería puedo estudiar”, no se como estaría hoy si no he vivido en África”.

3. Gráficos.

3.1. Puntuación y otros signos: “me duermió muy, muy bien —como siempre”, “ — y el esquí?”, “su aparición era el mejor cambio _ que me ocurrió”.

3.2. Tildes: “situaciónes”, “interprete” (intérprete), “fúturo”.

3.3. Separación y unión de palabras y sílabas: “malasuerte”, “arquitectura”, ¿porqué ese día cambió mi vida?”.

3.4. Alteración del orden de las letras: “ciudaba”, “cuidad”.

3.5. Omisión de letras y letras sobrantes: “cuand—”.

3.6. Mayúsculas: “conciertos de Reggae”, “los Franceses”, “los Polacos”.

3.7. Confusión de fonemas:

3.7.1. e/o : “adultes”, “poro”, “estupende”.

3.7.2. e/i : “bibiendo”, “distruían”, “adquerí”.

3.7.3. o/u : “recurdé”, “suportarlo”, “fondaras” (fundarás).

3.7.4. a/i : “creido”, “preferable”.

3.7.5. a/e : “frecuentamente”, “barejas”, “sebremos”.

3.7.6. x/g : “algien”, “segía”, “llegé”.

3.7.7. t/d : “pertido”, “posibilitades”, “vendad”.

3.7.8. r/r : “afferarme”, “aburíamos”.

3.7.9. s/z : “utiliso”, “organisisaba”, “civilissación”.

3.7.10. Otros: “recodo” (recado), “Alemaña”, “vidítar” (visitar).

3.8. Confusión de grafemas para el mismo fonema:

3.8.1. b-v : “trambbía”, “immóbil”, “govierno”.

3.8.2. g-j : “extrangero”.

3.8.3. c-z : “comenzé”, “felizes”.

3.8.4. qu-c : “chiquo”, “quasi”, “quando”.

3.8.5. Otros: “Mayorca”.

6.2. Datos globales.

Después del análisis de las composiciones, se han recogido un total de 2085 errores, lo que da una media de 31,119 errores por redacción. Si descontamos los 503 errores gráficos,

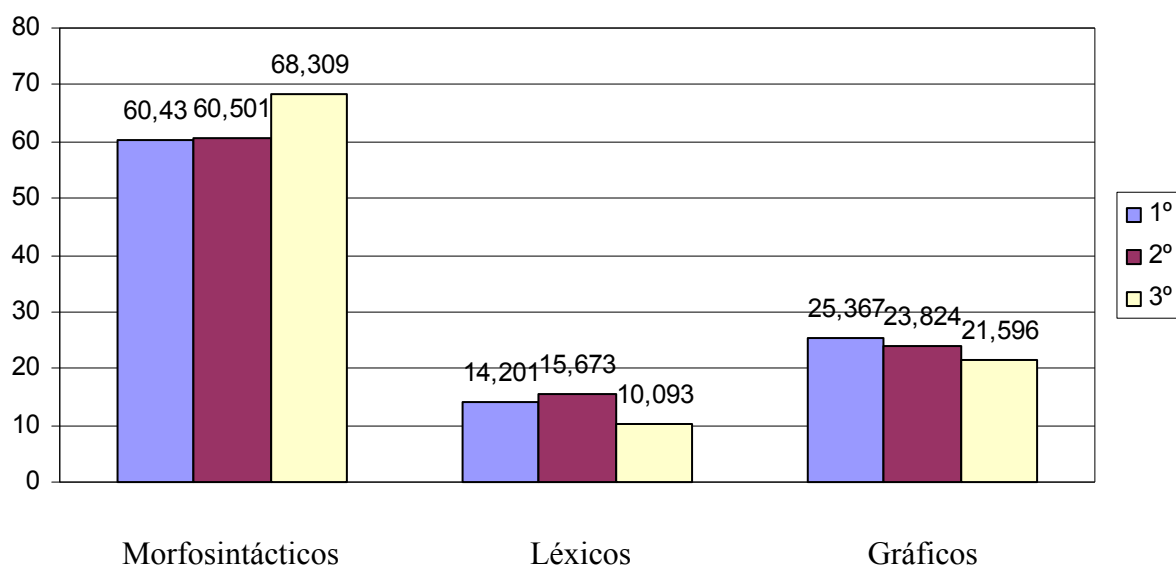
que en gran medida corresponden a tildes y puntuación, obtenemos 1582 errores. La media de errores por redacción sería entonces de 23,611.

Por cursos se desglosan de la siguiente manera:

	<u>Errores</u>	<u>Errores (sin los gráficos)</u>
1°	1021	761
2°	638	484
3°	426	334

Al corresponder los números totales de errores a diferente número de textos por curso, no pueden reflejar la evolución o el peso de los diferentes tipos de error en cada grupo de aprendices. En la figura 1 observamos el porcentaje que representan dentro de cada curso los errores gráficos, léxicos y morfosintácticos. Los errores gráficos se mueven en una franja que va desde el 25,367% hasta el 21,596%, pero siempre en descenso. Los errores léxicos descienden, a pesar del ligero repunte en el segundo curso, del 14,201% al 10,093%. Son los errores morfosintácticos los que aumentan en casi 8 puntos hasta alcanzar el 68,309% del total de errores en el tercer curso. Debemos recordar que, como vimos en el capítulo anterior, durante el tercer curso los estudiantes no reciben clases de gramática práctica.

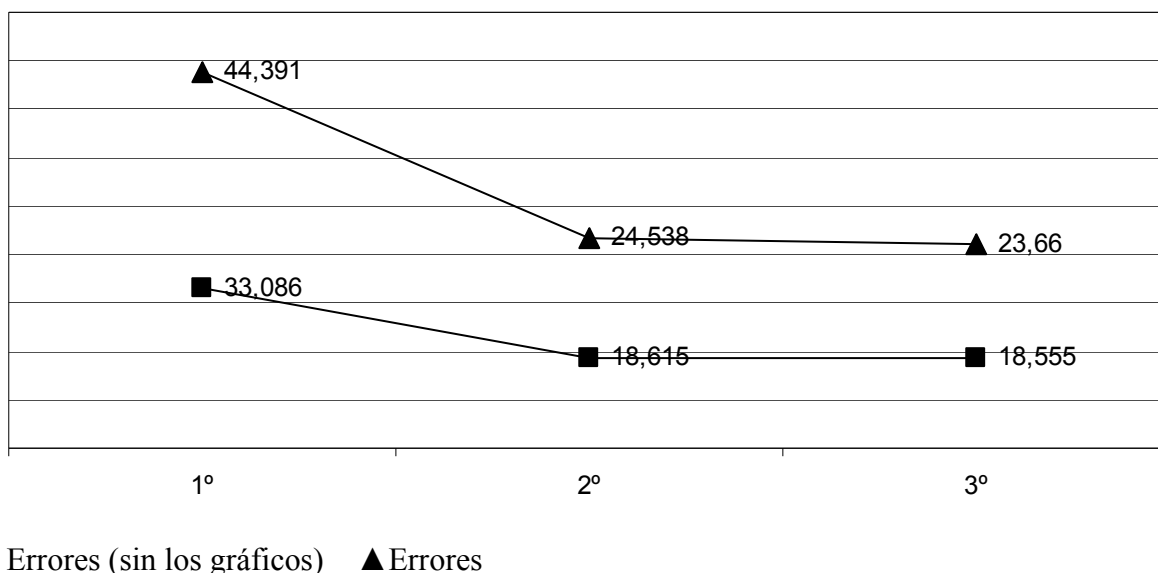
Figura 1. Distribución del porcentaje del total de errores.



Recordemos que la figura 1 representa el peso (en porcentaje y no en número total de errores) que cada grupo de errores tiene dentro de un curso determinado. En la figura 2, en

cambio, presentamos el número de errores que aparecen por redacción. La evolución positiva en este caso es evidente entre el primer y el segundo curso reduciéndose el número hasta casi la mitad. La evolución entre el segundo y el tercer curso también es positiva aunque en un muy menor grado al no reducirse ni tan siquiera en un error.

Figura 2. Errores por redacción.



Una de las causas que explican que la evolución entre el segundo y el tercer curso sea tan mínima es la producción total de palabras gráficas⁶ por redacción. Es decir, si bien es cierto que el número de errores casi no varía entre los dos cursos, el número total de palabras gráficas aumenta considerablemente como observamos a continuación:

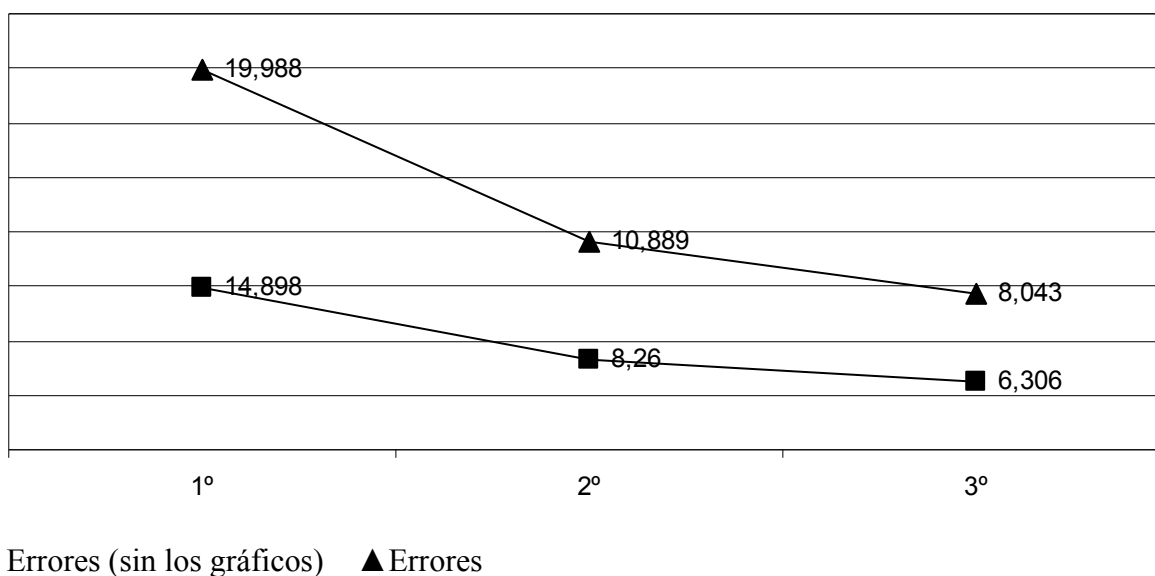
	<u>Nº total de palabras gráficas</u>	<u>Nº de palabras gráficas por redacción</u>
1º	5108	222,086
2º	5859	225,346
3º	5296	294,222

Éste es el motivo por el cual de aquí en adelante no solamente operaremos con números totales o número de errores por redacción sino también con el número de errores por cada 100 palabras gráficas. Así, al tomar una unidad de medida fija para los tres cursos (no

⁶ Por palabra gráfica entendemos, siguiendo a Ávila (1995), “una secuencia de letras antes y después de la cual aparece un espacio en blanco”.

como es una redacción) podemos analizar con mayor claridad el peso de los errores y su evolución. Veamos ahora la figura 3:

Figura 3. Errores por cada 100 palabras.



En la figura 3 observamos como entre el primer y el segundo curso desciende el número de errores hasta casi la mitad. Entre el segundo y el tercer curso también desciende el número aunque de forma mucho menos significativa. En los siguientes capítulos veremos si este mínimo descenso es atribuible a errores que tiendan a fosilizarse y cuál puede ser la causa de que esto ocurra.

Finalmente, presentamos el desglose de los 31,119 errores que de media han aparecido por redacción y que han resultado de la siguiente forma:

Léxicos	4,29
Significado	2,35
Forma	1,94
Morfosintácticos	19,31
Artículos	3,55
Verbos	3,04
Preposiciones	2,82
Subordinación y coordinación	2,56

Pronombres	2,16
Paradigmas	1,64
Estructura de la oración	1,59
Concordancias	0,83
Gráficos	7,5
Tildes	2,74
Puntuación	2,68
Confusión de fonemas	1,8

Capítulo 7.

Errores léxicos.

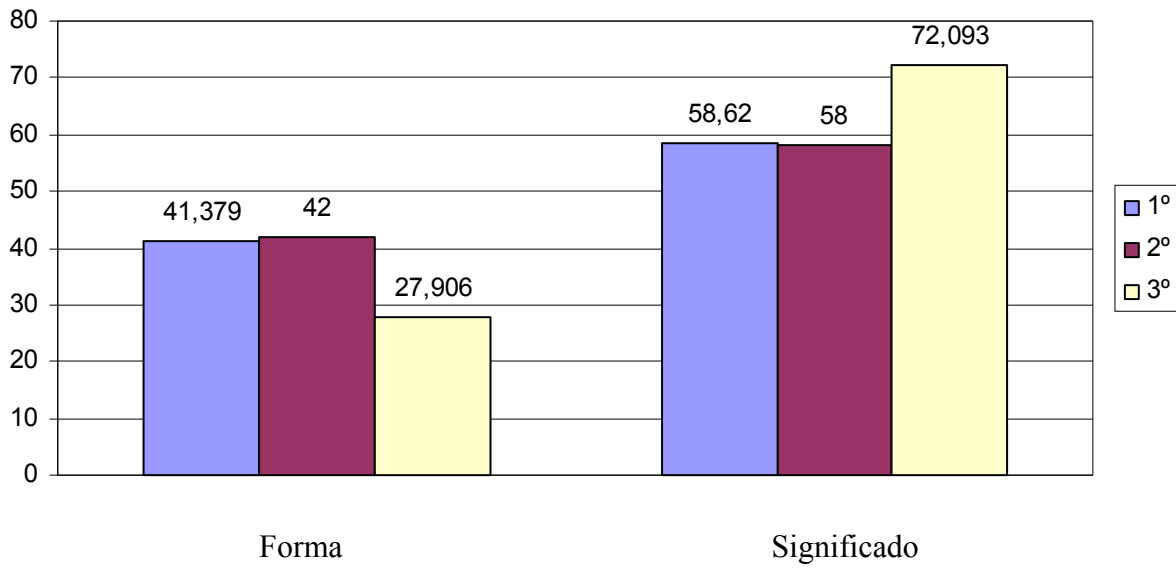
7.1. Introducción.

Los errores que analizamos en este capítulo representan un grupo importante en el total, lo que muestra la dificultad del aprendizaje y adquisición del léxico de una LE a pesar de su importancia⁷. Son un total de 288 errores, es decir el 13,81 % sobre el total o el 18,23% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Además de su importancia numérica debemos recordar que son los errores que provocan mayor dificultad durante la comunicación aunque, evidentemente, toda incompreensión se puede deshacer por el contexto o el uso de estrategias.

Si observamos la distinción entre errores formales y de significado (figura 4), nos daremos cuenta de que los semánticos siempre son más numerosos. El aspecto formal resulta más fácil en este caso puesto que requiere de memorización y no necesariamente de la comprensión de campos semánticos no siempre iguales a los de la L1. Por otro lado, los sujetos de la investigación forman parte de un contexto universitario no nativo. Suponemos, por tanto, que los aprendices dedican tiempo al aprendizaje de la forma fuera del centro de estudios. En cambio, la comprensión y adquisición del significado suele ser favorecida por los contextos nativos de los que nuestros estudiantes desgraciadamente carecen fuera del aula. Su práctica queda limitada a viajes estivales, al contacto esporádico con nativos que residen en la ciudad, al uso de internet y, evidentemente, a la práctica de la lengua en clase que, si se observa el número de horas por semestre y curso en el apartado 5.6., es muy limitado. Así pues, el aspecto semántico también suele ser aprendido mediante la memorización, lo que provoca los resultados que veremos en este capítulo.

⁷ En Fernández Jódar (2005) analizamos la importancia del léxico y las diferencias que existen en su papel en la adquisición y el aprendizaje de L1 y L2.

Figura 4. Distribución del porcentaje de errores formales y de significado.



En todo caso, en las figuras 5 y 6 vemos la evolución positiva que el número de errores mantiene durante los tres cursos. Aunque, como hemos comentado arriba, los errores semánticos están por encima de los formales.

Figura 5. Número de errores formales y de significado por redacción.

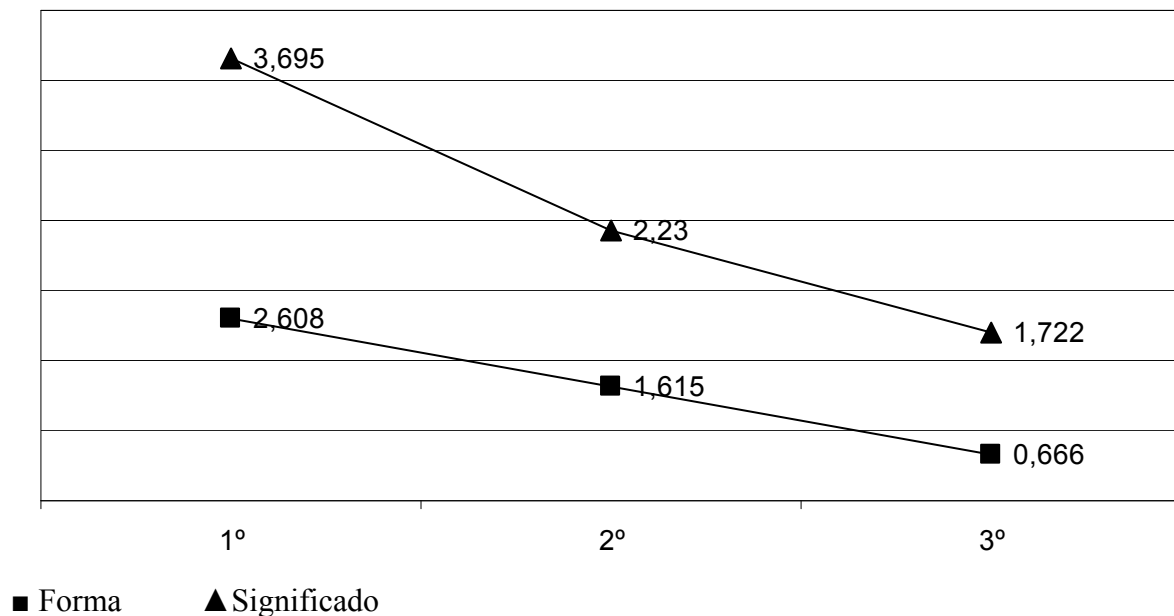
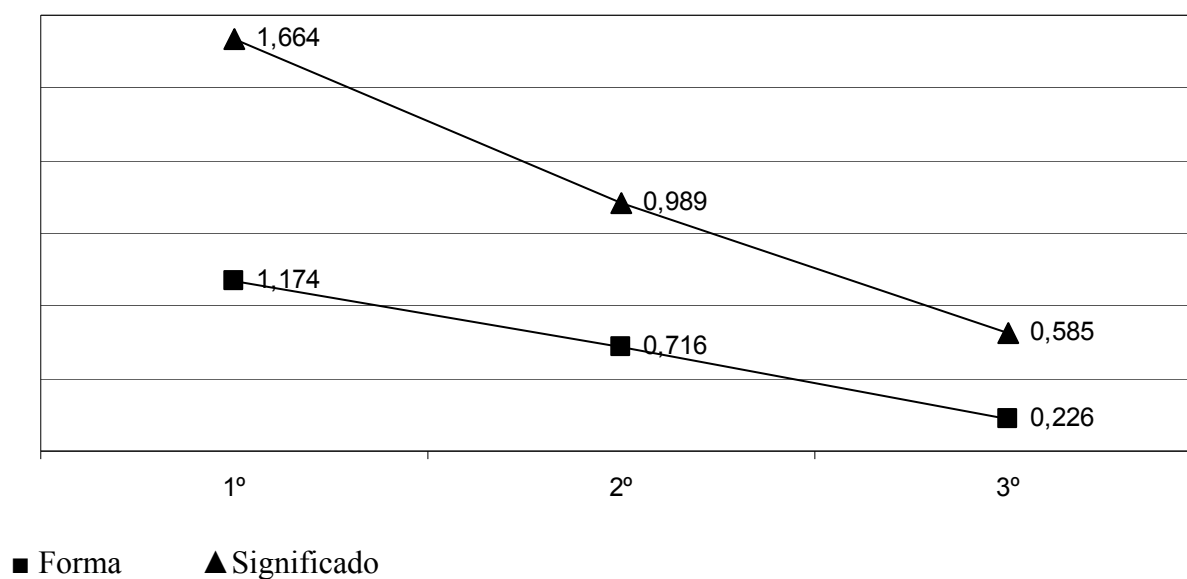


Figura 6. Número de errores formales y de significado por cada 100 palabras.



7.2. Errores léxicos formales.

En este apartado se analizan errores clasificados en la tipología como uso de un significante español próximo, formación no atestiguada en español, lexías de préstamos literales (barbarismos) y préstamos adaptados, y, finalmente de reconocimiento de género y número.

7.2.1. Uso de un significante próximo español.

Este tipo de errores son poco representativos al aparecer de forma testimoniar en 10 ocasiones en los tres cursos: 4 casos en el primer curso (“despedirme” por “despertarme”, “memoria” por “mente”, “concertarme” por “contrentarme” y “favorable” por “favorito”); 2 casos en el segundo (“colorada” por “colorida” y “cuadro” por “cuarto”); y 4 en el tercero (“aparece” por “parece”, “evoca” por “provoca”, “expedientas” por “dependientas” y “apariencia” por “aparición”).

7.2.2. Formación de palabras no atestiguada en español.

Hay 22 casos recogidos repartidos de la siguiente manera: 9 en el primer curso (“aumentación” por “aumento”, “espontánica” por “espontánea”, “satisfacionada” por “satisfecha”, “accesión” por “acceso”, “bilengua” por “bilingüe”, “valiencia” por “valentía”, “destinación” por “destino”, “solitud” por “soledad” y “finir” por “finalizar”)⁸; 10 en el segundo (“veráneos” por “veranientos”, “agraciadamente” por “afortunadamente”, “lavadoría” por “lavandería”, “secados” por “secadoras”, “elegios” por “elecciones”, “finacial” por “económica”⁹, “visitores” por “visitantes”, “nubla” por “nube”, “apertenecía” por “pertenece” y “monstrar” por “mostrar”)¹⁰; y 3 en el tercero (“rivalización” por “rivalidad”, “turquesas” por “turcas” y “encadilamiento” que es un sustantivo inexistente).

De los 22 casos, 12 corresponden a la formación de sustantivos, 6 a la de adjetivos, 3 a la de verbos y 1 a un adverbio. El caso de este único adverbio es particular. “Agraciadamente” no significa en el texto “con gracia o donaire” (R.A.E., 1992) sino que es una formación construida por analogía con “afortunadamente”. Es decir, el aprendiz ha deducido que si existe “desafortunadamente” y “desgraciadamente” también existe “afortunadamente” y “agraciadamente”.

7.2.3. Préstamos¹¹.

En Zybert (1992 (1997 (1999))), dada la importancia otorgada por el autor a la enseñanza del vocabulario, se ofrece un listado de palabras polacas y españolas coincidentes formalmente y se describe la relación entre las palabras de ambas lenguas desde la equivalencia absoluta hasta el contraste. Desgraciadamente, este listado no se basa en producciones reales de aprendices ni tiene en cuenta la frecuencia de aparición de estas

⁸ Los casos de “solitud” y “finir” no han sido considerados como galicismos al aparecer también en textos de aprendices no estudiantes de francés. No es extraño considerar que un estudiante por analogía pueda llegar de “solitario” a “solitud” y de “fin” a “finir”.

⁹ La formación correcta del adjetivo “finacial” sería “financiera”, pero en el contexto correspondería por significado a “económica”.

¹⁰ Como en los casos de “solitud” y “finir”, “apertenecía” y “monstrar” podrían ser considerados galicismos, pero son formaciones que aparecen en aprendices no estudiantes de francés.

¹¹ Recordamos que recogemos en este apartado casos en los que el préstamo afecta a la forma, no al significado. Tampoco es nuestra intención rastrear cualquier mínima interferencia del francés o del polaco. Algunas interferencias léxicas del polaco aparecen en el apartado dedicado a falsos amigos. Pero, en cambio en el apartado de confusión de lexemas con semas comunes no se subdividen los errores por interferencia del polaco de los errores por otra causas al considerar que esa subdivisión sería demasiado aleatoria.

palabras en, por ejemplo, manuales de diferentes niveles. Aun así, el autor destaca la conveniencia de la enseñanza de palabras equivalentes, aunque en nuestra opinión es más conveniente el hacer conscientes a los aprendices de barbarismos, préstamos parciales o adaptados y falsos amigos.¹²

En nuestro estudio nos centramos en la interferencia que la L1 (polaco) y otras L3 (casi exclusivamente el francés) ejercen formalmente en el léxico utilizado. En los textos aparecen 48 errores de los que 40 corresponden a interferencias del francés frente a 6 que lo son del polaco y 2 del inglés.

7.2.3.1. *Préstamos del polaco.*

Es muy interesante el hecho de que los préstamos del polaco no sean en nada tan numerosos como los del francés. Parece claro que la proximidad lingüística del francés, que ya hablan los aprendices participantes en el estudio, les ayuda a entender, pero al mismo tiempo supone un obstáculo en el correcto manejo del léxico. En cambio, el polaco no es considerado próximo lingüísticamente al español. Los préstamos del polaco se limitan a palabras que parecen tener para el estudiante una misma raíz latina y que por lo tanto “suenan” a español. Por otra parte, los falsos amigos, es decir, errores que afectan al significado y que son descritos en el apartado 7.3.6. son tan numerosos como los errores que afectan a la forma, lo que de nuevo nos confirma la mayor dificultad para adquirir el significado frente al significante. Encontramos seis errores repartidos de la siguiente forma:

¹² Otro trabajo sobre léxico es el de Żebrowski (1992) quien analiza el vocabulario empleado en cuatro manuales de español para polacos muy populares hasta aquellas fechas. El objetivo del estudio es ayudar en la creación de un manual básico de español que:

“1) comprenda el número más adecuado de vocablos, de modo que no desanime al alumno debido al exceso de material para memorizar desde el principio; 2) comprenda la selección de palabras más útiles en la lengua, que permita al alumno entender del 80% al 90% del texto escrito en español, al terminar el primer curso, motivándole a continuar el aprendizaje; 3) evite el uso de palabras poco frecuentes en el idioma, incluso en los textos de lectura suplementaria, ya que en esta etapa el alumno todavía no sabe distinguir su importancia y pierde tiempo memorizando léxico inútil; 4) repita más conscientemente el léxico incluido en los textos y ejercicios (1992:10).”

Éstas son observaciones a seguir, pero también habría que tener en cuenta el tipo de estudiante al que va destinado, ya que un estudiante de filología no recibe el mismo *input* que un estudiante de academia de idiomas, ni tiene posiblemente la misma motivación, etc.

<u>palabra utilizada</u>	<u>del polaco</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
primer curso			
tostas	tosty	tostadas	préstamo adaptado
proyectos	projekty	proyectos	préstamo adaptado
senso	sens	sentido	préstamo literal
idol	idol	ídolo	préstamo adaptado
matura ¹³	matura	reválida	préstamo literal
segundo curso			
rafinado	wyrafinowany	refinado	préstamo adaptado

En el tercer curso han desaparecido los errores formales, no así los de significado.

7.2.3.2. Préstamos del francés.

El número de palabras formalmente tomadas o adaptadas del francés es proporcionalmente mucho mayor que el de polacas lo que muestra que, como afirmábamos en el apartado anterior, la proximidad lingüística con la que el estudiante percibe el español y el francés produce en este caso interferencias. El número de casos registrados es de 40 (23 en el primer curso, 15 en el segundo y 2 en el tercero). Como observamos, los errores casi desaparecen en el tercer curso, cuando el aprendiz no necesita apoyarse en la proximidad lingüística del francés para aumentar su sentimiento de mayor competencia gramatical en español. Los errores recogidos son los siguientes:

¹³ La palabra “matura” suele ser traducida de diversas formas libres ya que actualmente no existe en España algo equivalente. Lo más parecido sería la Prueba de Acceso Universitario conocida como “Selectividad”. Antiguamente existía y se llamaba “reválida”. En muchas ocasiones encontramos la palabra “matura” traducida como “bachillerato” aunque ésta no se refiere a un examen sino a los estudios que se realizan entre el colegio y la universidad, es decir, la educación secundaria. También es cierto que tanto “matura” como “bachillerato” se pueden utilizar para marcar el hecho de haber superado un ciclo educativo, así, es posible decir en polaco *Mam maturę* como en español *Tengo el bachillerato* para afirmar que se tiene educación secundaria. Esto no hace más que mostrar la complejidad de la traducción de ambas palabras.

<u>palabra utilizada</u>	<u>del francés</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
primer curso			
quasi	quasi	casi	préstamo adaptado
promenar	se promener	pasear	préstamo literal
elle	elle	ella	préstamo literal
portable	portable	móvil	préstamo literal
parientes	parenté	padres	préstamo literal
par	par	por	préstamo literal
foncción	fonction	función	préstamo adaptado
annuncio	annonce	anuncio	préstamo adaptado
au pair	au pair	canguro	préstamo literal
restemos	rester	ser, permanecer	préstamo literal
emportó	emporter	llevar	préstamo literal
de presente	d'á présent	actualmente	préstamo literal
natura	nature	naturaleza	préstamo literal
quotidiana	quotidien(ne)	cotidiana	préstamo adaptado
racontó	raconter	explicar	préstamo literal
lunetas	lunettes	gafas	préstamo literal
fuir	fuir	huir	préstamo literal
crié	criailler	gritar	préstamo literal
afferar	affermir	fortalecer, aferrar	préstamo adaptado
posibilidad ¹⁴	possibilité	posibilidad	préstamo adaptado
ne	ne	no	préstamo literal
preferable	préférable	favorito	préstamo literal

segundo curso

au pair	au pair	canguro	préstamo literal
praticas ¹⁵	pratique	práctica	préstamo adaptado
hospitan	hospitaliser	acoger	préstamo literal

¹⁴ Aparece utilizado en dos ocasiones.

¹⁵ Aparece utilizado en cuatro ocasiones en un mismo texto.

agosto ¹⁶	Auguste	agosto	préstamo adaptado
vient	vent	viento	préstamo adaptado
activment ¹⁷	activement	activamente	préstamo adaptado
occurrieron	del sust. occurrence	ocurrir	préstamo adaptado
exemplo	exemple	ejemplo	préstamo adaptado
siflaba	siffloter	silbar	préstamo literal
horrificante	horrifiant(e)	horroroso	préstamo literal
científico ¹⁸	scientifique	científico	préstamo adaptado

tercer curso

infancia	enfance	infancia	préstamo adaptado
tabla	table	mesa	préstamo literal

7.2.3.3. Préstamos de otras lenguas.

Hay recogido dos casos en el tercer curso. Uno es la palabra “jeans” por “vaqueros” o “tejanos” y que además es de uso en polaco. Otro es “CD-player” por “reproductor”. La casi nula aparición de préstamos de otras lenguas se debe en parte a la selección de los sujetos participantes en la investigación, ya que si bien no se descartaba a aquellos que hubieran estudiado o estudiaran otras lenguas fuera del ámbito universitario, sí se hacía con aquellos que estudiaran otras filologías o tuvieran diferente lengua materna a la polaca.

7.2.4. Género.

El género, tal y como se trata en este punto, se refiere exclusivamente a un rasgo léxico inherente al nombre (Fernández, 1997). Así, por ejemplo, “la mesa” sería una producción correcta, “el mesa” un error en la elección del género, “la mesa roto” un error de concordancia de género y “el profesoro” un error en la formación del género.

¹⁶ Se ha utilizado “agosto” como nombre del mes por analogía con el nombre de persona francés “Auguste”.

¹⁷ Se ha adaptado fonéticamente.

¹⁸ Se ha utilizado dos veces en un único texto.

Las causas que provocan los 26 errores recogidos son en principio contradictorias entre sí. Por una parte aparecen generalizaciones del paradigma “-a” para el femenino (“la aula”, “las días”, “las problemas”), pero también encontramos con género masculino (“el historia”, “al puesta” de “la puesta del sol”). Los sustantivos terminados en “-e” a veces son masculinos (“este noche”, “nuestro suerte”, “los gentes”) y a veces femeninos (“las viajes”, “las dependientes”). Los sustantivos terminados en consonante, como en los casos anteriores, unas veces son masculinos (“un razón”, “otro posibilidad”) y otras femeninos (“una camión”, “una placer”). El único parámetro que da cierta regularidad a los errores producidos es el de la interferencia de la LM al tener 14 casos, más de la mitad del total, en los que el género coincide con el de las palabras en polaco.

Los 26 errores de género son los siguientes: en primero aparecen “la aula”, “un razón”, “las viajes”, “otro posibilidad”, “una camión”, “las problemas”, “primer bici”, “primeros aventuras”, “los gentes”, “el historia”, “el próximo noche”, “la mes” y “su propio foncción”; en segundo encontramos “las días”, “nuestro suerte”, “la farol”, “este noche”, “unos vacaciones”, “al puesta”, “una placer”, “otra placer”, “ningún nubla”, “la aura”, “el plena libertad”; en tercero aparecen dos casos, “las dependientes” y “nuestro historia”.

Como observamos la evolución es positiva: 13 casos en el primer curso, 11 en el segundo y 2 casos en el tercero donde casi han desaparecido.

7.2.5. Número.

Como en el caso del género, en este apartado nos referimos al número como rasgo léxico inherente al nombre, no a problemas de formación en el paradigma o de concordancia.

Hay 9 casos recogidos. En primero hay 5, aunque 3 aparecen en una misma frase:

“Cuando yo era joven (más que ahora) no pensaba en otras personas, que tenían problemas, que estaban en las calles y no tenían familias ni casas”(I.8.).

El plural de “las calles” es debido a percibir el aprendíz el sustantivo como contable y deducir que calles hay muchas y en todas se puede estar. En cambio, en español si escuchamos *Vive en la calle* comprendemos que no es en una concreta sino que es la oposición a *Vive en una casa*, en singular puesto que generalmete se vive en “una casa”. Lo mismo, pero más claro, ocurre con el uso del plural en “familias” y “casas” en las que se debería utilizar singular

puesto que, aunque el sujeto de la oración sea plural, a cada uno le corresponde una. También aparece en este curso “los gentes” frente a “la gente”, palabra que en español se ha normalizado como singular en contra de lo que ocurre en polaco, lengua en la que se ha normalizado como plural. El último caso en este curso es la aparición de “tactos”. El aprendiz ha utilizado el sustantivo “tacto” como contable plural al haberlo confundido con “caricias”(I.3.).

En el segundo curso encontramos 3 errores. El primero es el uso de “las ropas” que como “los gentes” corresponde a una palabra que en español se ha normalizado como singular frente al plural polaco. Los otros dos casos corresponden al género de sustantivos de cosas no reales:

“Conocí a mucha gente con que espero mantener contactos”(II.1.), “Volví a casa hechando polvo, sin ninguna gana para nada”(II.5.).

En el primero, en español se utilizaría el singular “contacto” como forma de expresar que la intención es mantener la relación “viva” y no como puntuales “comunicaciones” o “encuentros”; en el segundo, se utiliza el plural puesto que así se ha normalizado en este caso.

Finalmente, en el tercer curso encontramos un único caso que es la utilización de un sustantivo contable como incontable por analogía con otros aparecidos en la misma oración:

”Recuerdo que para comprar carne, azúcar o dulce había que ir a la tienda con la cartilla de racionamiento”(III.3.).

El número de errores no es significativo pero aun así debemos señalar que la evolución es positiva.

7.3. Errores semánticos.

En este apartado exponemos los errores que afectan al significado y que suman un número mayor que los de forma. Se clasifican en torno a la confusión de lexemas con semas comunes (especial atención otorgamos al caso de “ser” y “estar”), al uso de registro no apropiado, al uso de perífrasis, falsos amigos y otros casos.

7.3.1. *Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.*

En este apartado se recogen 108 errores (52 en primero, 40 en segundo y 16 en tercero), lo que representa el 37,5% del total de errores léxicos. Si añadimos los errores por registro no apropiado y los errores por confusión entre “ser” y “estar”, que también responden a problemas con lexemas con semas comunes no intercambiables pero que han sido divididos por motivos metodológicos, el porcentaje sube hasta el 51,38%. Estas cifras muestran que la mayor dificultad de los aprendices a la hora de adquirir el léxico es la distinción entre lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico pero que se diferencian por algún aspecto sintáctico o por restricciones en el uso. Más concretamente, los problemas aparecen cuando:

1. En español existen más de un lexema que comparten campo semántico y que son compatibles en algunos contextos y en otros no. El aprendiz puede conocer tan sólo un lexema y aplicarlo a todos o no conocer los contextos en los que se usa cada lexema. Sería el caso del desconocimiento de la distinción entre “pez” y “pescado”.

2. El aprendiz considera que la distribución de lexemas y semas es igual a la de su LM y por lo tanto aplica semas a lexemas equivalentes en su L1. Así, aparecen pares o grupos de palabras en las que se neutraliza la oposición o se cruzan los significados, traducciones literales o problemas en el registro.

Los verbos, con el 54,25%, agrupan el mayor número de errores. Les siguen sustantivos con el 27,65% y adjetivos con el 17,02%. A continuación presentamos los principales campos semánticos y pares de palabras con los que hay mayores dificultades y traducciones literales registradas. Recordemos que no son todas las posibles sino las registradas en las redacciones¹⁹.

En cuanto a verbos²⁰, el campo semántico que más errores presenta es el referido al conocimiento: los pares aprender-estudiar, encontrar-conocer, conocer-saber, enterarse-saber y entender-parecer registran 11 errores:

“Yo estudiaba el inglés con muchas ganas porque quería conocerlo perfectamente”(I.1.), “Ese día cambió mi vida. Me enteró (yo) que era (yo) una mujer”(I.2.), “Durante ese día encontró a una chica que es mi mejor amiga”(I.4.), “Entonces aprendía muchísimo para no suspender los examens a la

¹⁹ Una lista más amplia, aunque no incluye todos los casos aquí presentados, aparece en González-Cremona y Palka (2004).

²⁰ Sobre semántica contrastiva verbal en polaco y español véase Presa González (1999).

universidad en Poznan”(I.6.), “Con el grupo podía viajar mucho y encontrar mucha gente en el extranjero”(I.11.), “Es porqué aprendo mucho las lenguas”(I.14.)

Los verbos de movimiento venir-llegar-salir-ir-partir suman 9 errores:

“Empecé de sospechar que había venido la mañana”(I.13.), “Aquella noche vino una hora antes de nuestra cita”(I.22.), “Teóricamente podría de vez en cuando salir al cine”(II.19.), “Mis padres decidieron de partir a Italia para hecer un viaje de su vida”(II.22.)

El siguiente grupo problemático es el referido a los verbos de cambio quedarse-volverse-ponerse-estar-hacerse-dejar-ser con 5 errores:

“Este hecho (...) quedó estupefacta a mi familia entera”(II.2.), “En este círculo vicioso lo que queda seguro es lo que hay ciertas cosas dentro de las culturas distintas que son ajenas a cambios bruscos”(II.15.), “Además, estoy de acuerdo con un escritor polaco quien dijo que los recuerdos se hicieron azules con el paso del tiempo”(II.24.)

Otros pares o grupos verbales son:

quitar-dejar

“Ellos le ofrecieron quitar el barco. Desafortunadamente Jorge no quiso quitar su barco donde nada mejor no lo esperaba”(I.22.)

decir-hablar

“Mi madre me dijo mucho de los pobres pero yo no entendía”(I.8.)

pasar-aprobar-hacer

“Al final de septiembre tuve que pasar dos exámenes”(II.8.)

haber-tener

“El había un buen sentido comercial”(I.22.), “Primero fue contentísima porque había una ocasión de expresar todos mes sentimientos”(I.9.)

caer-llevarse-gustar

“No me ca muy bien con los niños”(II.2.), ”Al principio tengo que ser sincero y decir que la vida cotidiana (...) no me cae bien”(II.3.)

aprovechar-beneficiarse

“Podía aprovechar del aire fresco”(II.1.), “Toda la gente podía aprovechar de las delicias que ahora se reservan a los adinerados”(III.8.)

obtener-conseguir

“Lo único que me interesaba entonces era la posibilidad de obtener nueva Barbie y nada más”(III.18.)

terminar-cumplir

“Ya no quieren casarse pronto, pero tampoco viven con sus padres hasta terminar 40 años”(III.10)

Como ejemplos de pares o grupos de sustantivos encontramos:

niño-hijo

“No podemos tener niños”(I.2.)

tacto-caricia

”Me encantaba con sus tactos sensibles”(I.3.)

anfitrión-dueño

“La suerte es algo que no tiene su anfitrión determinado”(I.5)

escuela-universidad-facultad-instituto

“A las 9:46 estuve ya en la escuela”(I.7.), “Desde ese tiempo estudio filología española y no ve a la escuela”(I.16.)

bachillerato-reválida

“La mayoría empezaba de trabajar justo después de haber aprobado (o no) el bachillerato”(III.10.)

fábula-cuento

“Su casco antiguo, (...) lleno de casitas de colores con pequeñas ventanillas que parecían como si fueran de una fábula”(II.7.)

silla-asiento

“Nunca olvidaré como era agradable de sentarse en las sillas rosadas (de un cine)”(II.23.)

billete-entrada

“Ahora todo cuesta un ojo de la cara: libros, billetes de teatro, etc.”(III.9.)

almacenes-grandes almacenes

“Les gusta pasear y pasar todo el domingo o el sábado en los *Tescos* y otros almacenes muy grandes”(III.17)

cercanos-próximos-allegados

“No era fácil estar tan lejos de mi familia, mis cercanos y mis amigos”(I.10.)

palabra-expresión

“La limitación de la libertad de palabra”(III.8.)

Referido a adjetivos encontramos:

amable-simpático-agradable-bueno

“La primera clase era muy aburrida à causa de la profesora no muy amable”(I.4.), “Angelito es un perro muy amable”(I.12.)

bonito-bueno-correcto

“Tendrás una nota muy bonita”(I.23.), “No se si palabra *desarrolla* es buena”(III.18.)

duro-denso-difícil

“En el bosque el aire era muy duro”(I.12.), “Los niños eran duros, el tiempo fatal y esta distancia insoportable”(II.17.)

ancho-amplio

“Es un asunto ancho y complicado”(III.17.)

próximo-siguiente

“Comenzaba a las 10:00 y durante tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de guía que de secretaria”(II.16.)

Como vemos, en algunos casos hay lexemas que se oponen por ocupar no exactamente los mismos semas (ancho-amplio), en otros casos los lexemas establecen diferentes relaciones sintácticas como ocurre con los verbos transitivos frente a los intransitivos (decir-hablar) o simplemente se hacen traducciones directas de la LM a la LE (libertad de palabra-libertad de expresión).

7.3.2. Cambios entre derivados de la misma raíz.

Son poco importantes al haber sido recogidos 6 casos, 2 por curso: “deportivo” por “deportista” y “campo” por “campamento” en primero; “ventanilla” por “ventana” y otra vez

“campo” por “campamento” en segundo; y “el vivir” por “la vida” y “orgullosa” por “orgullo” en tercero.

7.3.3. Registro no apropiado a la situación.

Sólo hay 4 casos recogidos. En el primer curso se utiliza una vez “engañadora” por “mentirosa”, lo que da al texto un estilo narrativo impropio del nivel. En cambio, los otros tres casos registrados en el segundo curso se refieren a coloquialismos característicos a veces de los aprendices que identifican su uso con un conocimiento elevado de la LE. Así, se utiliza “tíos” por “chicos”:

“Sí, las vacaciones con tíos pueden agotar”(II.5.)

“viejos” por “mayores”:

“¿Qué puede hacer una muchacha casi adulta con sus padres viejos, quienes sólo quieren pasear o pasear?”(II.18.)

y “me daba la gana” por “quería”:

“De hecho, las chicas noruegas nunca dormían, lo que era muy agradable, porque era posible de disfrutar de su presencia siempre que me daba la gana”(II.23.)

No se registra ningún caso en el tercer curso.

7.3.4. Ser-estar.

Al poseer el español dos signos lingüísticos distintos que en otras lenguas se expresan con uno, y al ser también muy utilizados, se suele dedicar mucho énfasis al aprendizaje de la distinción entre “ser” y “estar”. En realidad, los errores por confusión entre estos dos verbos representan el 1,726% del total. A pesar de ser un porcentaje tan bajo, lo cierto es que no hay ningún otro par o grupo de palabras que presente un número tan elevado de errores. Como

observamos en el apartado 7.3.1. el número de errores por uso de palabras con lexemas comunes pero no intercambiables en el contexto es muy alto, pero no aparecen concentrados en pares o grupos de palabras como en el caso de este apartado²¹.

Hay 36 casos registrados (22 en primero, 7 en segundo y 7 en tercero). De éstos, 26 (13 en primero, 6 en segundo y 7 en tercero), es decir el 72,22%, corresponden a la estructura “ser/estar + adjetivo”. El problema parece residir no tanto en la dificultad de elección entre los dos verbos como en el aspecto semántico de los adjetivos. Por ejemplo, aparecen 2 casos en los que se combinan el verbo “ser” con el adjetivo “feliz”:

“Sin embargo, era feliz de mi vida”(I.6.), “Fue enormemente feliz a la vuelta a Polonia”(II.3.)

El adjetivo “feliz” puede expresar una cualidad esencial (“ser feliz”) frente a una cualidad adquirida (“estar feliz”). En los dos ejemplos anteriores es utilizado como cualidad esencial aunque hacen referencia a un momento particular.

También aparecen 3 casos en los que se combina el verbo “ser” con el adjetivo “contento”:

“Soy muy contenta de mi vida”(I.1.), “Primero fue contentísima porque había una ocasión de expresar todos mis sentimientos”(I.9.), “Aunque no conseguí mi propósito, era contenta”(II.26.)

El adjetivo “contento” es percibido como sinónimo de “feliz” como cualidad esencial, aunque “contento” sólo puede expresar una cualidad adquirida. Parece, por tanto, que la confusión semántica entre ambos adjetivos lleva a la confusión en la elección entre “ser” y “estar”.

Los errores de “ser/estar + adjetivo” descienden entre el primer curso y el segundo. En cambio, entre el segundo y el tercero aumenta en una aparición, por lo que consideramos que este caso es susceptible de sufrir una fosilización.

Otro caso en el que se confunde el uso entre “ser” y “estar” es en la indicación de lugar. Aparecen 5 casos en el primer curso y uno en el segundo. En el tercer curso han desaparecido. Son los siguientes:

²¹ En Fernández Jódar (2004) hacíamos una descripción de diferentes puntos del sistema verbal de la IL de los aprendices polacos de español en base a la producción de sujetos diferentes a los de la presente investigación. En esa investigación ya se apuntaba lo afirmado arriba: no es tan significativo numéricamente el caso de errores por confusión entre “ser” y “estar” como se supone por la importancia que se le da, pero también es cierto que no hay par de palabras que acumule un número mayor de errores.

“¿Dónde es este estúpido trambía?”(I.7.), “Cuando era muy lejos de mi casa yo ví Angelito que jugaba con un gato negro”(I.12.), “estudio inglés desde mi niñez y era en la clase bilengua de francés”(I.16.), “El próximo noche era en el avión con la dirección de Buenos Aires”(I.22.), “Tu marido sera en Africa por vacaciones”(I.23.), “Pasábamos todos los días en la playa, que era muy cerca de nuestro apartamento alquilado”(II.22.)

En todos ellos es el verbo “estar” el requerido.

Dos estructuras que no presentan problemas según se deduce de los pocos casos registrados es “ser + SN” (3 casos en el primer curso) y “ser + SPrep” (un único caso en primero).

De todo lo visto parece que sería recomendable centrar el aprendizaje en el dominio del léxico de los adjetivos tanto como en las estructuras con “ser” y “estar”. En cambio, otros errores tienden a desaparecer.

7.3.5. Perífrasis.

El uso de perífrasis debería ser mucho mayor ya que es un recurso muy útil en casos de desconocimiento o duda en cuanto a lexemas. En cambio, hemos registrado únicamente 8 casos que además casi nunca responden a un uso estratégico sino que son traducciones del polaco o usos de verbos transitivos cuando no son necesarios. Incluso en el segundo curso aparece una perífrasis utilizada con la intención de producir un mayor número de palabras y no para aclarar algún lexema desconocido. En primero hay 5 casos: “tener operaciones” por “operarse”, “un habitante de Quebec” por “quebequés”, “hacer esquí” por “esquiar”, “tenía ropa” por “vestía” y “llegar a ser” por “existir”. En segundo tenemos: “tendré el vuelo” por “volaré” y “una película de corto metraje” por “un cortometraje”. Sólo en el tercer curso hay un uso estratégico claro de una perífrasis cuando se utiliza “una máquina de lavar ropa” por “lavadora”.

7.3.6. Falsos amigos.

En el apartado 7.2.3.1. veíamos como los errores de léxico por interferencia del polaco que afectaban a la forma eran mínimos y desaparecían al llegar al tercer curso. En cambio, los

que afectan al significado no evolucionan favorablemente. Son 6, repartidos de la siguiente forma:

<u>palabra utilizada</u>	<u>del polaco</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
--------------------------	-------------------	-------------------	----------------------

primer curso

prueba	próba	ensayo	falso amigo
--------	-------	--------	-------------

segundo curso

horrores	horror	película de terror	falso amigo
aura	aura	tiempo (climático)	falso amigo

tercer curso

dotaban	dotowali	subvencionaban	falso amigo
transporte común	transport komunalny	transporte municipal	falso amigo
combinar	kombinować	hacer chanchullos	falso amigo

7.3.7. Otros casos.

Hay 6 casos que no aprecen descritos en los puntos anteriores. Son 2 por curso y curiosamente responden a diferentes motivos en cada uno de ellos.

En primero encontramos 2 usos de un sustantivo por un todo de una unidad: “teléfonos” por “llamadas de teléfono”, caso que se repite en segundo, y “teatro” por “obra de teatro”.

En segundo, cuando los aprendices empiezan a hacerse con el uso de expresiones (así como ocurría con los coloquialismos en el apartado 7.3.3.) su aparición comporta a veces producciones poco naturales o desviadas de la correcta: se escribe “volví a casa hechando

polvo”(II.5.) por “volví a casa hecha polvo” y “hechos una cuba”(II.7.) por “como una cuba”²².

En el tercer curso, en cambio, los dos errores responden a un uso extraño de palabras en un contexto determinado. Se escribe:

“La situación política de los años ochenta era mala: las fronteras cerradas, el encadilamiento del nuestro Gran Hermanos del este...”(III.7.)

y suponemos que con “encadilamiento” se quiere decir “vigilancia” o “control”. En otro texto se escribe:

“Muchos polacos viajan para buscar un trabajo gratificante y muchos de ellos logran sus méritos”(III.10.).

Por “méritos” suponemos que la intención era decir “objetivos”.

7.4. Conclusiones.

Parece evidente que en el aprendizaje y la adquisición del léxico hay una clara necesidad de que el aprendiz ponga en práctica su capacidad de comunicación. No es para nada suficiente el memorizar listas de palabras apuntadas en clase para así manejar correctamente el vocabulario. Se debe fomentar la capacidad de negociación interactiva del significado. Si no, el resultado de las investigaciones será siempre el mismo, la forma se aprende con relativa facilidad pero los problemas con el significado serán siempre más numerosos. No es tanto un problema de cantidad como de entendimiento. Los errores semánticos afectan a la comprensión del mensaje de forma más distorsionadora. Por tanto, sería recomendable el dedicar tiempo específicamente al trabajo con el léxico y las estrategias que puedan servir de ayuda (es sorprendente, por ejemplo, la escasa utilización de perífrasis para suplir lexemas desconocidos o dudosos).

²² Sobre expresiones y su relación entre la lengua polaca y la española véase Koszla-Szymańska (2001) y Cobo Aguilar (1999). También existen en el mercado diferentes recopilaciones de expresiones español-polaco como Murcia Soriano y Pieńkowska (2002), Koszla-Szymańska y Ruiz Pulido (2004) y Leniec-Lincow y Ruiz Pulido (2006).

El punto que merece mayor atención es la distinción entre lexemas próximos. Como hemos comprobado, es donde se concentra mayor número de errores producidos ya sea por interferencia de la lengua polaca o por la no comprensión de los diferentes campos semánticos que cubren los lexemas. En cuanto a la distinción entre “ser” y “estar” se debe también trabajar aspectos que hagan efectiva la comprensión de los adjetivos en la estructura “ser/estar + adjetivo”.

En conclusión, la creatividad de los aprendices muestra la gran capacidad de la mente humana para adaptar el aducto recibido y generar nuevas formas. Debemos encauzar esa capacidad de manera más efectiva si cabe.

Capítulo 8.

Errores morfosintácticos.

8.1. Introducción.

En este capítulo analizamos los 1304 errores morfosintácticos recogidos. Representan, como vimos en la figura 1, el grupo de mayor peso numérico. Se distribuyen de la siguiente manera en puntos que serán desarrollados en los apartados que en adelante presentamos:

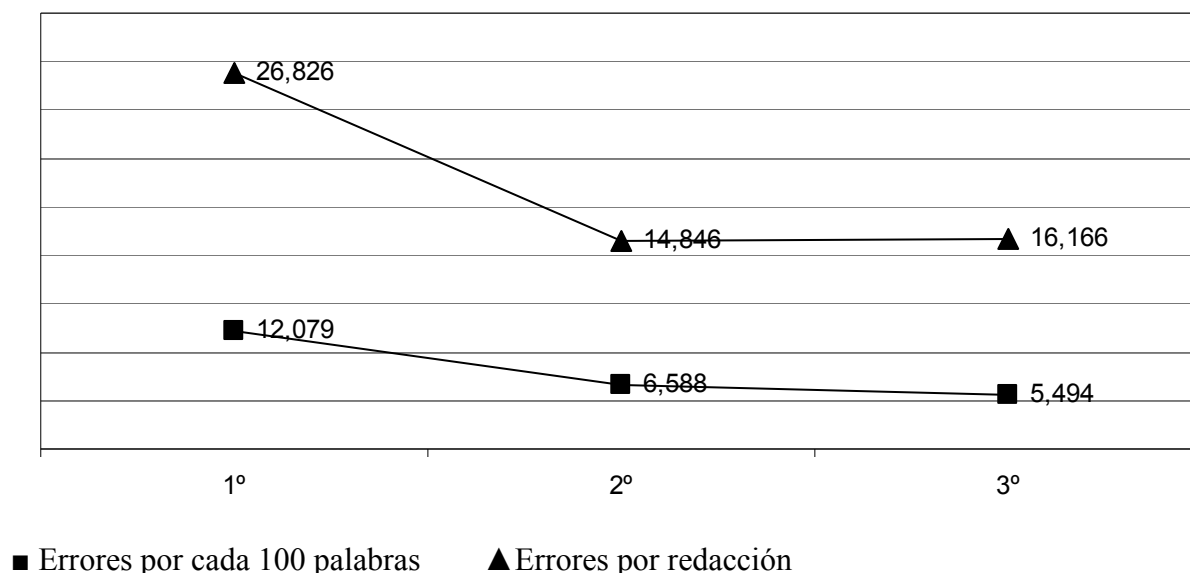
Paradigmas	112
Concordancias	54
Valores y usos de las categorías	859
Artículos	238
Otros determinantes	81
Pronombres	145
Verbos	206
Preposiciones	189
Estructura de la oración	107
Relación entre oraciones	172
Coordinación	30
Subordinación	90
S. Adjetiva	50
S. Sustantiva	41
S. Adverbial	51

Como observamos, destacan especialmente las cifras de artículos y verbos y, a continuación, de las preposiciones.

En la figura 7 vemos la evolución de los errores por redacción y por cada 100 palabras. Si nos centramos únicamente en los errores por redacción, observaremos que la evolución es positiva entre el primer y el segundo curso al reducirse la cifra hasta casi la mitad. En cambio, entre el segundo y el tercer curso la cifra aumenta ligeramente. Se debe a que por una parte la producción en el tercer curso es mayor y por otra a que éste coincide con el primer curso que

los aprendices no reciben clases específicas de gramática práctica. Así incluso, si observamos las cifras de errores por cada 100 palabras, veremos que la evolución es positiva, aunque poco significativa entre el segundo y el tercer curso.

Figura 7. Número de errores morfosintácticos por redacción y por cada 100 palabras.

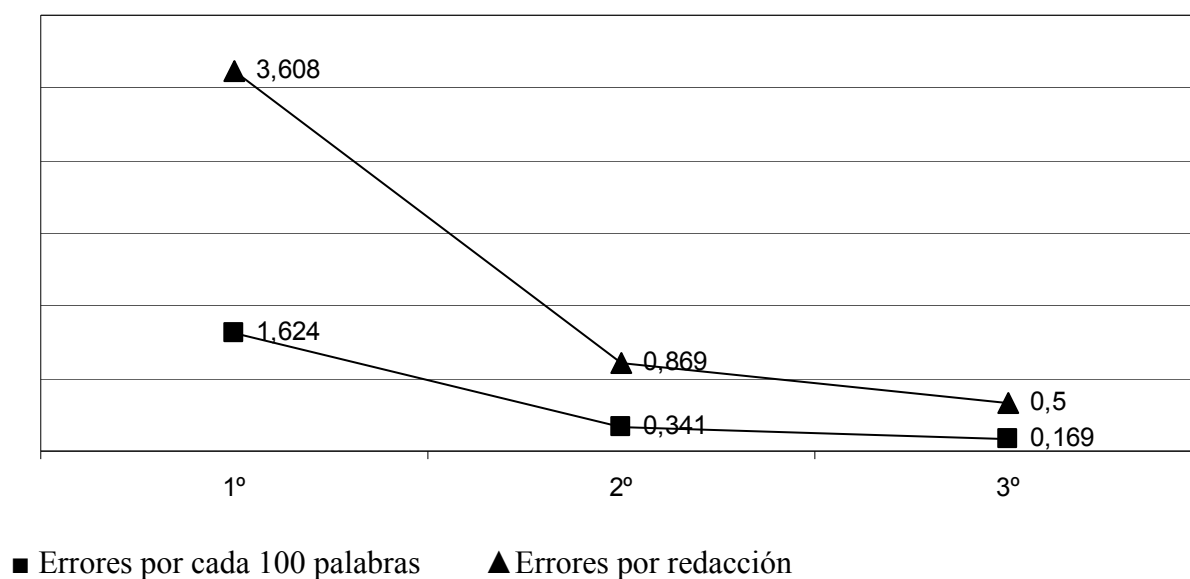


8.2. Paradigmas.

En este apartado analizamos 112 errores, lo que representa un 5,371% de la producción total y el 8,655% de los morfosintácticos. Éstos se deben a problemas de formación en el género y número del paradigma de sustantivos, adjetivos y determinantes. Un subapartado presenta los problemas en los paradigmas verbales, que son los más numerosos y los únicos que presentan cierta problemática en el aprendizaje.

Como observamos en la figura 8 la evolución es positiva aunque mayor entre el primer curso y el segundo que entre el segundo y el tercero, tal y como sucede en la figura 7 respecto al total de errores morfosintácticos por cada 100 palabras, lo que será general en el resto de apartados.

Figura 8. Número de errores en los paradigmas.



8.2.1. Género.

Los errores por formación del paradigma de género son poco significativos al agrupar 12 casos: 5 en primero (“ayudo”, “un pasea”, “tiempo libro”, “las cuentas” por “los cuentos” y “una encuentra”), 3 en segundo (“grisa”, “silencia” y “el primero día”) y 4 en tercero (“un geno”, “nuestra amistad”, “la encarga pública” y “el acto de compra” por “el acta de compra”). Aparecen 4 casos en palabras terminadas en consonante, 2 en palabras que cambian de significado con el cambio de paradigma y que seguramente los sujetos aprendieron primero; en otro se utiliza en un adjetivo un paradigma erróneo por analogía con el sustantivo al que acompaña y en los restantes casos no parece haber una causa clara.

8.2.2. Número.

En este caso, como en el anterior, los errores no son significativos al haberse recogido únicamente 4. La principal diferencia con el punto anterior es que en este caso desaparecen en el tercer curso. De estos errores, 3 se deben a la interferencia del francés como L3, y ésta como vimos en el capítulo anterior, deja de influir negativamente en el tercer curso. El cuarto se debe a haber concordado con el sustantivo un distributivo invariable. Los errores que

aparecen son los siguientes: 2 en primero (“adultes” y “examens”) y 2 en segundo (“cadas vacaciones” y monotones”).

8.2.3. Verbos.

Los paradigmas verbales son los únicos de los que se podría decir que presentan cierta dificultad en el proceso de aprendizaje al ser con mucho los más numerosos en este apartado. Aún así, si observamos la distribución por cursos, veremos que la evolución es muy positiva ya entre primero y segundo, llegando incluso a casi desaparecer los errores en el último curso:

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones verbales</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	72	828	8,695%
Segundo	14	732	1,912%
Tercero	4	634	0,63%
Total	90	2194	4,102%

Los errores se producen en su gran mayoría por tres causas:

-El principal motivo, el 34,939% de los casos, es la confusión de la primera persona del singular con la tercera persona del singular en el pretérito perfecto simple. Por ejemplo: “sufrió” por “sufrí”, “tuvo” por “tuve”, “pasó” por “pasé” o “estudió” por “estudié”. La confusión entre estas dos personas gramaticales puede ser debida a que son las más frecuentes. Por otra parte, la confusión puede ser no entre personas gramaticales sino entre tiempos verbales. La desinencia “-o” utilizada en la primera persona del singular del pretérito perfecto simple puede ser debida a un uso analógico con la desinencia del presente, tiempo que es el primero en ser aprendido y adquirido.

-Otro problema aparece por confusión de conjugaciones, es decir, verbos que son tratados como si fueran de una conjugación distinta. Representa el 28,915% de los casos. Por ejemplo: “abré” por “abrió”, “volvé” por “volví”, “cojaba” por “cogía”, “osaía” por “osaba”.

-La tercera causa de error está en la diptongación de la vocal tónica que en unos casos es suprimida por hipergeneralización y en otros se utiliza por hipercorrección. Representa el 16,867% de los casos. Por ejemplo: “cuentaba” por “contaba”, “puedamos” por “podamos”, “despiertó” por “despiertó”, “encontro” por “encuentro”.

Las formas irregulares en las que aparecen errores representan el 39,759% y destaca la confusión “fue/fui” con 7 apariciones (4 corresponden al verbo “ser” y 3 a “ir”). Otros verbos en los que se repiten errores son: “dar” con 4, “hacer” con 4 y “decir” con 3.

Éstos son los puntos que presentan problemas, pero, como hemos comentado arriba, los errores en los paradigmas verbales evolucionan de forma muy positiva y no son susceptibles de fosilizarse más que en casos individuales.

8.2.4. Otros.

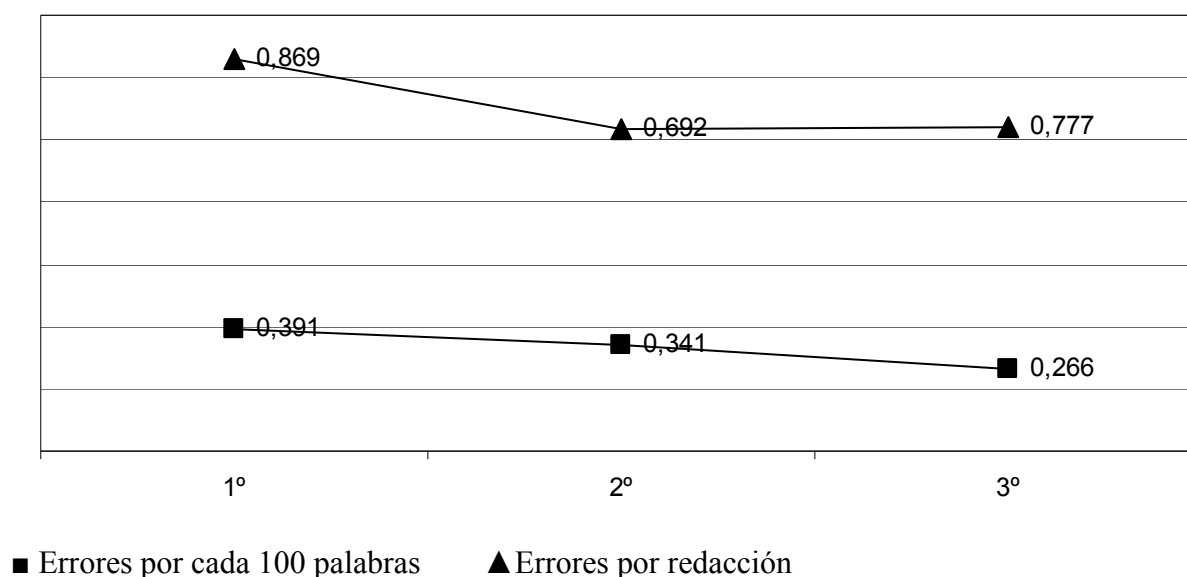
En este subapartado, también poco significativo recogemos diferentes errores que afectan a pronombres construidos con preposiciones (2 casos: uno en primero, “migo” y otro en segundo, “con sí mismo”), pronombres reflexivos (un caso en primero, “se mismo”), pronombres (un caso en primero, “nos” por “nosotros”), adverbios (un caso en primero, “frecuentemente”) y adjetivos dobles (un caso en tercero, “social-política”).

8.3. Concordancias.

Por concordancia entendemos :”Medio de relación interna entre los elementos de la frase, que consiste en la igualdad de género y número (...) entre el sustantivo, el adjetivo, el artículo y el pronombre. Y en la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto”(Lázaro Carreter, 1971: 105). Los dos siguientes subapartados se centran en las categorías nominales y el tercero en la concordancia entre verbo y sujeto. La concordancia verbal se trata más adelante.

Suman un total de 54 errores, el 4,173% de los morfosintácticos y el 2,589% del total. En la figura 9 encontramos una evolución positiva entre el primer curso y el segundo y ligeramente negativa entre el segundo y el tercero en el número los errores por redacción y ligeramente positiva en el número de errores por cada 100 palabras.

Figura 9. Número de errores por concordancia.



8.3.1. En género.

Los errores en las concordancias en género son más numerosos proporcionalmente que los de número. Suman 22 apariciones: 10 en primero, 10 en segundo y 2 en tercero. Representan por tanto el 1,055% del total de errores.

En primero, en 2 ocasiones se repite el error con la problemática palabra “gente”: “Todos la gente”(I.6.) y “mucha gente extranjero”(I.13.). El resto de palabras discordantes no se repiten en este curso. Una de esas palabras es “cuánto” que ha sido utilizada como palabra invariable: “Cuánto ilusión”(I.5.)

En cambio, en segundo se repiten las discordancias respecto a la palabra “vacaciones”, en 9 de los 11 casos registrados, lo que es debido a su alta frecuencia al ser el tema de la redacción: “mis vacaciones buenos”(II.1.) o “las vacaciones en España, tan calurosos y agradables”(II.3.). También así se explica que el número de errores sea tan alto en este curso como en el anterior. Los otros dos casos son: “los deberes universitarias”(II.9.) y “un ama de casa propiamente dicha”(II.20.).

En tercero hay 2 únicos casos: “la historia verdadero”(III.12.) y “estas malditos flores”(III.13.). En este último la palabra discordante lo hace con un sustantivo terminado en consonante, que son los que principalmente presentan problemas como hemos visto en 8.2.1. A pesar de lo cual en el resto de la redacción el aprendiz utiliza siempre concordancias correctas con el mismo sustantivo.

Por lo observado hay dos aspectos que destacan en las discordancias en género. El primero es que en 18 ocasiones el elemento discordado lo hace en masculino por lo que parece que el aprendiz se decanta por la forma no marcada. Ejemplos:

“Hoy quería levantarme a las 7 y medio”(I.7.), “Vivimos separados, demasiado lejos una de otra, sentimos todavía una relación especial que existe entre nosotros”(I.15.), “la historia verdadero”(III.12.), “estas malditos flores”(III.13.)

El segundo aspecto es que en 9 ocasiones el elemento discordado aparece alejado de la palabra con la que debería concordar. Ejemplos:

“Vivimos separados, demasiado lejos una de otra”(I.15.), “Quando era niña, estaba acostumbrado”(I.17.), “Mis últimas vacaciones, aunque eran cortas, quedan en mi memoria como unos de los mejores”(II.1.), “estos van a ser mis mejores vacaciones”(II.16.), “Es muy difícil presentar mis mejores vacaciones, porque todos son maravillosos”(II.17.)

8.3.2. En número.

No parece presentar ningún problema la concordancia de número. Se han registrado 5 errores debidos probablemente a despistes. Sólo hay un caso en el que se concuerda “gente”, que en polaco se utiliza formalmente en plural, con “todos”. Los errores son los siguientes: en primer curso encontramos “Todos la gente”(I.6.), “Había mucha_ promociones” (I.9.) y “sus cocina, platos típicos y muchas otras cosas”(I.10.); en segundo “unas_ de todas mis vacaciones”(II.25.); y en tercer curso “Los año_ ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

8.3.3. En persona.

Los 27 errores de concordancia en persona gramatical entre el sujeto y el verbo representan el 1,294% del total. Éste es uno de los contados apartados en los que el número de errores aumenta en cada curso: en primero se registran 7, en segundo 9 y 11 en tercero. Por otra parte y a pesar de la variedad de causas que motivan los errores, no hay ninguna que se repita en los tres cursos.

Entrando ya en el análisis cualitativo, en el primer curso los 7 errores se describen de la siguiente forma:

-Aparecen 3 errores en los que se establece una confusión entre oraciones de relativo, antecedente y verbo de la oración principal:

“Soy una persona muy espontánea que vivo del día al día y no pienso mucho del futuro”(I.14.), “Estará (yo) una la mujer de negocios que tendrá su gran empresa”(I.14.).

-Otro caso se debe al no haber interpretado correctamente el aprendiz una oración impersonal:

“Durante este paseo muy corto me ha asesinado (ellos)”(I.13.).

-En esta misma redacción encontramos un desajuste entre vosotros y ustedes:

“Estoy seguro que ya habéis pensado que extraordinario pasó este día(...) Voy a explicar en las líneas siguientes, no preocupense por favor”(I.13.).

-Se repite en este apartado el problema con la palabra colectiva “gente” que recordamos en polaco funciona como plural:

“El puso en contacto con la gente que tuvieron relaciones importantes”(I.22.).

-El último caso en este curso es un error que volverá a aparecer en tercero y es la concordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas:

“No se puede buscar por los amigos”(I.4.).

Este tipo de oraciones en el español peninsular suelen ser interpretadas como semipasivas, por lo que concuerda el verbo con el sujeto paciente, y así son enseñadas a los aprendices, frente a amplias zonas de América donde se interpreta como impersonal y no concuerda entonces con el objeto directo.

En el segundo curso:

-El problema que más errores suma es la confusión del elemento con el que se debe concordar el verbo. En

“Desde hace seis años cada verano habrá pasado (yo) en el bosque como niñera”(II.13.)

el verbo se concuerda con un complemento circunstancial de tiempo. Con el atributo en

“Para mí los recuerdos es algo subjetivo”(II.24.)

y un último caso donde el sujeto es percibido como complemento:

“A mí no me gusté la Francia”(II.13.).

-Hay 2 casos en los que el sujeto singular es considerado falsamente plural por interferencia de la LM y que se refieren a la ciudad Helsinki que en polaco es concordado en plural con el verbo²³:

“Helsinki fueron mi segundo objetivo”(II.7.), “Helsinki eran una ciudad muy elegante”(II.7.)

-Un caso es debido a la distancia, causa que encontramos también en el tercer curso:

“El tiempo libre y una visión de lo que voy a hacer a lo largo de vacaciones me hace feliz”(II.12.)

-Encontramos 2 casos por interferencia de la LM en la concordancia que se establece entre el sujeto en singular más un complemento de compañía y el verbo en plural:

“Con mis tres amigas (yo) teníamos que preparar una película”(II.8.), “Por última vez nos habíamos visto cuando yo tenía diez años y desde este tiempo (yo) no manteníamos contacto con él”(II.14.)

Esta estructura no afecta únicamente a la concordancia sino también a la estructura como veremos en el apartado dedicado a la estructura de la oración. Este tipo de concordancia se permite en español aunque actualmente no se verifique (RAE, 1973:ap. 3.17). Curiosamente en Fernández (1997) se destaca este tipo de error en las concordancias de los aprendices franceses de español también por interferencia de la LM.

²³ En el tercer curso encontramos un caso en el que por el contrario el verbo concuerda con un sujeto que se cree falsamente singular.

-Un último caso en este curso es debido a un posible descuido en el sustantivo para expresar el colectivo, que no es “gente” pero que sí se concuerda con el verbo en singular:

“Tantas personas me había contado muchas historias”(II.5.)

Finalmente, en el tercer curso los 11 errores se desglosan de la siguiente forma:

-Se repiten 3 casos de discordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas como ya encontramos en el primer curso:

“No se podía encontrar los productos más imprescindibles”(III.2.), “Los productos del oeste de Europa se podía comprar sólo en una tienda”(III.16.), ”Hay tantos países interesantes que se puede visitar”(III.17.)

-Se repiten un caso de distancia entre los elementos discordantes como ya encontramos en el segundo curso:

“los padres, es decir *la gente madura*, como decían los niños, empezó a ver la tele”(III.15.)

-Se repite un caso como en el segundo curso en el que el sustantivo para expresar el colectivo no es “gente” y se emplea en plural discordando con el verbo:

“los artistas no tienen tantos obstáculos y pueden decir casi todo pero no sé si aún hay muchas personas que les quiere escuchar”(III.17.)

-Se repite un caso en el que el verbo concuerda con el sujeto que se cree falsamente singular:

“Los acontecimientos del fin de los años ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

-Aparecen nuevamente 2 errores, en una única oración, en la concordancia que se establece entre el sujeto en singular más un complemento de compañía y el verbo en plural:

“Con amigos (yo) hablamos lo del día anterior y hasta (yo) estrenamos en clase unos fragmentos”(III.15.)

-Encontramos 2 casos en los que el sujeto del infinitivo no está concordado con el pronombre enclítico:

“Yo no tenía que organizar mi vida, preocuparse por los medios materiales”(III.3.), “Quizá por ser pequeña y no acordarse (yo) muy bien de las cosas”(III.9.)

-El último error quizás sea debido a un descuido:

“Los polacos temía mucho”(III.2.)

Todos estos errores, si se ponen en relación con el número ingente de combinaciones posibles entre marcas de género, número y persona gramatical del español nos muestran que la dificultad de su adquisición no ofrece resistencia. Pero que, en cambio, persisten esos pocos errores a lo largo de los cursos.

8.4. Valores y usos de las categorías.

Como vimos en la introducción a este capítulo, en este apartado se presentan los campos en los que principalmente tienen problemas los aprendices de nuestro estudio. Analizamos en él los valores y el uso de artículos, otros determinantes, pronombres, verbos y preposiciones.

8.4.1. Artículo.

En este subapartado nos centramos en el artículo determinado e indeterminado y en el artículo neutro “lo”. Al no ser éste un trabajo teórico no entramos en discusiones sobre las posibles clasificaciones en las que se debería incluir los artículos indeterminados. Por lo tanto, utilizamos la clasificación tradicional que manejan los manuales de idiomas desde un punto de vista práctico y que por ejemplo presenta Martín, Matilla y Sánchez (1980).²⁴

El artículo, tras los verbos, es la categoría, y en general, que más problemas plantea a nuestros aprendices según el número de errores aparecidos. Encontramos 238 errores, lo que

²⁴ Para una visión teórica más amplia consúltense las gramáticas incluidas en la bibliografía.

representa un 18,392% de los errores morfosintácticos y el 11,414% del total. Es, además, un problema muy generalizado ya que no se han encontrado errores en sólo dos redacciones de primero, dos en segundo y en ninguna de tercero. Por cursos se distribuyen de la siguiente forma:

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	101	446	22,645%
Segundo	72	648	11,111%
Tercero	65	678	9,587%
Total	238	1772	13,431%

En la figura 10 observamos como la frecuencia de uso de artículos se incrementa con los cursos, lo que está motivado por el aumento de la longitud de las oraciones y SSNN ya que los aprendices manejan mejor las estructuras oracionales y poseen un vocabulario más amplio. Por eso, el ligero aumento del número de errores en tercero no debería ser significativo. Pero, si nos fijamos en la figura 11 en la que tanto los errores como la frecuencia de uso está presentada por cada 100 palabras, observaremos que la evolución en el número de errores sufre un estancamiento entre segundo y tercero. La frecuencia de uso no aumenta tanto como para justificarlo. Parece éste, por tanto, un punto en el que el aprendiz tiende a fosilizar los errores.

Figura 10. Número de errores y frecuencia de uso de artículos por redacción.

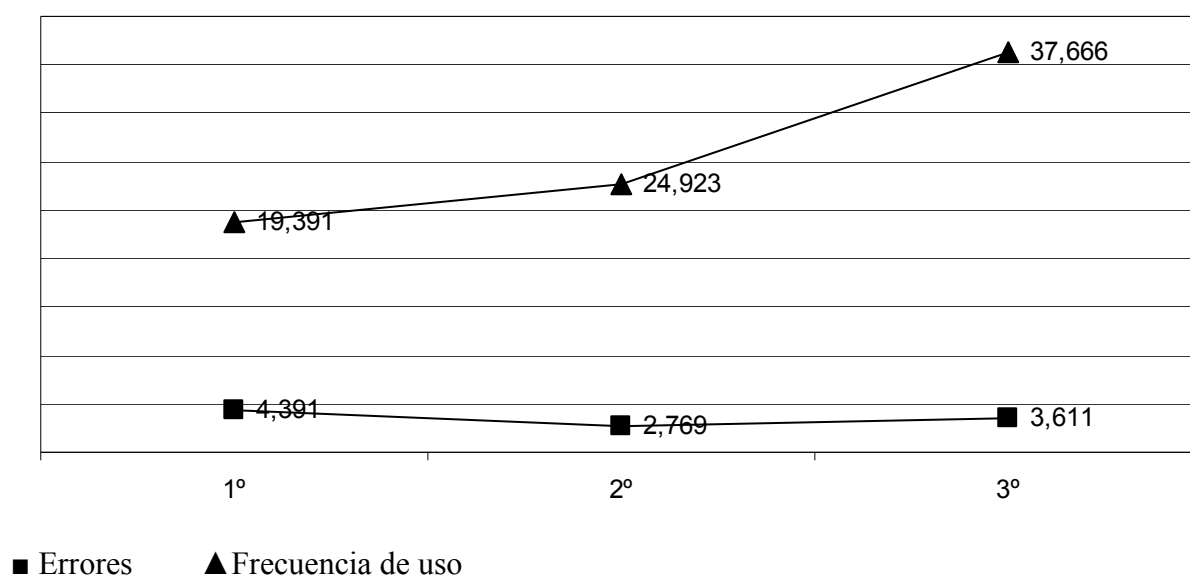
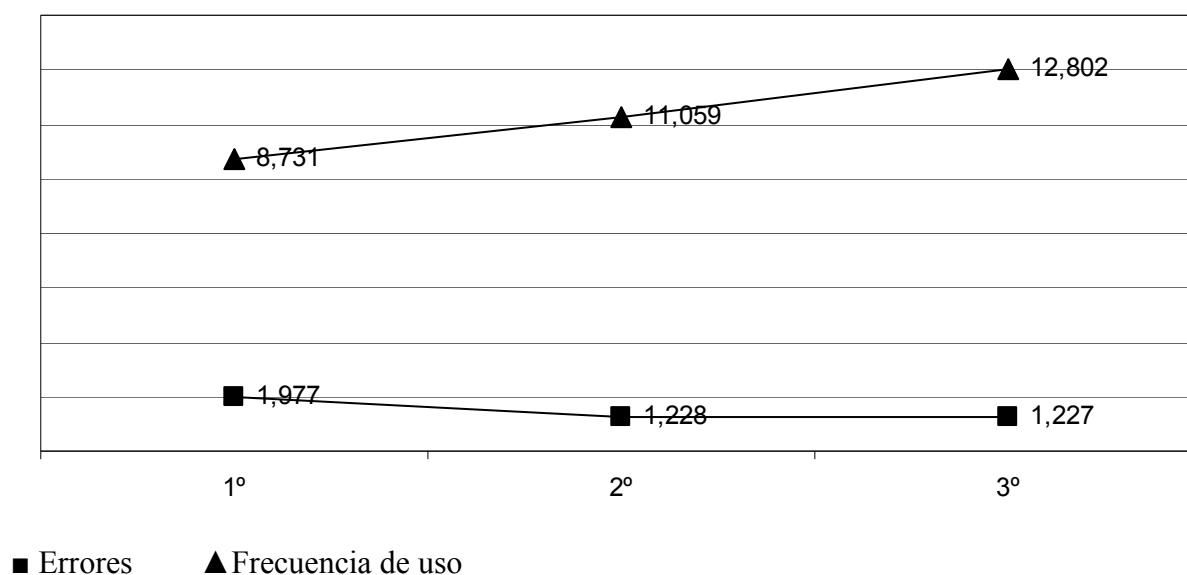


Figura 11. Número de errores y frecuencia de uso de artículos por cada 100 palabras.



El análisis de los errores lo establecemos entorno a dos aspectos: el uso u omisión del artículo, es decir, problemas de presencia o ausencia del artículo (187 errores) y problemas de elección entre determinados e indeterminados (47 errores).

8.4.1.1. Uso u omisión de artículo.

El uso u omisión de artículo es especialmente problemático en aprendices que tienen una LM sin equivalentes. Por otra parte, es un punto de aprendizaje difícil debido a la gran cantidad de aspectos a los que se debe atender para un uso correcto. Esto provoca que su adquisición precise de un proceso largo hasta realmente sistematizar su uso.

También destaca el artículo determinado por encima del indeterminado tanto en problemas por presencia (112 errores frente a 11) y ausencia (55 errores frente a 9) como en problemas en la elección como veremos después.

Desglosamos a continuación los errores por causas:

-El grupo más cuantioso es el que se refiere al uso innecesario del artículo determinado en casos en los que el sustantivo no está actualizado ni determinado por el contexto, restando así el valor categorizador de la ausencia. Es decir, en la frase: “Come carne” la palabra “carne” actúa como categoría mientras que en “Come la carne” actúa en referencia a un elemento real. Este tipo de error suma 54 casos (26 en primero, 15 en segundo y 13 en tercero).

A continuación presentamos ejemplos de los diferentes cursos para los que, en caso de duda, recomendamos leer las redacciones y así disponer del contexto completo. Ejemplos del primer curso:

“elegí la filología francesa”(I.1.), “Tenía la suerte y ahora vivo aquí”(I.6.), “Cuando quería salir de la tienda oí que la vieja estaba pidiendo el pan”(I.8.), “Fue a una agencia que organizaba las viajes para estudiantes”(I.10.), “Yo puedo decir lo mismo porque estudio las cosas que no me interesan”(I.16.)

En segundo curso:

“Traté de llegar allí haciendo el autostop”(II.1.), “Para que mis estudios sean más o menos agradables, participé en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.), “de vez en cuando huía hacia atrás, a lo mejor buscando las aventuras”(II.13.), “una empresa mexicana buscaba a las personas que conocieran inglés y español”(II.16.), “me parece que estoy participando en un debate entre los intelectuales”(II.20.)

En tercer curso:

“Además, nos faltan las autoridades que puedan poner el país en buena marcha”(III.2.), “había que (...) esperar desde las 5 de la mañana en las colas de cien o más metros”(III.3.), “no había el derecho a la privacidad”(III.4.), “Así podría enumerar los ejemplos de la historie polaca que hoy en día nos hacen gracia”(III.12.), “Pero había gente, poca gente, como él, que pensaba como hacer el dinero”(III.13.)

Encontramos también 4 casos (1 en segundo y 3 en tercero) en los que es el artículo indeterminado es el que aparece de forma innecesaria. En algunos de estos casos también podría considerarse que se usa el artículo indeterminado como un determinante indefinido:

“Sin duda, eso no es la culpa de la gente, a quien le falta dinero o tiempo para sorprender a todos introduciendo unas innovaciones”(II.15.), “No quisiera vivir la experiencia de mis padres que tenían que hacer cola durante unos días para comprar una máquina para lavar ropa”(III.6.), “Pero para mí, hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso”(III.7.), “las obligaciones de parte del gobierno para participar en unos desfiles”(III.8.)

-El segundo error más numeroso es el que se refiere a la omisión del artículo en nombres determinados, ya sea porque ya han sido actualizados, porque lo son en la misma oración por otros complementos o porque el contexto lo marca. Aparecen 39 casos (19 en primero, 6 en segundo y 14 en tercero).

Como en el caso anterior, recomendamos consultar los textos completos para tener el contexto completo de los ejemplos. En primero:

“También pensaba que la suerte es algo que tienen sólo __ adultes”(I.5.), “¡Qué pena que tengo que ir a __ universidad!”(I.7.), “En __ tienda ví a una mujer”(I.8.), “Es que en __ colegio he empezado actuar”(I.11.), “Su aparición en __ mundo cambió de pronto mi vida de hija única”(I.15.)

En segundo:

“durante __ últimas vacaciones puse en práctica el jogging”(II.1.), “su catedral enorme y blanca como __ nieve”(II.7.), “durante __ tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de quía que de secretaria”(II.16.), “los vientos tempestuosos que destruían __ primeros días de sus vacaciones”(II.26.), “El día siguiente, en __ Noticias de tele, dijeron que el bosque fue destruido”(II.26.)

En tercero:

“Lo mismo pasaba con __ chocolate u otras golosinas”(III.9.), “El estado económico de muchas familias les permite vivir de __ ayuda de sus padres hasta __ 26-30 años”(III.10.), “En __ escuela los niños aprenden muchos idiomas”(III.12.), “llegó tarde para conocer __ estalinismo”(III.13.)

-El tercer grupo en cuanto al número de errores es el que se refiere al uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición “de” y que funcionan como metapredicadores que abstractan o clasifican (Iturrioz Leza, 1986 en González Cremona y Palka, 2004). Hay recogidos 23 casos (3 en primero, 10 en segundo y 10 en tercero).

En primero:

“leí en un periódico sobre las operaciones del cambio del sexo”(I.2.), “Fue una agencia que organizaba las viajes para estudiantes polacas que querían trabajar al extranjero cuidando de los niños”(I.10), “A las siete no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(I.19.)

En segundo:

“en cambio resultó que como estudiante del español convenía que viera el país”(II.5.), “Después de 2 meses del trabajo cautivo fuí a Nueva York”(II.6.), “vivir en una casa de la gente a la que antes no se conocía de nada”(II.12.), “es una idea cursi que implica una estancia en un lugar lleno de gentuza

proveniente de los países europeos bien determinados”(II.19.), “este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.)

En tercero:

“Las tiendas se llenaron de comida, de productos nuevos, del zumo en tetrabrick”(III.1.), “acabó con el caos de los primeros momentos de la libertad”(III.2.), “sé que antes el nivel de la vida era incomparablemente mucho más bajo”(III.3.), “el sistema del trabajo en este régimen”(III.4.), “estas imperfecciones se deben claramente a la falta destructiva del tiempo”(III.5.)

Hay un único caso en el que es un artículo indeterminado el que aparece innecesariamente:

“los dos (...) de unos caracteres fuertes”(II.2.)

Por otra parte, encontramos ejemplos contrarios en los que se omite el artículo en sustantivos determinados. Suman 8 casos (3 en primero, 2 en segundo y 3 en tercero). Ejemplos:

“la vida de __ niños no consiste en problemas”(I.5.), “Intentó hacer todo para que Gonzo sala de __ tele”(I.21.), “El tiempo libre y una visión de lo que voy a hacer a lo largo de __ vacaciones me hace feliz”(II.12.), “La velocidad de __ cambios que eran algo orgulloso”(III.2.)

Otros errores que aparecen en menos ocasiones son los siguientes:

-Uso u omisión del artículo en expresiones hechas y unidades léxicas complejas debido en ocasiones al cruce con otras expresiones y acompañadas de usos erróneos de preposiciones. Aparecen 15 casos (8 en primero, 5 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“vivo del día al día”(I.14.), “mañana por la causa (a causa de) del terrible ruido”(I.19.), “era en el avión con la dirección (en dirección a) de Buenos Aires”(I.22.), “una cuestión cambia definitivamente cuando pasa de __ teoría a __ práctica”(II.4.), “al principio de octubre”(II.8.) “podía aprovechar de máximo la libertad”(III.13.)

-Uso u omisión del artículo en los nombres propios. El uso innecesario del artículo está motivado por la interferencia del francés. Hay 11 casos (5 en primero, 4 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“tengo esperanza que la España me guste tanto como la Francia”(I.10.), “antes de la accesión de la Polonia a __ Unión Europea este sueño realizará”(I.14.), “La Francia es un país muy bello”(II.9.), “la Polonia es el país de varias posibilidades”(III.2.) “Tengo 23 años casi tanto como __ Nueva Polonia”(III.18.)

-Los casos de omisión del artículo indeterminado son mucho menos numerosos que los del artículo determinado como ya hemos comentado. Hay 9 casos (5 en primero, 1 en segundo y 3 en tercero). En éstos se omite el valor individualizador, frente a un grupo, de los sustantivos complementados generalmente por un adjetivo u oración adjetiva. También encontramos sustantivos contables, que deben ser individualizados, tratados como incontables sin artículo al entender que la ausencia funciona como categorizador. Ejemplos:

“No estaba __ chica muy traviesa”(I.4.), “Yo me acerqué y dije: - __ Coca-cola”(I.8.), “Allí fondaras __ escuela de idiomas extranjeros. Seras __ mujer independiente”(I.23.), “era la posibilidad de obtener __ nueva Barbie y nada más”(III.18.)

-Omisión del artículo determinado en el SN en función de sujeto. 6 casos (1 en primero, 1 en segundo y 4 en tercero). En algunos el sujeto puede no ser percibido como tal por el aprendiz al tratarse de estructuras que no se ciñen al modelo sujeto+verbo+complemento como con el verbo “gustar”, el estilo indirecto o verbos omitidos. Ejemplos:

“__ Niños no se preocupan tanto de las cosas”(I.5.), “me gustaban __ niños”(II.4.), “__ Tiempo pasaba”(III.13.), “__ Oposicionistas tuvieron su primer ministro, __ comunistas su presidente”(III.13.) “No se si __ palabra desarrolla es buena”(III.18.)

-Encontramos muchos menos casos de los esperados de errores en la combinación de los artículos con otros determinantes. Nos referimos exclusivamente a casos en los que es completamente incompatible la presencia de ambos o en los que la presencia de uno exige la del otro. Hay 5 casos (4 en primero, y 1 en tercero). Ejemplos:

“todo __ día delante de mí”(I.7.), “Estará una la mujer de negocios”(I.14.), “Estabamos acostumbrados pasear casi todos __ fines de semana”(I.17.), “me dijo toda __ historia de mi vida” (I.23.), “intentando imitar los gestos de los unos cuantos señores con barbas y gafas(III.15.)

-Uso del artículo como posesivo. Aparecen 4 casos (1 en primero, 2 en segundo y 1 en tercero). Ejemplos:

“Yo solía de vivir en una casa grande con toda una familia: mi madre, mi padre, mis hermanos, mi abuela y también mi perro”(I.6.), “Es un país lleno de pequeñas y grandes ciudades, que gracias a su belleza y la originalidad hospitan visitantes de todo el mundo”(II.9.), “no conocía a nadie quien pudiera ayudarme salvo de mi tío quien vivía en Francia. El tío –tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.), “vete a la casa de los abuelos”(III.8.)

-Encontramos un único caso en el que se añade el artículo en una construcción apositiva en la que se yuxtapone información complementaria a un SN ya determinado:

“De otra parte, como una holgazana perfecta, nunca elegiría vacaciones pasadas en el seno de la naturaleza”(II.19.)

-Encontramos también un único caso de uso innecesario del artículo indeterminado en el objeto directo plural de oraciones negativas:

“será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.)

-Aparece un único caso en el que se usa innecesariamente el artículo determinado en el SN en predicados metalingüísticos:

“Para mi eso significa también el trabajo”(II.9.)

-Finalmente, encontramos 3 usos erróneos del artículo con profesiones, aspecto que suele remarcarse en las clases:

“me decidí de realizar un viaje a España como una chica au-pair”(II.4.), “fui a Francia para trabajar como la canguro”(II.9.), “trabajé como la niñera en Francia”(II.17.)

8.4.1.2. Elección entre artículo determinado e indeterminado.

En este apartado hay recogidos 47 errores, cifra baja si la comparamos con el apartado anterior. Los errores se desgranán en las siguientes causas:

-Principalmente los errores afectan al uso incorrecto del artículo determinado con valor anafórico como si tuviera valor introductor de nuevos elementos en el discurso (37 casos; 21 en primero, 10 en segundo y 6 en tercero). Ejemplos:

“la gente podría ganar el viaje a Legoland”(I.5.), “hay un día especial, el día que fue una maravilla, el día que me cambió”(I.8.), “pasamos la noche durmiendo en la playa, al lado de la farol”(II.17.), “no me parecía alegre estar sola en el bosque”(II.18.), “no se podía quitar las fronteras del país, porque eso implicaba en ojos de los gobernantes, la traición del sistema”(III.2.)

El artículo indeterminado por el determinado aparece en 10 ocasiones (3 en primero, 4 en segundo y 3 en tercero).

-El artículo indeterminado con valor introductor es usado con sustantivos ya presentados y actualizados. Ejemplos:

“Un auto me golpeó con mucha fuerza y mueré”(I.13.), “durante unos primeros estrenos”(III.5.)

-En otras ocasiones se utiliza con sustantivos determinados por el contexto o por complementos que le dan carácter de unicidad. Ejemplos:

“Decidí hacer un viaje de mis sueños”(I.22.) “Era un paraíso”(II.3.), “una característica más destacable de estos veranos”(II.18.), “Era una noche más horrible en mi vida”(II.18.), “decidieron de partir a Italia para hacer un viaje de su vida”(II.22.)

En Pawlik (2001: 48-50) se tratan diferentes formas en las que el polaco compensa la ausencia de artículos y el valor de actualizadores que comportan mediante otros recursos lingüísticos ya sea el orden, la entonación o los casos. En las redacciones no se han recogido casos de interferencia en el orden con el fin de suplir las diferencias entre ambas lenguas.

8.4.1.3. Artículo neutro “lo”.

Los errores en el uso del artículo “lo” representan el 4,819% sobre el total de apariciones, pero es poco significativo al haberse recogido 4 casos en 83 apariciones. Los errores se deben a cruces con otras estructuras ya adquiridas que no complementan al sustantivo, mientras que, como en los ejemplos abajo mostrados, deberían concordar con él:

“No es fácil elegir solamente un día lo más importante por toda la vida”(I.4.), “es uno de mis sueños lo más importantes”(I.14.), “Su aparición era lo mejor cambio, que me ocurrió”(I.15.), “El final es siempre lo mismo”(II.20.)

8.4.1.4. Conclusiones.

Las cifras presentadas muestran como el artículo es un punto de especial dificultad en el aprendizaje y adquisición del español para los aprendices polacos²⁵, tanto por el número total de errores como por su persistencia, debido en gran medida al hecho de no encontrar equivalente en su LM de la misma categoría.

La mayor dificultad la encontramos en el uso y la omisión incorrecta del artículo y en éstos es en el artículo determinado sobre el que recae el mayor número de errores. Los errores motivados por la oposición entre el artículo determinado y el artículo indeterminado es cuantiosamente menor, además de mostrar una progresión claramente positiva en el caso del uso de artículo determinado por indeterminado.

Los principales puntos conflictivos son los referidos al uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados y a la omisión del artículo en sustantivos determinados. En el primer caso las cifras mejoran pero no significativamente, mientras que en el segundo caso las cifras empeoran entre el segundo curso y el tercero. Es, por lo tanto, un caso de especial interés ya que los errores son fosilizables. Lo mismo ocurre con el uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición “de”. Las cifras evolucionan de forma negativa.

²⁵ En Tarrés (2002 y 2005) se hace hincapié en esta dificultad y hecho se afirma que los aprendices polacos no llegan a un nivel de uso correcto que se pueda considerar como adquisición.

Los casos en los que las cifras evolucionan de manera positiva son aquéllos que pueden ser aprendidos de forma más sistemática por el aprendiz, es decir, los que se refieren a los nombres propios, a frases hechas y unidades léxicas complejas y al uso del artículo neutro.

Los otros casos no son relevantes numéricamente en las redacciones analizadas.

8.4.2. Otros determinantes: demostrativos, posesivos e indefinidos.

En este subapartado nos centramos en los adjetivos determinantes demostrativos, posesivos e indefinidos. Los artículos ya han sido tratados en un apartado individual por su peso específico y errores referidos a otros determinantes han sido recogidos dentro de otros apartados al no mostrar errores específicos de su uso.

Presentamos a continuación los datos totales de errores en cada grupo de determinantes y el número de apariciones totales en los textos. Destacan a primera vista los números de los determinantes demostrativos, los cuales tienen un número de apariciones bajo pero en cambio un número alto de errores respecto a estas apariciones. Además, su tendencia evolutiva es ligeramente negativa entre el segundo y el tercer curso:

Demostrativos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	19	38	50%
Segundo	16	55	29,09%
Tercero	17	47	36,17%
Total	52	140	37,142%

Posesivos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	8	176	4,545%
Segundo	6	140	4,285%
Tercero	4	103	3,883%
Total	18	419	4,295%

Indefinidos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	2	141	1,418%
Segundo	6	144	4,166%
Tercero	3	129	2,325%
Total	11	414	2,657%

El número total de errores es de 81, lo que significa el 3,884% del global de errores o el 5,129% si no tenemos en cuenta los errores gráficos.

8.4.2.1. Demostrativos.

Como comentábamos, los errores en los demostrativos son los más numerosos en este apartado, además de ser la categoría menos numerosa de las aquí tratadas. De ahí que las cifras en las figuras 12 y 13 entre número de errores y frecuencia de uso sean tan próximas. Esta dificultad se debe al complejo sistema demostrativo del español en el que se mezclan la deixis espacial y temporal y las referencias anafóricas dentro del texto. Tengamos en cuenta que las redacciones son de carácter narrativo y en pasado, por lo que estos aspectos aparecen repetidas veces.

Figura 12. Número de errores y frecuencia de uso por redacción.

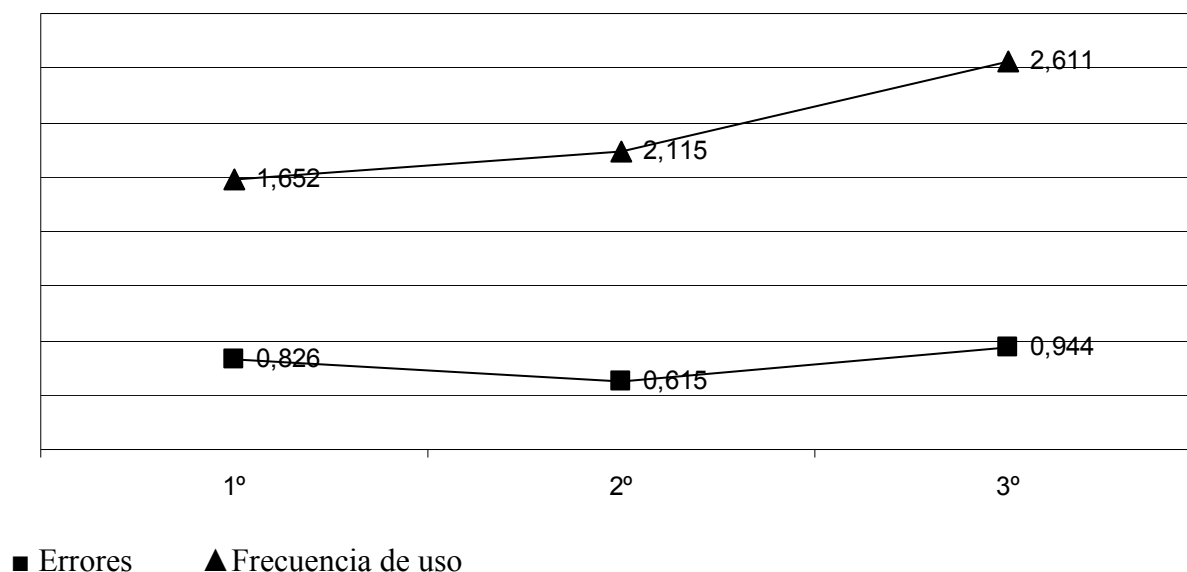
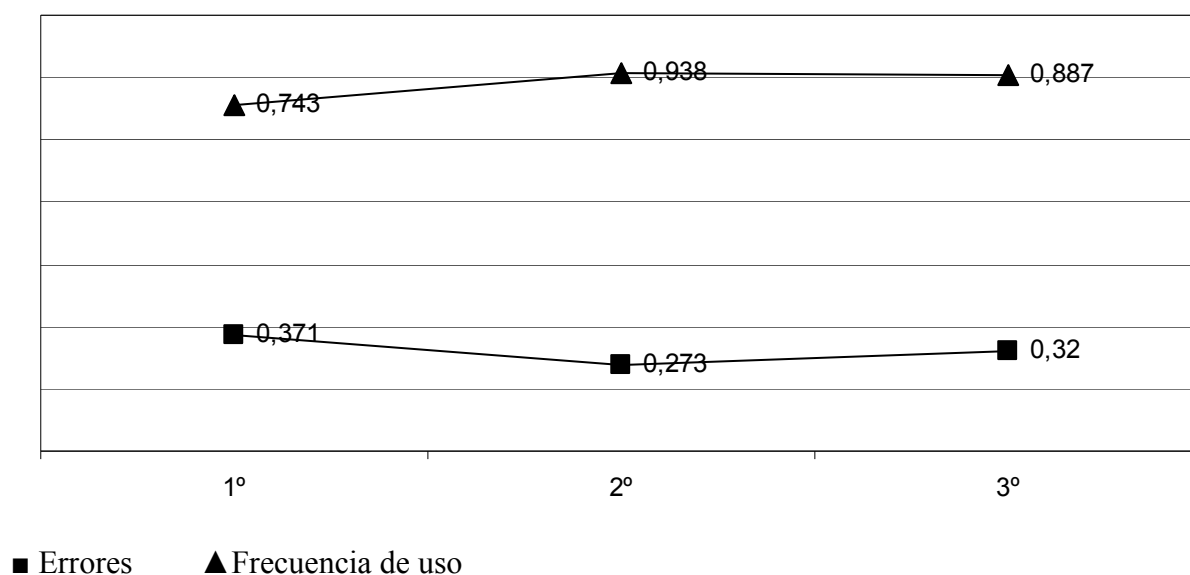


Figura 13. Número de errores y frecuencia de uso por cada 100 palabras.



-El principal motivo de error es la deixis temporal. En español se utiliza “aquel / ese” en referencia al pasado y “este” para el presente. Por contra, en polaco el demostrativo de cercanía “ten / ta / to” “se puede referir a la vez a los tres tiempos cronológicos”(Pawlik, 1997: 187) lo que provoca en gran medida este uso erróneo. Ejemplos:

“Al principio yo no podía imaginar que durante estas vacaciones algo puede pasarme”(I.12.), “Estoy seguro que ya habéis pensado que extraordinario pasó este, (ya tan famoso) miercoles fatal”(I.13.), “A partir de este día que cambió mi vida comenzó a mirar con Gonzo todas las películas”(I.21.), “Por última vez nos habíamos visto cuando yo tenía diez años y desde este tiempo no manteníamos contacto con él”(II.14.), “El verano pasado trabajé como la niñera en Francia, pero este tiempo pasé muy triste”(II.17)

También encontramos usos erróneos de deixis espacial añadidos a la deixis temporal:

“Ahora no voy a contar todos los acontecimientos que me ocurrieron durante estas vacaciones ni tampoco las impresiones que tenía visitando y conociendo poco a poco este país maravilloso”(II.25.)

-El uso anafórico dentro del discurso sufre también modificaciones respecto a lo correcto en español. Así, “este” aparece utilizado no en referencia a un elemento inmediatamente anterior; en cambio, aparece “aquel” para un elemento que sí está en esta posición; o se utiliza “aquel” en vez de “ese” para referirse a un único sustantivo presentado anteriormente. Ejemplos:

“me desperté a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido en la calle, fueron los perros, supongo. Pero la causa no es importante. Lo importante es que este hecho me puso en muy mal humor”(I.19.), “fui en Alemaña a Bad Oyenhayusen para vidítar a mi familia. Aquella ciudad está situada cerca de las montañas”(II.1.), “Sólo se puede deducir que desafortunadamente la cultura francesa es mucho más rica que la polaca todo esto resulta del hecho que este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.)

-En el apartado 8.4.1.2. coméntabamos diferentes formas de presentar en polaco la idea de determinación e indeterminación. Otra forma que cabría añadir es el uso del demostrativo como artículo determinado por interferencia de la lengua polaca. Ejemplos:

“¡Gané este viaje!”(I.5.), “La arquite-ctura es magnífica, especialmente esa de la época renacentista”(II.9.), “sólo la gente rica tenía este privilegio de poseer los pantalones tan modernos”(III.16.)

En algunos casos esta interferencia provoca que se otorgue en español un valor enfático al demostrativo, aunque no creemos que ésta sea la intención del aprendiz. Ejemplos:

“¿Qué pasa con este perro?- yo pensaba”(I.12.), “Me recuerdo que al principio tenía celos de esta creatura que emportó mi querida madre”(I.15.), “mi, estado de alma transformaba con cada momento y maturaba con esta niña que había considerado del intruso”(I.15.), “Los niños eran duros, el tiempo fatál (todo el tiempo llovaba) y esta distancia insoportable”(II.17.), “Pero de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa: las calles grises, las tiendas vacías, las manifestaciones del primer mayo, la televisión con 2 cadenas, estas colas después del reparto, bonos”(III.7.)

8.4.2.2. Posesivos.

Encontramos 18 errores a pesar de que el número de apariciones es mucho más elevado que en el caso de los demostrativos.

-El principal problema es el que provoca la facultad del español de incluir el posesivo neutralizando su uso mediante la aparición de otros elementos en la oración, ya sean artículos o pronombres. Ejemplos:

“En su cabeza tenía el capuchón rojo y su cara era toda blanca”(I.23.), “me forzarían a pasar mi tiempo de ocio de manera físicamente activa”(II.19.), “paso mis vacaciones en mi casa”(II.20.), “a la que le gusta organizar su vida”(III.3.), “limitaba en sus derechos los ciudadanos polacos”(III.4.)

Este uso redundante del posesivo en ocasiones provoca usos de valor enfático que sí serían naturales en español aunque no creemos que fuera intención del aprendiz otorgar este valor al posesivo:

“Allí tomé mi café con leche y un bocadillo”(I.19.)

-En una ocasión se utiliza el posesivo como artículo en un caso en el que la ausencia de éste aporta valor categorizador al sustantivo:

“la suerte es algo que no tiene su anfitrión”(I.5.)

-En 2 ocasiones se usan erróneamente las formas átona antepuesta y tónica pospuesta que da valor de único, la primera, y de elemento en un grupo, la segunda:

“Me llamó mi amiga”(II.16.), “La carta tuya me sorprendió muchísimo”(III.11.)

-Por interferencia del polaco “swój, swoja, swoje”, que equivale a “su” pero que también puede ser utilizado en segunda persona como “tu propio” o como artículo determinado, se producen 2 errores:

“el día que me cambió, porque para mi cambiar su vida es cambiar se mismo”(I.8.), “para divertirse bien hay que ir lejos de su casa”(II.11.)

-Finalmente, encontramos un único caso en el que se sustituye el posesivo por un pronombre personal introducido por la preposición “de”:

“junto a los cambios políticos vinieron los cambios en la vida diaria de nosotros”(III.1.)

En el punto 8.4.1.1. se comenta el uso de artículo por posesivo que se da en 4 casos.

8.4.2.3. *Indefinidos.*

Los indefinidos son los que presentan menor número de errores, pero que no tienden a desaparecer.

El problema que más se repite gira entorno al uso del indefinido negativo. A veces aparece en plural cuando sólo puede en singular, otras aparece en su lugar el artículo indeterminado, ya sea en plural o singular, y finalmente, también aparece en su lugar otro indefinido no negativo o se omite. Ejemplos:

“No hay __ remedios”(I.13.), “No hubo __ momento especialmente importante”(II.1.), “no debía escribir ningunas redacciones”(II.2.), “será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.), “no salíamos del mar durante todos los días”(II.22.), “No he sabido que tengo alguna familia”(III.11.)

Otro error es el uso del distributivo “cada” con valor distributivo, por “todo / cualquier” debido a la interferencia del polaco “každy” (Murcia Soriano, 1992; Pawlik, 2001: 114-115):

“en cada rincón del mundo puedo sobrevivir sin ayuda”(II.12.), “es un período que cada estudiante espera con impaciencia”(II.20.), “Cada generación lucha por la igualdad”(III.8.), “otros que ofrecían cada tipo de productos”(III.16.)

Encontramos un único uso de indefinido por indeterminado:

“como si fuera alguna equivocación de Dios”(I.2.)

8.4.2.4. *Conclusiones.*

Por el bajo número de errores relacionados con los adjetivos determinantes se deduce que su adquisición es poco problemática. Por otra parte, los errores, aunque escasos, son difíciles de reducir, en especial los relacionados con los demostrativos. Parece que son elementos a los que no se les otorga importancia a pesar de lo complicado de los valores deícticos del español, que además no equivalen a los del polaco; y que con un mínimo de atención en los manuales, podrían ser corregidos.

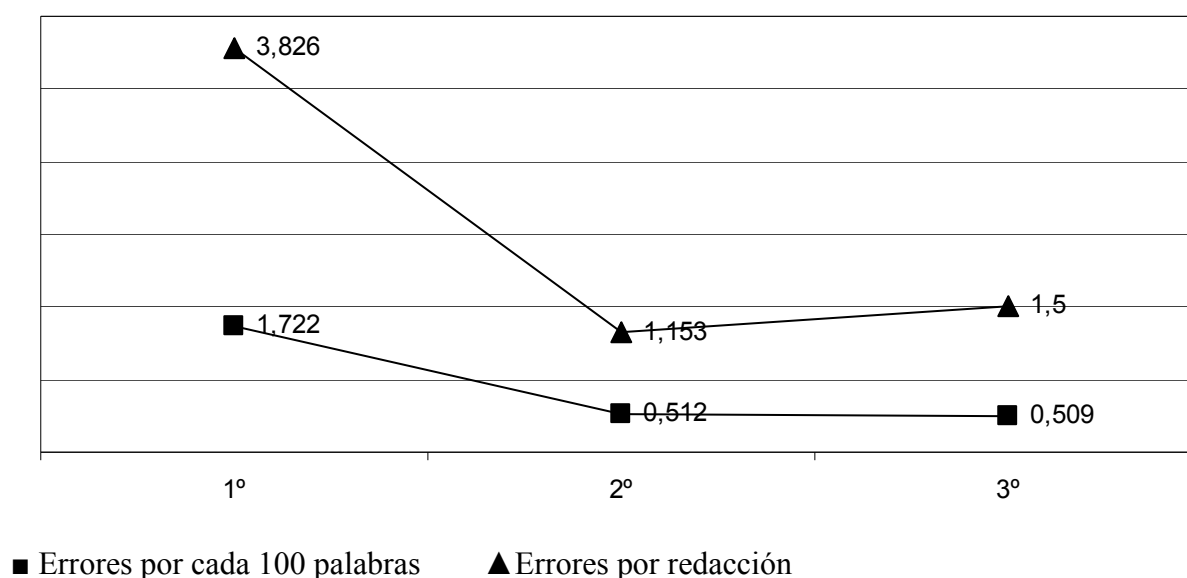
8.4.3. Pronombres.

En este punto analizamos 145 errores relacionados casi exclusivamente con el pronombre personal. Aparecen también algunos mínimos casos de errores de pronombres demostrativos en función de sujeto y de pronombres interrogativos. En cambio, los pronombres relativos se analizan junto con las oraciones adjetivas.

Los 145 errores representan el 6,954% del total global y el 9,183% de los errores sin considerar los gráficos. Es, por tanto, un porcentaje importante.

La evolución, como se observa en la figura 14, es claramente positiva entre el primer curso y el segundo tanto si tenemos en cuenta el número de errores por redacción como por cada 100 palabras. No obstante, entre el segundo curso y el tercero la tendencia es ligeramente negativa según el número de errores por redacción y prácticamente no varía según el número de errores por cada 100 palabras. Es decir, se produce un nuevo estancamiento entre segundo y tercero.

Figura 14. Número de errores pronominales.



Los errores son presentados y analizados en dos grupos. El primero trata de errores en las formas pronominales plenas, es decir, se refieren a la persona gramatical en función de sujeto u objeto²⁶. Es en este caso en el que se agrupa un mayor número de errores, 110.

²⁶ Existe bibliografía que analiza desde el punto de vista contrastivo la realización de los objetos en polaco y español. Véase Górski *et al.* (1999), Konieczna-Twardzikowa (1993, 1995 y 1996) y Pawlik (2000 y 2001: 149-179).

En un segundo grupo se analizan los errores agrupados genéricamente bajo la forma “se” aunque se refieren a todas las personas gramaticales. No se incluye, no obstante, el “se” objeto indirecto sustituto de “le”, ya que aparece en el punto anterior. Suman 35 errores.

8.4.3.1. Formas con función pronominal plena.

De los 110 errores (72 en primero, 20 en segundo y 18 en tercero) se deduce que el principal problema se centra en el uso pleonástico del pronombre sujeto, ya que concentra el 70,909% de los errores aquí tratados. Otros problemas son la omisión del objeto directo o indirecto (el 13,636%) o la omisión del pronombre sujeto (8,181%). Otros son mucho menos significativos.

-Uso pleonástico de la forma pronominal sujeto²⁷. Como bien es sabido en español no es necesario el uso de la forma pronominal sujeto junto al verbo ya que las desinencias de éste informan de la persona gramatical. Aún así, se utiliza cuando se quiere destacar un sujeto respecto a otro, en ciertos casos para aumentar la expresividad y, sobre todo, para eliminar ambigüedades motivadas por el sincretismo de las personas gramaticales en algunas formas verbales como es el caso de la primera y tercera persona del singular del pretérito imperfecto.

Este error se repite en 78 ocasiones (53 en primero, 11 en segundo y 13 en tercero) frente a las tan sólo 35 veces en las que el pronombre sujeto es utilizado correctamente (19 en primero, 12 en segundo y 4 en tercero). En el pronombre “yo” se concentra el mayor número de errores por ser la forma más frecuente debido al tema de las redacciones, 33 errores, con “él/ella” el problema se repite 13 veces y con “ellos/ellas” 6 veces. En 9 ocasiones es un pronombre demostrativo el utilizado de forma innecesaria.

A continuación se encuentran ejemplos de los diferentes cursos. Para disponer de un contexto más amplio recomendamos leer las redacciones. Ejemplos del primer curso:

²⁷ La omisión o el uso innecesario del pronombre sujeto en la IL de aprendices de L2 ha sido estudiado ampliamente desde diferentes perspectivas. Se ha tendido a destacar la importancia de la L1 en estos casos. Así, si en la LM el uso es obligatorio, como en inglés, y en la L2 no lo es, como en español, desde el punto de vista del AC se predecirán problemas por interferencia. En cambio, si en la L2 es también obligatorio se producirá una transferencia. Desde otros puntos de vista se ha demostrado en diferentes estudios como la omisión y el uso innecesario aparece independientemente de la obligatoriedad en la L1 (véase Muñoz, 1998). En nuestra investigación tanto en la L1 como en la L2 el uso del pronombre sujeto no es necesario, aún así el número de errores es muy alto. Por lo tanto, hay otros factores a tener en cuenta como las estrategias.

Por otra parte, los ejemplos mostrados aparecen descontextualizados por lo que se podría pensar en su aceptabilidad. En caso de duda recomendamos se recurra a los textos completos del apéndice.

“Ahora si yo encuentro mi profesora de inglés, yo la agradezco mucho”(I.1.), “Me parece que el día cuando yo me mudé aquí cambió mi vida totalmente”(I.6.), “Yo me acerqué y dije”(I.8.), “Ellos se quejan de mi porque aunque tengo el teléfono ellos no pueden encontrarme”(I.9.)

En segundo:

“Fue la primera vez que yo estuve en las montañas”(II.10.), “Aunque yo tengo mucho miedo de lo desconocido”(II.21.), “yo no tengo un hermano mayor”(II.23.), “yo puedo mencionar mis vacaciones pasadas(II.25.)”

En tercero:

“yo no puedo describir el pasado”(III.3.), “nosotros estamos en el camino hacia una Polonia mejor”(III.4.), “Desde aquel día yo esperé con impaciencia”(III.9.), “ella me contó toda tu historia”(III.11.)

Encontramos también errores por uso innecesario de pronombres demostrativos en función de sujeto en casos en los que se hace referencia a un único elemento presentado anteriormente o incluso todavía no presentado. Estos demostrativos no se refieren en ningún caso a persona. En español se prefiere la ausencia de deícticos por lo que otros usos serían poco naturales²⁸. Ejemplos:

“esto es la verdad”(I.2.), “eso no es la mentira”(I.4.), “eso no es tan facil como pensaba”(I.6.), “eso llegó a ser”(I.13.), “Eso se pasó el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.), “eso no es la culpa de la gente”(II.15.), “quizás esto era un sueño. Esto sería lógico”(II.23.)

-Omisión del pronombre sujeto. Aparecen 9 casos (8 en primero y 1 en tercero) en los que se usa el pronombre sujeto sin tener en cuenta los factores comentados arriba en los que se hace necesario su uso. Ejemplos:

“preferimos prepararle las comidas y verle mirando los dibujos animados que hablar con él o responder a sus cuestiones estupidísimas. ___ No sabía que hacer”(I.21.), “Era se una vez una bruja que se llamaba

²⁸ En Pawlik (2001: 150) se afirma que: “Tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, se nota un constante abuso (por parte de los aprendices polacos de español) de la tercera persona de los pronombres sujeto (cuando en español se prefiere el demostrativo o la elisión de cualquier deíctico). Obviamente, el responsable de esta situación es el sistema pronominal polaco que permite la sustitución de todo SN sujeto (animado o inanimado) por el personal tónico correspondiente”. Como observamos, en nuestra investigación encontramos todo lo contrario.

Concepción. Vivía muy cerca de mi escuela (era estudiante de la filología española y estudiaba en mi ciudad, en Poznań). Cada día cuando __ pasaba al lado de su casa, pensaba en visitarla”(I.23.), “Indudablemente, la vida en Polonia ha cambiado mucho desde aquel tiempo, cuando __ todavía era pequeña”(III.3.)

-Omisión del pronombre átono. Es el segundo grupo de este subapartado en el que se concentran más errores después del primero comentado arriba. De los 15 errores (6 en primero, 5 en segundo y 4 en tercero) 7 se deben a la omisión del pronombre en un doble objeto directo, debido en la mayoría de casos al propio título del segundo curso que se intenta destacar situándolo al principio de la oración siendo otro elemento el sujeto. Esta construcción aparece por interferencia de la LM en la que es frecuente y no es necesario el uso de un doble objeto puesto que el uso de los casos clarifica la función gramatical de cada palabra. Ejemplos:

“esta fecha no __ olvidaré jamás”(I.12.), “Mis últimas vacaciones __ pasé en los Estados Unidos”(II.6.), “Espero que estas vacaciones también __ voy a pasar en ese país magnífico”(II.9.), “Todas las últimas vacaciones __ pasé al extranjero”(II.10.), “estos días, pasados allá __ puedo nombrar mis mejores vacaciones”(II.17.)

De omisión del pronombre en dobles objeto indirecto sólo aparecen 2 casos. Ambos con el verbo “parecer” que exige el uso de objeto cuando se utiliza para expresar opinión:

“a otros __ parezco a un tipo antipático”(I.13.), “a mis compatriotas __ parecía hace más o menos 15 años que la vida era sueño”(III.18.)

Casos de omisión de objeto indirecto hay pocos y como observamos en los ejemplos se omiten cuando se refieren a oraciones o ideas expresadas en la narración y nunca a cosas materiales. En este último caso no hay dudas en los aprendices de que su uso es necesario.

“Tenía la sensación que no __ soportaría más”(I.6.), “ __ Voy a explicar en las líneas siguientes”(I.13.), “tu __ __ no has explicado”(III.11.), “No podía creer __“(III.11.)

También son escasos los errores que se refieren a la omisión de objeto indirecto. En uno de ellos se sustituye la forma átona por la tónica:

“Es un razón porque ellos no __ colgan a mí”(I.9.), “tu no __ __ has explicado”(III.11.)

Pasamos a comentar problemas menores por el escaso número de errores:

-Casos de omisión de la forma tónica sólo encontramos 2 en una misma oración en los que su uso se toma por redundante y en los que además la forma átona del primer objeto marca la realización del segundo. Es decir, si el aprendiz hubiera utilizado la forma átona para el primer objeto, seguramente también lo habría hecho para el segundo:

“podría ayudarme __ y __ mi familia”(I.14.)

-Uso innecesario del pronombre átono. Este problema es muy poco significativo. Hay 2 casos. En uno el objeto se utiliza como sujeto mientras que en el otro no se percibe el pronombre relativo como tal y se considera necesaria la presencia de un objeto directo en la oración subordinada:

“Lo me sirve solamente para despedirme”(I.9.), “depende de la cantidad de dinero que lo gana la gente”(II.15.)

-Leísmo, loísmo y laísmo. Es también poco relevante la confusión entre los pronombres de objeto directo e indirecto, además de no aparecer en el tercer curso:

“Ellos lo ofrecieron quitar el barco”(I.22.), “La Francia es un país muy bello y cada vez que le visito se puede descubrir algo nuevo”(II.9.)

-Pronombres interrogativos. Sólo aparecen dos casos de confusión entre formas de pronombres interrogativos en el tercer curso, hecho facilitado quizás por ser éste el curso en el que ya manejan la interrogación y la expresión con intención de enriquecer la expresividad:

“¿Qué es la diferencia entre la democracia y la democracia socialista?”(III.6.), “¿Qué le cansaban las compras!”(III.14.)

-Formas pronominales en función de complemento circunstancial. Aparece un caso en el que se omite el sintagma preposicional regido por el verbo y otro en el que se usa el pronombre personal por el posesivo:

“No tuvo ganas de participarla”(I.4.), “la gente que vivía cerca me”(I.8.)

8.4.3.2. Problemas con la forma “se”.

Aunque este subapartado recoja en el título la forma genérica “se”, se analizan los errores de todas las personas gramaticales por uso u omisión de pronombres en funciones que no han sido tratadas anteriormente. La bibliografía sobre los diferentes valores de “se” es abundante. En nuestro caso nos basamos en la clasificación propuesta por Marsá (1984: 114-118) a través de Fernández (1997) en la que se distinguen los valores de modificador léxico, diferenciador aspectual e intransitivador.

Suman 35 errores (16 en primero, 10 en segundo y 9 en tercero) que evolucionan positivamente aunque, como viene siendo general, entre segundo y tercero lo hacen de forma casi imperceptible.

-“Se” lexicalizado o modificador léxico. Como tales entendemos verbos en los que la presencia del pronombre es imprescindible puesto que se ha lexicalizado con el primero (por ejemplo “mofarse”) y verbos en los que su presencia o ausencia provoca un cambio de significado (como “quedar / quedarse”).

Es el punto en el que más errores se producen, 17 (8 por uso y 9 por omisión). Curiosamente, los verbos en los que se registran los errores por omisión no son los mismos que los verbos en los que aparecen los errores por uso. El único verbo que se repite es “ocurrir / ocurrirse”. En 4 ocasiones se utiliza “quedar” como “quedarse”, es decir, con modificador léxico, en los errores por omisión debido a interferencia de la LM; y “recordarse” por “recordar”, es decir, con “se” lexicalizado, en los errores por uso. Ejemplos:

Uso:

“A algien, que todavía no sabe nada de mí, le puede parecerse extraño”(I.2.), “un niño también puede tener suerte y entonces es un momento que se recuerda por toda su vida”(I.5.), “Me recuerdo que al principio tenía celos”(I.15.), “Cuando el murió toda mi vida se cambió”(I.17.), “Tienes que cambiarte”(I.20.)

Omisión:

“Todos mis compañeros se reían de mí, __ mofaban de mí”(I.2.), “Total que no tenía más remedio que quedar__ en Sant Carles todo el tiempo”(II.4.), “No es importante si viajo al extranjero o si __ quedo en Polonia”(II.24.), “Lo primero qué __ me ocurre es que todo ha cambiado”(III.11.), “Otra parte de la sociedad __ quedaba muda en sus casas”(III.13.)

-“Se” intransitivador. En los 9 errores (3 en primero, 2 en segundo y 4 en tercero) recogidos en este punto la presencia o ausencia del pronombre modifica la transitividad o la intransitividad del verbo en la oración. Ejemplos:

“antes de la accesión de la Polonia a Unión Europea este sueño __ realizará”(I.14.), “alguien __ sentó a cinco metros de mí”(I.19.), “En los años ochenta no se permitía expresar__ libremente”(III.2.), “Durante muchísimos años fuimos aislados del mundo al que echábamos de menos, pero cuando él __ abrió, nosotros estamos cerrados”(III.11.), “La situación __ endureció y la gente murmuraba”(III.13.)

-“Se” diferenciador aspectual. El uso u omisión del “se” que da valor aspectual al verbo aparece en 9 ocasiones, de las cuales 5 se centran en el uso innecesario de “se” en el verbo “ir”. Encontramos 5 errores en primero, 3 en segundo en una única redacción y 1 en tercero. Ejemplos:

“Me duermió muy, muy bien –como siempre”(I.7.), “Hacía mucho calor y yo me fue a la tienda”(I.8.), “Eso se pasó el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.), “Las pasé muy bien y descansé mucho aunque me fui a trabajar”(II.11.), “¿huirse de su propia patria?”(III.4.)

8.4.3.3. Conclusiones.

La principal causa de error es el uso pleonástico del pronombre sujeto. En muchas ocasiones se suele afrontar este tema desde el punto de vista contrastivo, sin tener en cuenta dos aspectos: el primero es que no suele ser tratado el uso de los pronombres personales en clase al considerarse de suma facilidad, se afirma que en español su uso no es necesario y no hay más explicaciones, y de esta forma los pocos casos en los que difiere su uso entre español y polaco no suelen ser tratados; en segundo lugar, su uso es estratégico ya que en la producción oral otorga mayor tiempo para pensar las siguientes palabras del aprendiz y en la escrita, caso que nos ocupa, hace aumentar su producción en cuanto a número de palabras, preocupación frecuente de los aprendices al enfrentarse a una redacción. Por lo tanto y en general, no debe verse este problema como un caso de interferencia gramatical, como demuestra el uso abusivo de los aprendices cuya LM es el polaco, lengua que como el español marca el sujeto en la desinencia del verbo, lo que hace innecesario el uso de pronombres sujeto.

El siguiente aspecto a tener en cuenta es la omisión del pronombre átono en función de objeto directo o indirecto. En este punto la interferencia de la LM afecta en la realización sintáctica de los objetos, tanto en el orden como en la no realización de los dobles objetos.

Respecto a los usos erróneos de “se” destaca el mayor número de omisiones en el “se” lexicalizado y en el “se” intransitivador, lo que parece señalar la no adquisición de las formas dobles. De esto y del hecho de que no aparezcan los mismos verbos en los errores por omisión y por uso en el “se” lexicalizado se deduce que el trabajo léxico debe ser mayor en este campo, más que el puramente gramatical.

8.4.4. *Uso de las formas verbales.*

El verbo es la categoría en la que se concentra el mayor número de errores. Suman 391, lo que supone el 18,65% del total de errores y el 24,63% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Si consideramos las 2194 apariciones verbales (sin incluir infinitivos), obtenemos que los errores afectan al 17,73% de éstas. Estos datos no dejan lugar a dudas de la importancia de esta categoría²⁹ por los problemas que plantea durante el aprendizaje. Los 391 errores que afectan al verbo aparecen desglosados de la siguiente manera en nuestra investigación:

1. Errores en el paradigma	90
2. Errores en la concordancia entre sujeto y verbo	27
3. Errores en los usos de las formas verbales	206
4. Errores de concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas	68

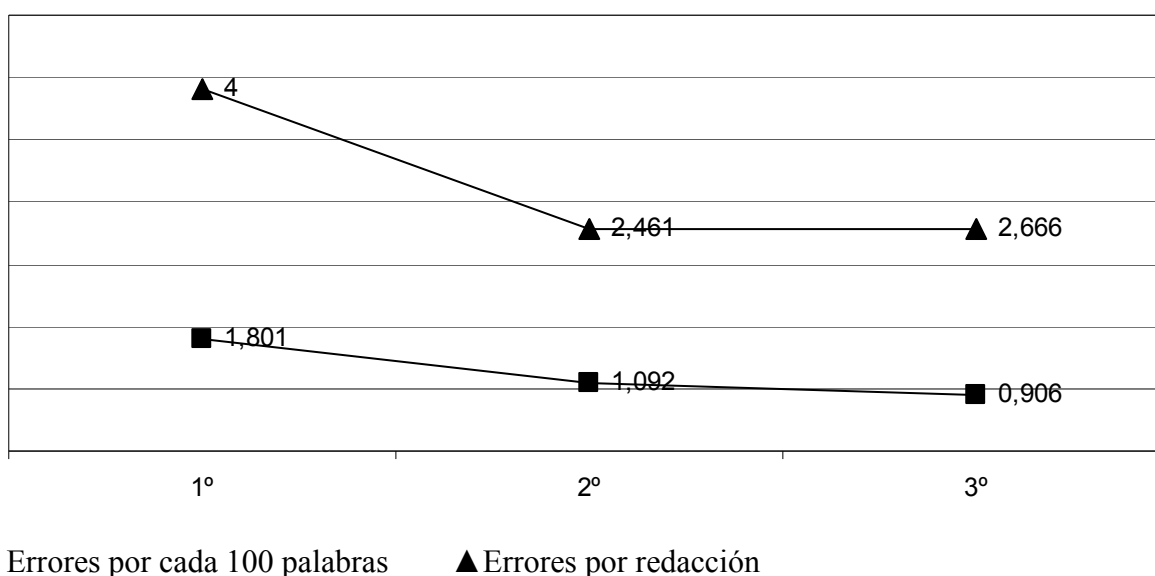
De estos cuatro puntos destaca el relacionado con el uso de las formas verbales, tratado en este apartado. Tanto los errores en el paradigma como los errores en la concordancia entre sujeto y verbo ya han sido tratados en apartados anteriores, mientras que

²⁹ La amplia bibliografía dedicada a este apartado desde un punto de vista contrastivo polaco-español demuestra la importancia que se le otorga a esta categoría. Sobre el contraste de aspecto y tiempo en polaco y español véase Nowikow (2002, 2003a, 2004, 2005 y en prensa) y Presa González (1999); específicamente sobre los pretéritos véase Jędrusiak (2003), Nowikow (2003b), Pawlik (1995, 1997 y 2001) y Wojski (1992); sobre el contraste entre presente y futuro véase Perlin (2004); sobre los tiempos del subjuntivo en la traducción al polaco véase Gaszyńska-Magiera (1996 y 1997); y finalmente sobre el sistema verbal en la IL de los aprendices polacos de español véase Fernández Jódar (2004).

los errores de concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas lo serán en el apartado dedicado a analizar las relaciones oracionales.

En la figura 15 observamos como la evolución es positiva entre el primer curso y el segundo tanto en el número de errores por redacción como en el número de errores por cada 100 palabras. No obstante, entre el segundo curso y el tercero la tendencia se invierte ligeramente en el número de errores por redacción y varía casi imperceptiblemente en el número de errores por cada 100 palabras. Por lo tanto, estaríamos ante un nuevo estancamiento en la evolución positiva del aprendizaje por parte de los aprendices.

Figura 15. Número de errores en el uso de las formas verbales.



En este apartado los errores se centran principalmente en el uso de los tiempos pretéritos (180 errores) frente a los errores en el uso de otras formas verbales (26). Esto es así en gran medida por el hecho de que las redacciones analizadas narran acciones situadas en el pasado debido a los temas propuestos. El número de apariciones verbales³⁰ queda de la siguiente forma en los diferentes cursos:

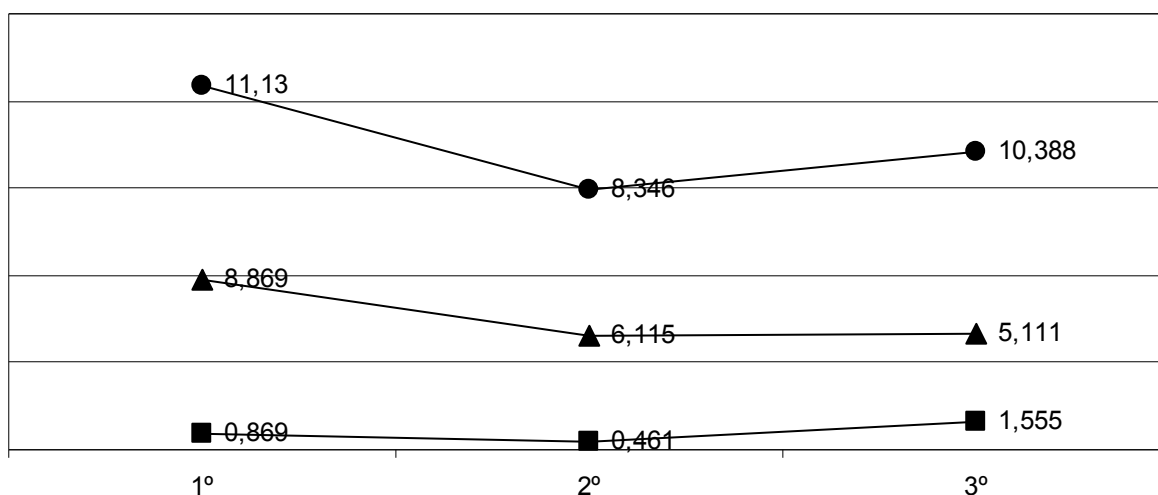
³⁰ Como se observará no aparecen listados los infinitivos. El motivo es que, en principio, no suponen ningún problema durante el aprendizaje según se desprende de la casi nula contabilización de errores en las redacciones. Aparecen dos errores que han sido recogidos dentro del apartado dedicado a las relaciones entre oraciones subordinadas y otros dos comentados al final de este apartado. No queremos afirmar con ello que el infinitivo no plantee nunca ningún problema. En Fernández Jódar (en prensa) comentamos el uso del infinitivo con el que nos encontramos en la lengua hablada de los aprendices polacos de español por interferencia de la LM al traducir literalmente oraciones como “*Skrećić tutaj?, Zostawić to tutaj? o Zapalić światło?*” en las que el infinitivo no marca el sujeto de la oración y el cual queda sobreentendido por el contexto, mientras que en español se tiene que recurrir a una forma personal y traducimos “¿*Giramos por aquí?, ¿Lo dejo aquí? y ¿Enciendo la luz?*”.

	1°	2°	3°	Total
Pasados	499	407	319	1225
Imperfecto	256	217	187	660
Perf. simple	204	159	92	455
Perf. compuesto	20	12	28	60
Pluscuamperfecto	10	8	3	21
Imperfecto de subj.	8	11	8	27
Pluscuamp. de subj.	1	0	1	2
Presentes	261	251	267	779
Presente de ind.	253	240	252	745
Presente de subj.	8	11	15	34
Futuros y condicionales	48	29	19	96
Futuro simple	34	17	8	59
Futuro compuesto	0	1	0	1
Condicional simple	13	11	11	35
Condicional compuesto	1	0	0	1
Imperativos	2	1	3	6
Imperativo afirmativo	0	1	3	4
Imperativo negativo	2	0	0	2
Otras formas	18	44	26	88
Gerundio	13	36	21	70
Ir a + infinitivo	5	8	5	18
Total	828	732	634	2194

8.4.4.1. El uso de los tiempos pasados.

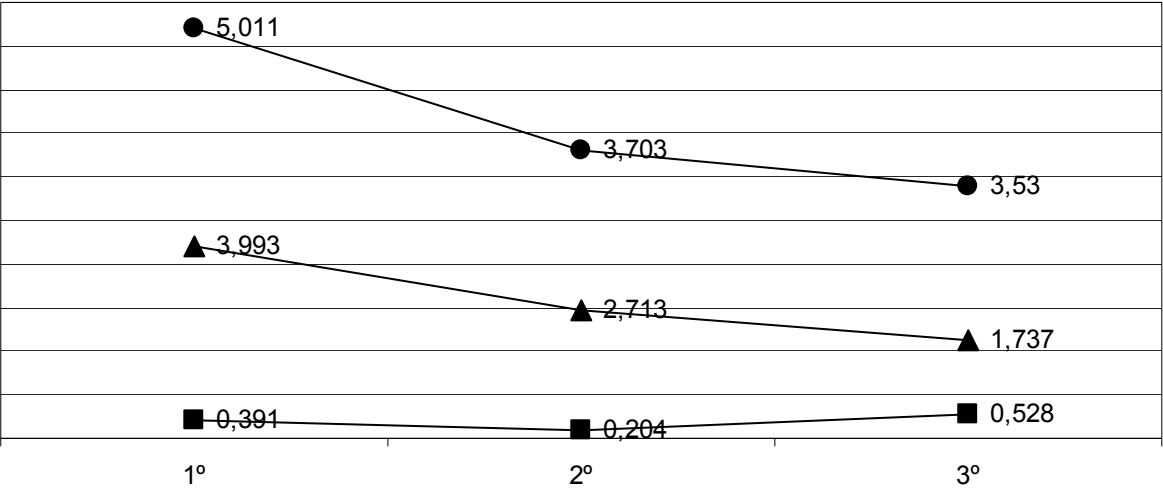
Las 1225 apariciones de formas verbales pretéritas representan el 55,834% del total. Al tratarse de textos descriptivo-narrativos encontramos un uso predominante del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto simple. El pretérito perfecto compuesto aparece con una mucho menor frecuencia de uso. Si tenemos en cuenta estos tres tiempos y observamos las figuras 16 y 17, veremos que su frecuencia de uso desciende en general, aunque como hemos visto la producción en número de palabras aumenta. Es evidente que el mejor manejo de la L2 hace aumentar la longitud de las oraciones, lo que provoca este descenso en la frecuencia de uso de tiempos verbales.

Figura 16. Frecuencia de uso de pretéritos perfectos e imperfecto de indicativo por redacción.



● Pret. imperfecto ▲ Pret. perfecto simple ■ Pret. perfecto compuesto

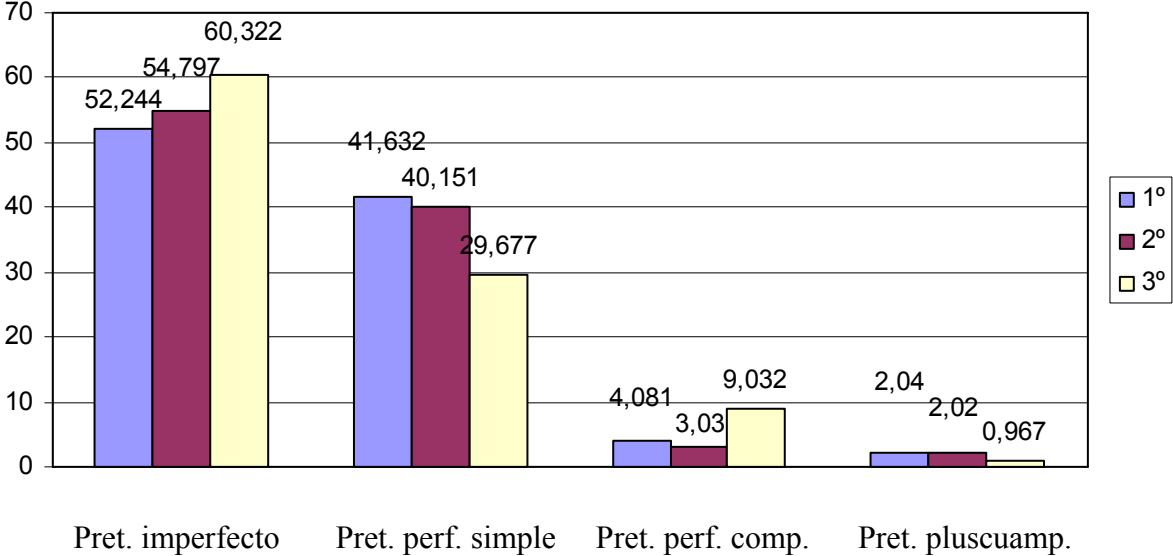
Figura 17. Frecuencia de uso de pretéritos perfectos e imperfecto de indicativo por cada 100 palabras.



● Pret. imperfecto ▲ Pret. perfecto simple ■ Pret. perfecto compuesto

Por otra parte, en la figura 18 constatamos que el uso porcentual del pretérito imperfecto aumenta de primero a tercero mientras que el uso porcentual de los pretéritos perfectos, sumados, desciende. Parece que el mejor dominio de la lengua favorece el uso de valores del pretérito imperfecto como sería la descripción.

Figura 18. Porcentaje de uso de los pretéritos de indicativo.



El total de errores recogidos sobre los tiempos pasados es de 180, es decir, el 14,693% de todas las formas verbales pretéritas conllevan algún error. Estos 180 errores se dividen de la siguiente forma:

1. Confusión entre pretéritos imperfecto y perfecto	102
2. Confusión entre pretéritos perfectos simple y compuesto	48
3. Confusión entre presente y pasado	14
4. Errores en el uso del pretérito pluscuamperfecto	16

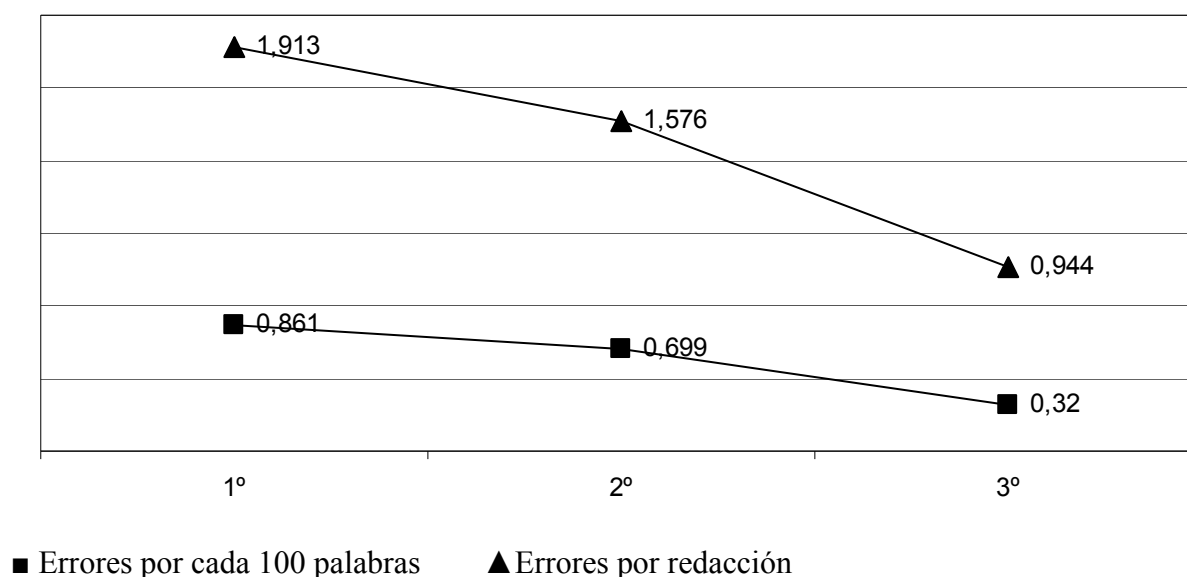
De éstos, sobresale la confusión que plantea la distinción entre pretérito imperfecto y pretéritos perfectos.

8.4.4.1.1. Confusión entre pretérito imperfecto y pretéritos perfectos.

En la bibliografía se trata con detalle la distinción entre los sistemas verbales polaco y español (véase nota *supra*). Una característica que los distingue es el aspecto como categoría léxico-gramatical, presentado en todos los verbos polacos (salvo algunas excepciones) y que plantea la oposición entre perfectividad e imperfectividad (Pawlik, 2001:265). En cambio, en español, se plantean oposiciones temporales, siendo las perífrasis verbales las que conllevan una mayor carga modoaccional al poder señalar duración, frecuencia, perfectividad, etc. Además, claro está, de poder marcar modalidad.

El hecho de que en español se distinga entre tiempos pretéritos perfectos y pretérito imperfecto provoca la inmediata identificación por parte del aprendiz polaco entre los tiempos del español y el aspecto perfectivo e imperfectivo de los verbos polacos. Lo que en principio es tomado como una transferencia positiva, se convierte en negativa si nos atenemos al número de errores (102) que provoca la confusión entre los pretéritos perfectos e imperfecto. Hay que hacer observar, por otra parte, que el número de errores descende en este caso claramente en todos los cursos, tal y como vemos en la figura 19.

Figura 19. Número de errores por confusión entre pretéritos perfectos e imperfecto.



En cambio, si desglosamos los usos erróneos de pretérito perfecto por pretérito imperfecto y viceversa, como en las figuras 20 y 21, observaremos que la evolución es diferente. Mientras que el uso de pretéritos perfectos por pretérito imperfecto desciende claramente entre el primer curso y el segundo, el uso de pretérito imperfecto por perfectos lo hace entre el segundo curso y el tercero. Parece, por tanto, que son los usos del pretérito imperfecto los que abarcan un mayor campo del que le pertocería y que a los aprendices les costaría más limitar, lo que provocaría una mayor dificultad en la identificación de los perfectos. Según se afirma en Pawlik (2001: 272): “Tenemos aquí la siguiente relación: el imperfecto se traduce al polaco siempre por la forma aspectual imperfectiva; ésta, por el contrario, no siempre concurre con el uso del pretérito imperfecto español”.

Figura 20. Número de errores por uso de pret. perfecto por pret. imperfecto.

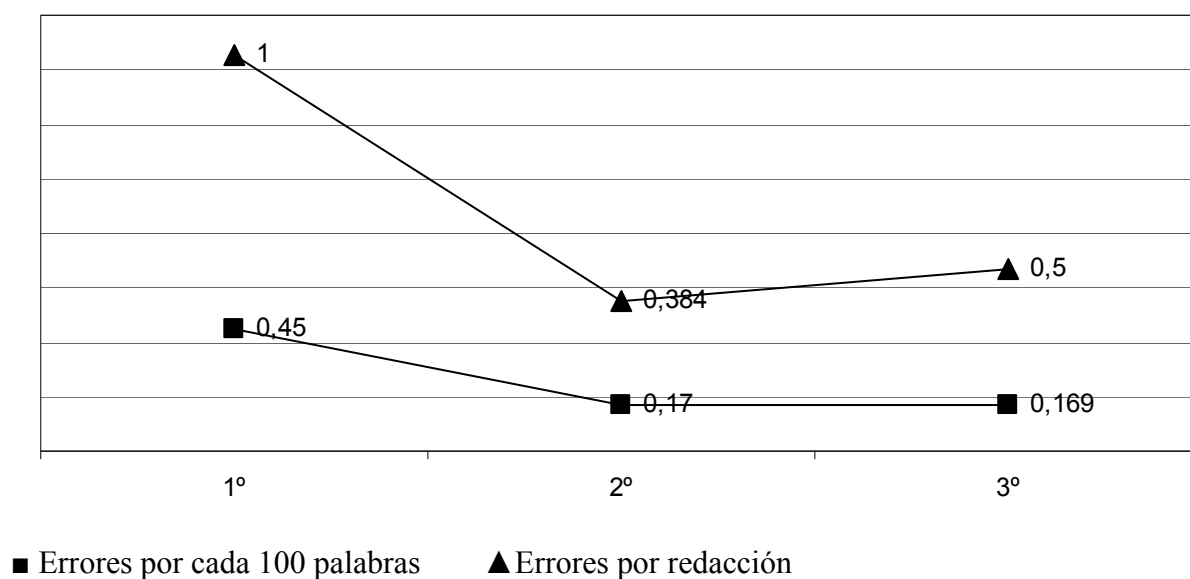
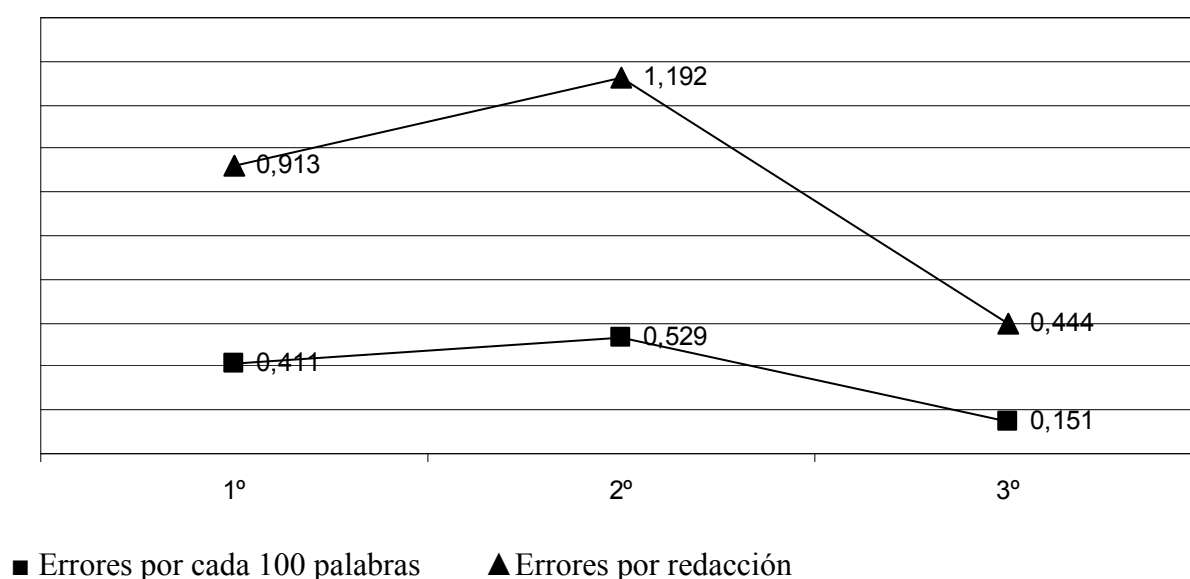


Figura 21. Número de errores por uso de pret. imperfecto por pret. perfecto.



A continuación presentamos las causas generales que inciden en la confusión entre los pretéritos perfectos y el pretérito imperfecto.

-Uso del pretérito imperfecto, otorgándole valor durativo o iterativo, por perfectos. Se usa un tiempo por el otro ya que el aprendiz relaciona el verbo no con una acción en desarrollo sino con la idea de duración o repetición. Esto se debe a que los verbos imperfectivos polacos con los que identifica el pretérito imperfecto español indican continuidad, frente a algunos usos de los tiempos perfectos del español en los que destaca la

idea de terminación o no, de una acción, sin tener en cuenta su duración o repetición. Obsérvese que en muchos ejemplos aparecen referencias temporales que indican duración en el tiempo, lo que en español se entiende como la duración total de un proceso terminado. Ejemplos del primer curso:

“Me gustaban siempre los chicos”(I.3.), “Entonces aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad en Poznań. Tenía la suerte y ahora vivo aquí”(I.6.), “Yo llamaba Angelito durante una hora sin resultados”(I.12.), “Lloraba tres días casi sin parar”(I.17.), “Puso todas las cartas en la mesa y las mezclaba”(I.23.)

En segundo:

“En agosto pasé mucho tiempo en mi casa en Inowrocław, donde trabajaba como jardinero”(II.1.), “durante toda mi estancia en Sant Carles me sentía como un miembro de la familia”(II.4.), “Veraneaba allí durante casi 2 meses”(II.6.), “Durante ese tiempo conocí a mucha gente, viajaba por toda la Francia y por su puesto perfeccionaba la lengua”(II.9.), “Y estos días, pasados allá puedo nombrar mis mejores vacaciones. Viajábamos mucho”(II.17.), “Decidí mostrar la realidad cruel a la gente inconciente de la trampa que les esperaba. Pero nadie prestaba atención”(II.26.)

En tercero:

“Mis padres me contaban que, en aquel tiempo, incluso no se podía hacer la compra”(III.3.), “llegó tarde para conocer estalinismo pero podía aprovechar de máximo la libertad de primeros negocios pequeños en los setenta”(III.13.), “Me costaba un montón pero el precio no era importante”(III.16.), “Desgraciadamente no teníamos que esperar mucho para desilusionarnos”(III.18.)

-Uso de pretéritos perfectos por el pretérito imperfecto en acciones simultáneas. En 42 ocasiones encontramos el caso contrario en el que se utiliza un pretérito perfecto por el imperfecto en acciones simulatáneas que sirven de contexto, a parte de sus valores de descripción, habitualidad, acción en curso frente a otra, etc. Ejemplos del primer curso:

“al principio ne debé pagar mucho porque había mucha promociones”(I.9.), “Cuando venía en Polonia, no sabé vivir aquí”(I.18.), “A las once salí al trabajo. Hace un año todavía trabajé”(I.19.), “El puso en contacto con la gente que tuvieron relaciones importantes en el mundo de la bolsa”(I.22.), “Quando comenzé a desquiciarme, la bruja vino en la ropa negra”(I.23.)

En segundo:

“Mi propósito oficial fue trabajar de canguro”(II.2.), “Cada semana semejaba a la semana anterior. Trabajé al campo para los niños”(II.6.), “Fue la primera vez que yo estuve en las montañas tanto tiempo. Los paisajes fueron maravillosos pero yo me aburría muchísimo “(II.10.), “Aquella vez no fue así, no tuve mucho dinero y fui completamente sola”(II.11.)

En tercero:

“siempre que un polaco de la generación de nuestros padres recuerde la buena vida a finales de los años setenta, cuando no tuvo por qué preocuparse por el dinero, se nos pone la piel de gallina”(III.1.), “la existencia entendía ser una agonía llena de privaciones, y mentiras. Nadie pudo quejarse”(III.2.), “hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso. ¡Todos los vecinos se encontraron en estas colas!”(III.7.), “No he sabido que tengo alguna familia”(III.11.), “Aunque fue todavía muy joven y aunque no participaba en la estresante vida de la oposición, vio en este tiempo sus primeras canas”(III.13.)

Muchos de los errores verbales comentados hasta el momento están centrados en el uso del verbo “ser”, que en polaco presenta únicamente forma imperfectiva. Por eso, en principio, parecería oportuno pensar que sería uno de los principales problemas. No obstante, su comportamiento evolutivo es idéntico al resto, es decir, el uso de “era” por “ha sido / fue” disminuye entre el segundo curso y el tercero hasta desaparecer, mientras que el uso de “ha sido / fue” por “era” disminuye claramente entre el primer curso y el segundo, por lo que el elevado número de errores que tienen el verbo “ser” como objeto se debe exclusivamente a la mayor frecuencia de aparición.

Esto ocurre también con otros verbos como *mieć* o *móc*. Como demuestra Jędrusiak (2003), la cantidad de errores en estos verbos es siempre más alta.

8.4.4.1.2. Confusión entre pretéritos perfectos simple y compuesto.

La distinción entre estos dos tiempos no está presente en el polaco, lo que en principio, desde el punto de vista del AC supondría una fuente de problemas. Lo cierto es que el número de errores no es tan elevado como la confusión entre perfectos e imperfecto, a pesar de que sí exista en polaco la distinción perfectiva e imperfectiva. El número de errores es de 48 (19 en primero, 12 en segundo y 17 en tercero), es decir, sólo aparecen problemas en el 9,32% de los

perfectos utilizados. Por otra parte, también es cierto que los usos incorrectos no terminan de desaparecer, arrastrándose a lo largo de los cursos este mínimo de errores. Ejemplos:

Perfecto compuesto por simple:

“Hace un año que vi un anuncio sobre trabajo como au pair (...) He elegido Francia”(I.10.), “tomé una dirección, que ahora no está importante. Durante este paseo muy corto me ha asesinado”(I.13.), “Sólo quiero volver a sentir este espíritu de vacaciones que se me ha perdido en el momento en que entré por la primera vez en esta universidad”(II.15.), “Pero el 1 de julio todo se ha cambiado”(II.16.), “hace más que diez años han comenzado cambios hacia un futuro mejor”(III.4.)

Perfecto simple por compuesto:

“Hoy quería levantarme a las 7 y medio pero como yo, a mí, me gusta tanto dormir, me levanté a las 9 menos 5. Me duermió muy, muy bien –como siempre”(I.7.), “Su aparición era lo mejor cambio, que me ocurrió”(I.15.), “No obstante, el progreso del país tomó últimamente un malo rumbo. La velocidad de cambios que eran algo orgulloso para los polacos, causó que la nación con sus intituciones, no está bien reglamentada”(III.2.), “Polonia ya no es un país comunista sino democrático y este cambio influenció en su situación presente”(III.10.), “Querida tía: La carta tuya me sorprendió muchísimo”(III.11.)

8.4.4.1.3. *Confusión entre presente y pasado.*

En este subapartado se incluyen únicamente 14 errores al tratarse la mayor parte de confusiones entre presente y pasado en el apartado dedicado a la relación entre oraciones. Aquí se incluyen exclusivamente errores en oraciones simples, errores determinados por el contexto o en verbos que funcionan como complementos temporales como es el caso del verbo “hacer” para indicar el transcurso del tiempo. Justamente este es el caso más numeroso con 5 errores recogidos:

“Yo me recordé una historia del rey que vivía en este bosque hace unos cien años”(I.12.), “Era un hombre de setenta años que desde hace mucho tiempo vivía en la calle”(I.20), “Desde hace tiempo pensaba que me gustaban niños”(II.4.), “Sabíamos solamente donde mi tío vivía hace unos once años”(II.14.), “Zdzisia entendió ya hace muchos años que el mundo cambió”(III.14.)

En 2 ocasiones se utiliza presente por pretérito imperfecto al poner el aprendizaje en relación el tiempo verbal con un contexto real actual y no con el momento de la narración:

“Las chicas con quiénes vivo han dormido todavía. ¡Qué pena que tengo que ir a universidad! La vida es más mejor cuando se puede dormir hasta las 9 en lugar de las 7”(I.7.), “En este hombre fuerte, un rubio con musculación y lunetas del sol pero sin cerebro encontró el modelo de mi futura vida: voy a ligar y comer al fin del mundo”(I.21.)

El uso de presente por pretérito perfecto aparece en 4 ocasiones en las que: se utiliza el presente con valor de habitualidad; se relaciona la acción con el presente no únicamente a través del marco temporal sino con el tiempo verbal; o existe un error léxico como en el primer ejemplo en el que el verbo “quedar” se entiende como “permanecer”:

“Mis últimas vacaciones, aunque eran cortas, quedan en mi memoria como unos de los mejores”(II.1.), “¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.), “Pero de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa”(III.7.), “lo más visible es la apariencia de los supermercados”(III.17.)

Finalmente, encontramos 3 errores por uso de pretérito perfecto por presente. En el primer ejemplo encontramos de nuevo un problema léxico con el verbo “quedar” que debería ser sustituido por “ser” en presente o “volverse” en pretérito perfecto. En el segundo ejemplo los 2 usos erróneos del pretérito perfecto se deben a haberse puesto en relación con el primer verbo, una acción acabada, como una serie lineal de acciones, en vez de ponerlos en relación con el presente real en el que la acción no está concluida:

“¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.), “Han empezado las obras públicas, los edificios grises y sucios han sido renovados y por lo tanto han tomado matices verdes, azules, amarillos”(III.1.)

8.4.4.1.4. Errores en el uso del pretérito pluscuamperfecto.

La frecuencia de uso del pretérito pluscuamperfecto es muy baja al aparecer tan sólo en 21 ocasiones, además de manera descendiente (10 en primero, 8 en segundo y 3 en tercero). A éstas debemos añadir las 10 ocasiones (5 en primero, 4 en segundo y 1 en tercero)

en las que se ha utilizado otro tiempo en un contexto que requería el pretérito pluscuamperfecto. Por esta baja frecuencia parece claro que los aprendices optan por una narración en la que el orden cronológico de la acción no se altera y permanece lineal.

En cambio, los errores son 16, lo que supone el 51,612% de casos en los que se espera el uso de este tiempo. Así que por una parte nos encontramos con un tiempo con un bajo número de apariciones pero que por otra parte es utilizado incorrectamente con frecuencia.³¹

Los errores por confusión con otro tiempo se centran exclusivamente en el uso erróneo de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple por pretérito pluscuamperfecto. En el caso del primero parece que el aprendiz relaciona exclusivamente este tiempo con la idea de duración y no al pretérito pluscuamperfecto al que identifica únicamente con la idea de acción anterior a otro pasado negándole el valor de duración anterior a otro pasado. Al utilizar un pretérito imperfecto la idea de anterioridad se expresa en ocasiones con el uso de referencias temporales mediante adverbios u otros complementos. Ejemplos:

“Me enteró que era mujer, siempre (lo-la) era pero dentro”(I.2.), “el trabajo no resultó ser tan bueno como me lo imaginaba antes”(II.4.), “todo el año soñaba de dos semanas en Italia”(II.5.)

El uso de pretérito perfecto simple aparece cuando el aprendiz no percibe la anterioridad de la acción verbal, ya sea dentro de la misma oración o dentro del contexto de la narración. Ejemplos:

“Nadie sabía cuánto ilusión me hiciera un recodo de mis vecinos que habían asistido en el anuncio de los resultados de la lotería . ¡Gané este viaje!”(I.5.), “Pero ellos entraron ya a la clase”(I.7.), “Volví a la casa como siempre del trabajo a las once de la tarde. Y nada pasó”(I.19.), “En el avión arrepentí mi desición un poco sabiendo que mis amigos se fueron juntos a Italia”(II.11.), “Toda mi familia estaba segura que tío Ed murió”(II.14.), “Zdzisia entendió ya hace muchos años que el mundo cambió”(III.14.)

En un caso podemos decir que existe una confusión entre “acostarse” y “dormirse”³² que a su vez esconde otra confusión léxica causada por el verbo “poder” en combinación con el verbo “dormirse” que ha sido utilizado con valor durativo como si de “dormir” se tratara:

³¹ En Fernández Jódar (2004) encontramos estas mismas conclusiones. Este tiempo presenta un bajo número de errores porque a su vez presenta un bajo número de frecuencia de uso.

³² En este caso, como en otros en los que se podían plantear dudas a la hora de interpretar la intención del aprendiz, éste, siempre que ha sido posible, ha sido consultado.

“A las siete no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(“no había podido dormirme” / “no estaba durmiendo”) (I.19.)

El uso de pretérito pluscuamperfecto por otro tiempo aparece en 6 ocasiones (2 en cada curso) siendo en la mayoría de casos causado por un mal reconocimiento del tiempo con el que se pone en relación, que es presente y no otro pasado, ya sea éste utilizado en la acción de la narración o exigido por el tipo de discurso como en el primer ejemplo:

“Como había dicho”(I.13.), “No lo conocía demasiado y pensé que había tenido una buena ocasión para conocerlo mejor”(I.22.), “Cada año familias polacas ahorran sus zlotys para no quedarse en casa durante el tiempo libre, para no ceder a frustraciones a causa de los vecinos que ya habían regresado de Międzyzdroje”(II.15.), “Con el paso del tiempo entiendo lo que había pasado antes”(III.7.)

En un caso, el tipo de discurso (una carta) requiere poner en relación la acción con el presente. Aún así, el aprendiz entiende que la acción de “escribir” se refiere a un momento determinado y preciso en el tiempo y no al resultado:

“Querida tía: La carta tuya me sorprendió (por ha sorprendido) muchísimo. Y no por lo que habías escrito (por has escrito) (III.11.)

8.4.4.2. El uso de otras formas verbales.

Los errores en el uso de otras formas verbales son mucho menos numerosos que los estudiados en el subapartado anterior al sumar sólo 26 casos, aunque hay que señalar que el uso de las formas aquí analizadas es también menor.

8.4.4.2.1. Condicional.

En este subapartado se tratan usos erróneos de condicional por otros tiempos y otros tiempos por condicional, en los que se distorsionan los valores propios de éste, sin incluir estructuras subordinadas que afecten al modo, las cuales serán tratadas más adelante.

Registramos 8 errores (6 en primero, 1 en segundo y 1 en tercero). Es una cifra baja pero el número de apariciones de este tiempo también lo es, 36. De estos 8 errores, en tan sólo

una ocasión se utiliza el condicional por otro tiempo. En el restante de los casos se utiliza otro tiempo por condicional. En ellos se utilizan formas de futuro para expresar la idea de futuro respecto a un pasado. En el primer ejemplo se omite incluso la idea de futuro al presentarse la acción como copretérita. Ejemplos:

“Aquel día yo comprendí, que elegía el francés para el examen de madurez”(I.1.), “fue allí donde había ido anteaer y donde, pensaba yo, también iré mañana”(I.13.), “Decidí hacer cada día algo un poco diferente de la vida cotidiana, algo pequeño que quizás nadie recordará”(I.19.), “la llegada de lo peor: del tiempo desagradable que iba a ruinar su descanso”(II.26.), “nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”(III.13.)

En el único caso de uso de condicional por otro tiempo la causa parece confusa. Tanto puede ser un error en el paradigma de un pretérito imperfecto, como un galicismo o un simple lapsus. De hecho, aunque no creemos que fuera la intención del aprendiz, es una producción correcta si se considera que el condicional expresa posterioridad:

“en el primer avion viajabamos con un loco majadero que diría que en la maquina había una bomba”(I.23.)

8.4.4.2.2. *Perífrasis verbales.*

El uso u omisión de perífrasis es escaso por lo que tiene de interpretativo por parte del autor del texto. Presentamos las oraciones en las que claramente se han modificado valores modoaccionales como el incoativo, la probabilidad o la intención:

“me acerqué a la mesa sentaba (estaba sentado) un camarero”(I.22.), “Las vacaciones parecían ser (estaban siendo) bastante aburridas”(II.5.), “Espero que estas vacaciones también voy a pasar (pasaré / pasar) en ese país magnífico”(II.9.), “creo que mis mejores vacaciones van a llegar (llegarán)”(II.20.), “en aquel tiempo, tenía que ser (debían de ser) muy infeliz e insatisfecha”(III.3.), “la situación de Polonia ya a mejorar (mejorará) todavía más con la entrada a la Unión Europea y que mis hijos van a tener (tendrán) aun más posibilidades que yo”(III.6.)

8.4.4.2.3. Gerundio.

Encontramos 8 errores en el uso u omisión del gerundio en sus 70 apariciones. En primero aparecen 3, 1 en segundo y 4 en tercero. En dos textos se repiten los errores, lo que disminuye su alcance real.

-En dos ocasiones en un mismo texto se usa el gerundio como una forma personal, el pretérito imperfecto en este caso:

“Los polacos temía mucho, finjiendo uno ante otro”(III.2.), “los polacos recuperaban su fuerzas y la fe, apoyando muy bien el desarrollo del régimen capitalista”(III.2.)

-Lo contrario encontramos en un caso en el que el gerundio sí complementaría el significado del verbo principal al expresar simultaneidad:

“No podía entenderlo poro volví a casa y lloraba”(I.8.)

-Aparece también un uso inadecuado del gerundio de posterioridad:

“Después de cinco minutos alguien sentó a cinco metros de mí, también comiendo”(I.19.)

-Problemas aspectuales relacionados con el cambio de participio por gerundio o las perífrasis “estar + gerundio” aparecen en dos ocasiones:

“Volví a casa hechando polvo”(II.5.), “La gente, por todas partes: en el trabajo, en su casa, en la calle se está quejando”(III.8.)

-En un último caso encontramos dos gerundios que se coordinan con un gerundio aparecido anteriormente cuando realmente deberían coordinarse con el infinitivo aparecido con anterioridad en su misma forma:

“Fue una agencia que organisaba las viajes para estudiantes polacas que querían trabajar al extranjero cuidando de los niños y al mismo tiempo estudiando o perfeccionando la lengua extranjera”(I.10.)

8.4.4.2.4. Otros problemas.

El uso del infinitivo no supone un problema para los aprendices según se desprende de su alta frecuencia de uso y de sus dos simbólicos errores. En un caso se utiliza el infinitivo de pasado de forma innecesaria al no responder a un cambio en el orden cronológico de la acción y en el otro se usa el imperativo por el infinitivo:

“No me parece necesario haber partido a cualquier lugar para mojarme con cualquier aga y contarlo después a cualquier persona”(II.15.), “uno debe cuidar su negocio y vaya con la política”(III.13.)

No se recogen en este subapartado los problemas modales en la concordancia verbal en oraciones subordinadas, los cuales serán analizados más adelante. Se consideran las confusiones modales en oraciones simples o principales. Aún así, sólo se ha registrado un caso:

“los supermercados también reemplacen los parques”(III.17.)

8.4.4.3. Conclusiones.

El verbo es la categoría en la que más errores se acumulan y principalmente se centran en el uso de los tiempos verbales. En este apartado se han analizado estos usos erróneos y el principal dato obtenido es que la mayor dificultad está en la oposición entre pretéritos perfectos e imperfecto aunque en polaco exista una división verbal entre aspecto perfectivo e imperfectivo. De hecho, es la interferencia de la LM la causante del alto número de errores al traducirse automáticamente todos los verbos imperfectivos polacos como pretéritos imperfectos españoles a pesar de que no en todos los contextos es posible. Esto causa que la forma fuerte sea el pretérito imperfecto y que algunos de sus usos incorrectos sean errores fosilizables.

El principal escollo es que para el aprendiz prevalece el valor durativo o el iterativo por encima de la idea de acción acabada³³. En muchas ocasiones estos usos erróneos se

³³ En Pawlik (2001: 269) se afirma que, en cambio: “Para el hablante hispano no importa que el hecho dure mucho o poco, que sea un acto o una serie de actos; lo que importa es si quedó terminado o no. Es preciso hacer constar que en español la terminación es, a veces, equivalente a la interrupción de una acción o de un proceso porque su resultado, si lo hubiere, no tiene que ser logrado.”

presentan acompañados de referencias temporales que acentúan la idea de duración, aunque en español marcan la duración total de un proceso terminado. Esta idea también es acentuada por valores léxicos de verbos que conllevan esta visión, como sería el caso del mismo verbo “durar”.

Por otra parte, también encontramos el uso del pretérito perfecto por el pretérito imperfecto en acciones simultáneas que sirven de contexto, obviando de paso sus valores de descripción o habitualidad.

Parece claro, por lo visto hasta ahora, que desde un punto de vista didáctico los profesores deberían guardarse mucho de incidir, como se suele hacer, en la idea de “acción que dura” para explicar el uso del pretérito imperfecto. Muy al contrario, se debería incidir en los valores narrativos del pretérito imperfecto como copretérito.

También se debería remarcar, en cuanto a los pretéritos perfectos, el valor de acción absoluta que determina una sucesión de acontecimientos. Al trabajar con la idea de valor absoluto se debería hacer mucho más hincapié en los contextos presentados, en las referencias temporales que acompañan al verbo y que confunden al aprendiz y en los valores léxicos de algunos verbos.

La confusión entre pretéritos perfectos es mucho menor de lo que en principio cabría suponer al carecer el polaco de esta distinción. Los aprendices perciben con cierta facilidad las diferencias entre ambos tiempos. A pesar de esta facilidad permanece a lo largo de los cursos un mínimo de errores que se repiten y no terminan de desaparecer. De hecho, por nuestra experiencia docente, en cursos posteriores algunos aprendices se decantan por una forma u otra por comodidad, lo que nos lleva a pensar que no debería desaparecer la práctica o el recordatorio de esta distinción durante el aprendizaje.

La confusión entre pasado y presente en este apartado aporta pocos errores, lo que no quiere decir que carezca de importancia sino que la mayoría se producen en oraciones subordinadas, las cuales son analizadas en el apartado dedicado a la relación entre dichas oraciones. Aún así, destaca el uso erróneo del verbo “hacer” en presente cuando sirve de marca temporal para indicar el transcurso del tiempo en pasado.

En cuanto al pretérito pluscuamperfecto destaca su alto número de errores respecto a su frecuencia de aparición. Quizás por esta baja frecuencia de aparición se dedica poco tiempo a su aprendizaje, lo que, como observamos provoca el no reconocimiento de los contextos en los que es necesario su uso y sus valores como el durativo.

Otras formas personales del verbo aparecen utilizadas de manera mucho menor, debido en parte al carácter narrativo y en pasado de los textos. Aún así, el no reconocimiento

del uso necesario del condicional, como el del pretérito pluscuamperfecto, destaca respecto a la frecuencia de uso. Y también como en el caso del pretérito pluscuamperfecto, parece que desde un punto de vista didáctico la atención se centra en un único punto, descuidando otros valores. Si en el caso anterior se destacaba la idea de acción absoluta anterior presentada con posterioridad respecto a otra acción, en el caso del condicional se centra en su valor de consejo. Así, los errores aparecen al no utilizar su valor de futuro presentado en el pasado. En el apartado dedicado a la relación entre oraciones se analizarán otras estructuras en las que aparece el condicional.

Errores en el uso de los gerundios hay tantos como en el del condicional, pero en cambio, su uso es mucho mayor. Otros problemas como respecto a perífrasis verbales, infinitivos o confusiones modales son menores.

Finalmente, recordamos que otros errores relacionados con el verbo (errores en el paradigma, errores en la concordancia entre sujeto y verbo y errores en la concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas) se presentan en otros apartados.

8.4.5. *Preposiciones*³⁴.

El uso de las preposiciones suele plantear dificultades tanto para el aprendiz como para el educador por el aspecto idiosincrásico que presentan en las diferentes lenguas. Además, debemos tener en cuenta que en el caso de los sujetos de la investigación se superponen en la IL tanto el sistema preposicional del polaco como del francés. Esta dificultad³⁵ se refleja en el alto número de errores (189), aunque también es cierto que existe una elevada frecuencia de uso, como se observa en las figuras 22 y 23, y que los errores están repartidos en una amplia lista de preposiciones y locuciones preposicionales. En global, los 189 errores representan el 9,064% o el 11,969% si no tenemos en cuenta los errores gráficos.

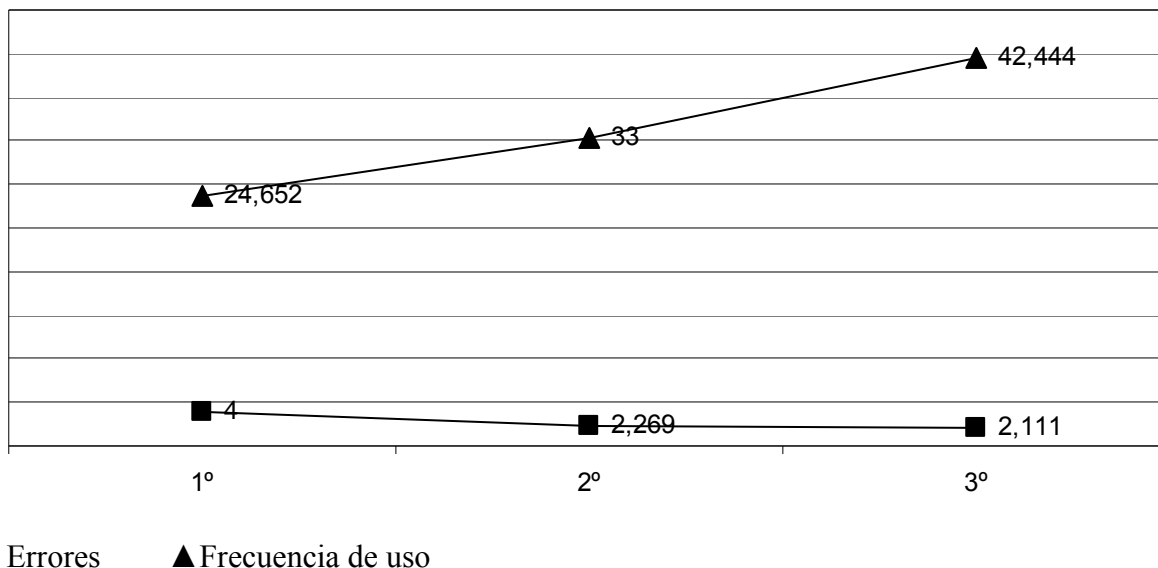
Poner en paralelo los errores y la frecuencia de uso nos debería servir para relativizar la importancia real de los errores preposicionales. En la figura 22 observamos como la frecuencia de uso aumenta claramente junto con la producción total de palabras, mientras

³⁴ En este punto tratamos tanto las preposiciones como las locuciones preposicionales. La distinción entre ambas y sus características aparecen descritas en los capítulos pertinentes de las gramáticas referidas en la bibliografía. Por otra parte, el estudio conjunto de ambas parece más lógico y cómodo desde el punto de vista didáctico.

³⁵ Quizá sea esta dificultad la que ha provocado que sea la preposición el punto menos tratado por la bibliografía. En González Cremona y Palka (2004) encontramos un listado ejemplificativo de errores preposicionales en textos de aprendices polacos de español.

desciende el número de errores, ya de por sí considerablemente bajo en comparación al dato anterior.

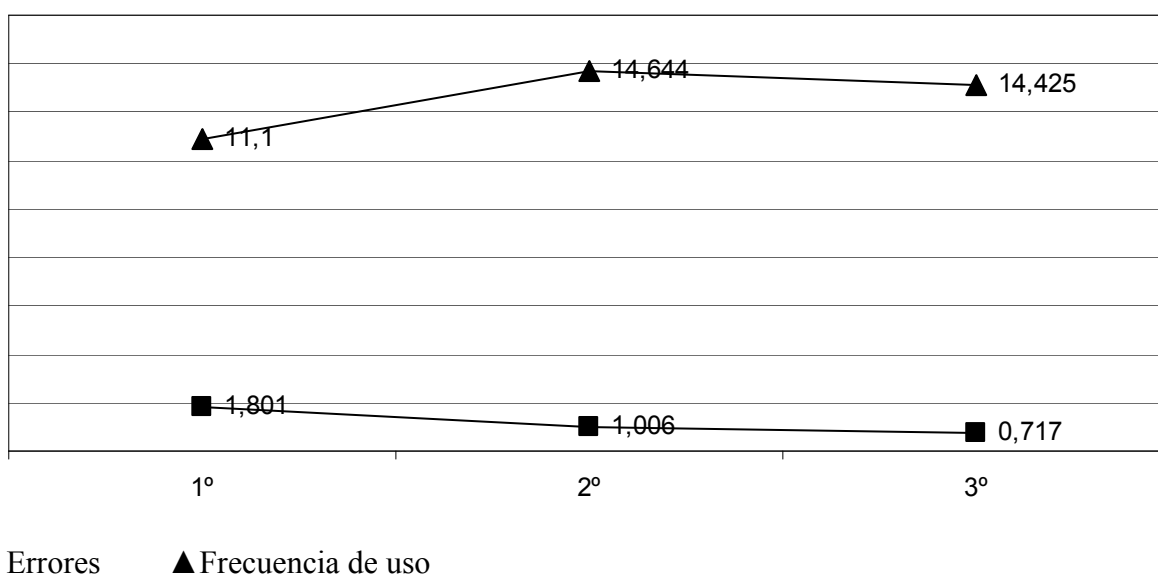
Figura 22. Número de errores y frecuencia de uso de preposiciones por redacción.



En la figura 23 los datos confirman el descenso de errores, mientras que la frecuencia de uso aumenta ligeramente entre el primer y el segundo curso y se estabiliza en el segundo y tercer curso. Recordemos que la longitud analizada en esta figura no varía.

El descenso en el número de errores entre el segundo y el tercer curso en este caso no se estanca pero sí es menor que el descenso entre primero y segundo.

Figura 23. Número de errores y frecuencia de uso de preposiciones por cada 100 palabras.



Las preposiciones y locuciones preposicionales utilizadas suman 2189 repartidas de la siguiente forma:

	1º	2º	3º	Total
<u>Más de 200 apariciones</u>				
Preposición “de”	181	286	319	786
Preposición “en”	104	172	139	415
Preposición “a”	109	134	89	332
<u>Entre 100 y 200 apariciones</u>				
Preposición “con”	46	58	50	154
Preposición “para”	38	54	47	139
Preposición “por”	22	62	35	119
<u>Entre 5 y 100 apariciones</u>				
Preposición “durante”	7	16	5	28
Preposición “desde”	7	8	13	28
Preposición “sin”	10	7	9	26
Loc. prep. “después de”	8	3	8	19
Preposición “sobre”	5	9	4	18
Preposición “hasta”	4	5	5	14
Preposición “entre”	1	5	6	12
Loc. Prep. “cerca de”	6	3	0	9
Total por cursos	567	858	764	2189

Con menos de cinco apariciones encontramos: “antes de”, “lejos de”, “delante de”, “dentro de”, “al lado de”, “según”, “junto a”, “junto con”, “incluso”, “salvo”, “al cabo de”, “en lugar de”, “fuera de”, “tras” y “acerca de”.

Se distinguen claramente seis preposiciones del resto. Su frecuencia de aparición supone el 88,853% del total. Y de entre éstas, las preposiciones “de”, “en” y “a” suponen el 70,031% del total.

Los errores contabilizados representan el 16,225% sobre las preposiciones y locuciones preposicionales utilizadas en el primer curso, el 6,876% en el segundo y el 4,973% en el tercero. Por preposiciones, coinciden en importancia con la frecuencia de uso:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Preposición “de”	64	786	8,142%
Preposición “en”	41	415	9,879%
Preposición “a”	53	332	15,963%
Preposición “con”	9	154	5,844%
Preposición “para”	4	139	2,877%
Preposición “por”	11	119	9,243%
Preposición “desde”	2	28	7,142%
Loc. Prep. “después de”	1	19	5,263%
Preposición “sobre”	2	18	11,111%
Loc. Prep. “junto a”	1	2	50%
Loc. Prep. “al cabo de”	1	3	33,333%

Como observamos, de las preposiciones más frecuentes el mayor porcentaje de error recae sobre “a”, seguida de “en”, “por”, “de”, “con” y “para”.

8.4.5.1. Preposición “de”.

La preposición “de” es la que reúne mayor número de errores, debido también a que es la más frecuentemente utilizada. Hay contabilizados 64 errores de los que 18 lo son por elección, 23 por uso innecesario y 23 por omisión. En la tabla inferior observamos como la evolución es decididamente positiva en los tres cursos:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	29	181	16,022%
Segundo	24	286	8,391%
Tercero	11	319	3,448%

-El principal problema es la regencia al sumar 31 errores (14 en primero, 14 en segundo y 3 en tercero). De éstos, 24 son en regencia verbal, 3 de adjetivos y 4 de sustantivos. Los errores se repiten en los siguientes casos:

“pensar de” por “pensar en” (5 veces, aunque en tres textos):

“no pienso de la situación económica en unos países africanos africanos o más bien de la aumentación de los precios”(I.13.), “no pienso mucho del futuro”(I.14.), “Todo el tiempo pensaba de Jorge y de su vida triste en el bar”(I.22.)

“decidir de” por “decidir” (4 veces):

“decidió de viajar a África”(I.23.), “me decidí de realizar un viaje a España”(II.4.), “mis padres decidieron de partir a Italia”(II.22.), “hoy cuando, quizá, podamos hacer todo, decidir de nuestro destino”(III.4.)

“empezar de” por “empezar a” (2 veces):

“empecé de sospechar que había venido la mañana”(I.13.), “La mayoría empezaba de trabajar justo después de haber aprobado (o no) el bachillerato”(III.10.)

Otros ejemplos son:

“Terminamos mirar la exposición”(I.5.), “propusieron a los estudiantes de mi clase de hacer teatro”(I.11.), “todo el año soñaba de dos semanas en Italia”(II.5.), “volvía de vivir”(II.6.), “en general todos intentan de partir”(II.15.)

-Otro problema destacable es la omisión de la preposición “de” precediendo a oraciones subordinadas. Este error se produce en 11 ocasiones repitiéndose dos estructuras. En 4 ocasiones se repite la estructura “tener + sustantivo + de + oración subordinada”:

“Tenía la sensación que no soportaría más”(I.6.), “tengo esperanza que la España me guste tanto como la Francia”(I.10.), “tuvo impresión que me asfixiaba”(I.12.), “no tenía ni idea que la ciudad puede tener más colores”(III.7.)

En 3 ocasiones se repite “estar seguro de + oración subordinada”:

“Estoy seguro __ que ya habéis pensado que extraordinario pasó”(I.13.), “estoy segura __ que antes de la accesión de la Polonia a Unión Europea este sueño realizará”(I.14.), “estaba seguro __ que durante este viaje necesaria trabajar”(II.14.)

Otros ejemplos:

“Me enteró __ que era mujer”(I.2.), “con la consciencia __, que la temperatura al exterior ya he pasado - 50°C”(II.23.), “todo esto resulta del hecho __ que este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.), “Esta Barbie era un signo __ que algo va a cambiar”(III.16.)

-En 8 ocasiones (3 en primero y 5 en segundo) se omite “de” en locuciones preposicionales o se usa innecesariamente junto a otras preposiciones:

“dentro __; el cuerpo”(I.2.), “vivía cerca __ me”(I.8.), “tiene cerca __ 34 años”(I.22.), “Salvo de 4 días”(II.6.), “salvo de mi tío”(I.14.)

-En otras 5 expresiones adverbiales su uso es erróneo, en 4 por elección y en una por uso innecesario:

“De otra parte”(II.19.), “desde del punto de vista de la niña”(III.7.), “Quería que me cuentes todo de tu perspectiva”(III.11.), “aprovechar de máximo la libertad”(III.13.), “puedo hablar pero del punto de vista de una niña”(III.16.)

-En 3 ocasiones aparecen errores en el uso u omisión de la preposición “de” con valor partitivo:

“Tenía un poco __ miedo”(I.4.), “Tenía un poco __ miedo”(I.12.), “cada día trae algo de nuevo”(I.15.)

-Encontramos 2 errores en la indicación de las fechas:

“el 19 de junio __ 1998”(I.12.), “el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.)

-También encontramos 2 errores en la elección de la preposición “de” por “a” para indicar lugar:

“la dirección de Buenos Aires”(I.22.), “era una vuelta del mundo”(II.23.)

-Otros errores con una sola aparición son la omisión en un nombre propio, el uso por la preposición “por” y la omisión de “de” con valor de especificación temporal:

“pasaré unos días visitando El Museo __ Prado”(II.21.), “de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa”(III.7.), “la realidad en Polonia __ hace 25 años”(III.10.)

8.4.5.2. Preposición “en”.

La preposición “en” es la tercera en cuanto a número total de errores y la segunda en porcentaje entre las 6 más utilizadas. Por otra parte, si observamos la tabla inferior, veremos que si bien entre primero y segundo la evolución es favorable, entre segundo y tercero sufre un ligero retroceso:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	18	104	17,307%
Segundo	12	172	6,976%
Tercero	11	139	7,913%

-El principal problema se centra en el régimen preposicional de verbos y sustantivos. Suman 21 errores (11 en primero, 5 en segundo y 5 en tercero) de los 41 contabilizados y se desglosan de la siguiente manera:

En 10 ocasiones se usa “en” por “a” en regencia de verbos y sustantivos de movimiento como “viajar”, “viaje”, “venir”, “ir” y “volver”:

“cada mes hacabamos un viaje en zoo, en bosque o más lejos a Biskupin”(I.17.), “Cuando venía en Polonia, no sabé vivir aquí”(I.18.), “en junio fui en Alemaña a Bad Oyenhayusen”(II.1.), “En septiembre volví en Polonia”(II.6.), “viajé con mis amigos y mi novio en España”(II.17.)

En 4 casos se usa “en” como “por” en regencia del verbo “pasear” o del sustantivo “paseo”:

“Un día paseaba en un parque”(I.3.), “Solabamos dar un paseo en el parque Sołacki”(I.17.), “Paseé en la Wall Street”(II.6.), “un negro o un árabe paseando en la calle evoca sensación”(III.11.)

Los casos restantes afectan a la regencia verbal y se refieren a usos de “en” por “a” y por “de” y a omisión de “en”:

“habían asistido en el anuncio de los resultados”(I.5.), “No es t an facil responder en esta cuesti on”(I.15.), “la única cosa en que pensée fue __ la engañadora Concepción”(I.23.), “la luz de democracia penetr  __ el ambiente polaco”(III.2.), “veces no había razones para profundizar demasiado __ la realidad”(III.15.)

-Otra elección errónea generalizable es el uso de “en” por “de” con valor de pertenencia o cualidad por interferencia del polaco. Esto ocurre en 14 ocasiones con igual importancia en los tres cursos (6 en primero, 4 en segundo y 4 en tercero):

“aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad en Pozna ”(I.6.), “el parque Sołacki, más romántico en Pozna ”(I.17.), “me despert e a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido en la calle”(I.19.), “eran las más aburridas vacaciones en mi vida”(II.6.), “Me ocupaba de 2 niños en una familia francesa en el sur del país”(II.9), “la caída del muro en Berlín”(III.2.)

-Encontramos también cuatro casos de errores en expresiones adverbiales:

“me puso en muy mal humor”(I.19.), “particip e en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.), “eso implicaba en ojos de los gobernantes, la traición del sistema”(III.2.), “En los principios de los años ’80”(III.16.)

-Finalmente, hay 2 casos de uso erróneo de “en” con valor locativo por “bajo” en II.23., y “por” en II.17., el cual también podría ser entendido como un cruce con “en todas las direcciones”:

“al lado de la farol que echaba su luz en todas partes”(II.17.), “el hielo reluciendo en el sol”(II.23.)

8.4.5.3. Preposición “a”.

La preposición “a” es la que presenta un mayor porcentaje de errores según hemos visto. De los 53 errores registrados, 31 corresponden a omisión, 16 a elección y 6 a uso innecesario. Por cursos observamos como entre primero y segundo la evolución es positiva mientras que entre segundo y tercero hay un estancamiento:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	30	109	27,522%
Segundo	14	134	10,447%
Tercero	9	89	10,112%

-El principal problema que aparece es el uso u omisión de la preposición delante de objetos directo. Se registra este error en 17 ocasiones (12 en primero, 2 en segundo y 3 en tercero).

De éstas, 9 corresponden a omisión de la preposición delante de objeto directo persona:

“no quería molestar __ mi hermana”(I.19.), “decidió de viajar a África para encontrar __ mi médico”(I.23.), “Echaba de menos __ mis cercanos”(II.17.), “limitaba en sus derechos __ los ciudadanos polacos”(III.4.)

En 3 se omite delante de nombre colectivo:

“podía viajar mucho y encontrar __ mucha gente extranjero: de Alemania, de Austria, de Inglaterra, de Italia, de Francia y __ mucha más”(I.11.), “podría ayudarme y __ mi familia”(I.14.)

En 2 se omite frente a nombre de cosa personificado:

“Yo llamaba __ Angelito durante una hora sin resultados. Cuando era muy lejos de mi casa yo ví __ Angelito”(I.12.)

En 4 se usa innecesariamente ya sea por no referirse a personas o por referirse a personas no específicas:

“espero todo el día a sus teléfonos”(I.9.), “a otros parezco a un tipo antipático”(I.13.), “me interesa mucho a la naturaleza, a los animales”(I.18.)

-Otro problema que presenta numerosos casos es el referido a la regencia, principalmente verbal. De los 10 errores registrados (6 en primero y 4 en segundo), 9 lo son por omisión y uno por uso innecesario:

“he empezado __ actuar”(I.11.), “estaba acostumbrado __ jugar”(I.17.), “comenzó __ contar el historia de su vida”(I.22.), “me permitió aprender __ ser responsable”(II.12.), “me permitieron a cerrar del interior las puertas del paraíso”(II.13.), “disfrutábamos del tiempo hablando y jugando __ ajedrez”(II.23.)

-En 9 ocasiones (5 en primero y 4 en segundo) encontramos el uso de “a” por “en” para expresar situación espacial:

“fue mi primer día a la escuela”(I.4.), “querían trabajar al extranjero”(I.10.), “no estudio mucho a mi casa”(I.16.), “Trabajé al campo”(II.6.), “las últimas vacaciones pasé al extranjero”(II.10.)

-En 4 ocasiones se utiliza “a” por “de”, para indicar cualidad, materia o especificar el tiempo:

“aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad”(I.6.), “entraba a mi cuadro todo a madera un pajarillo”(II.13.), “conocía perfectamente los números de teléfonos a las embajadas”(II.16.), “la buena vida a finales de los años setenta”(III.1.)

-Registramos 3 errores relacionados con la indicación de tiempo:

“A las 9 y 20 oh no ¡Otra vez! Un día él va a matarme!”(I.7.), “__ El día siguiente, en Noticias de tele, dijeron que el bosque fue destruido”(II.26.), “__ el día siguiente me tenía que levantar pronto”(III.15.)

-Hay sólo 2 que afecten a expresiones adverbiales:

“A mi opinión la primera clase era muy aburrida”(I.4.), “Ahora el tener todo __ el alcance de la mano, una naranja no nos da tanta alegría”(III.9.)

-Aparecen 5 errores en los que se confunde dirección, distancia, indicación de movimiento y límite, y se omite la preposición “a” o se usa por otra:

“me fue allí donde había ido anteaer y donde, pensaba yo, también iré mañana”(I.13.), “Decidí dar un pasea al centro de la ciudad que está muy cerca de mi casa”(I.19.), “voy a ligar y comer al fin del mundo”(I.21.) “está situado apenas 100 kilometros”(II.1.)

-Finalmente, encontramos un único caso en el que se omite la preposición en la estructura “al + infinitivo” para expresar causalidad:

“Ahora el tener todo el alcance de la mano, una naranja no nos da tanta alegría”(III.9.)

8.4.5.4. Preposición “con”.

De las 9 apariciones erróneas de la preposición “con”, 6 corresponden a elección, 2 a uso innecesario y una a omisión. Son cifras bajas comparadas con la frecuencia de uso.

-Esta preposición indica medio, instrumento o modo de hacer algo, las circunstancias con que se realiza alguna cosa, o compañía. En cambio, en 4 ocasiones es utilizada en sustitución de la preposición “de” para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa, por interferencia del polaco:

“bocadillos con zanahoria”(I.21.), “todas las películas con Johny”(I.21.), “solamente nosotros con las almas jóvenes y vivas”(II.17.), “una familia con seis hijos”(III.8.)

-Las causas de los errores en los otros casos son diferentes. En 2 se confunde la función de objeto directo y sujeto por un complemento circunstancial y se utiliza “con” innecesariamente. En otro se omite la preposición al confundir un sustantivo por un adjetivo. En otro se otorga a “con” el valor de oposición correspondiente a “contra”. Y, finalmente, en un caso denota precio o cuantía, valor correspondiente a “por”:

“Me encantaba con su tactos sensibles”(I.3.), “Quizás, el año que viene ¿tenga posibilidad descubrirlas y compartir con usted con mis sentimientos?”(II.5.), “el único contacto extranjero”(III.10.), “esforzandome con el viento”(II.3.), “limpiaba la casa del jefe con el mismo sueldo”(II.10.)

8.4.5.5. Preposición “para”.

Las preposiciones “para” y “por” suelen ejercitarse conjuntamente por considerarse que son causa de confusiones. En los textos se recogen casos así, pero se centran en el uso de “por” por “para” y no al contrario, lo que sucede en una única ocasión. Además, el bajo número de errores frente a la frecuencia de uso denota poca dificultad en su adquisición.

De los 4 usos erróneos de esta preposición uno es por uso innecesario al convertir una oración sustantiva en una final, y los otros 3 por elección errónea al considerar el valor final de la preposición por encima de otros aspectos. En un caso se debería utilizar “por” ya que expresa “en lugar de” y en los otros dos los sustantivos rigen una preposición diferente:

“Era suficiente para que estuviera fuerte”(I.3.), “provocó unas situaciones raras, para no decir ridículas”(II.2.), “sin ninguna gana para nada”(II.5.), “tenía descuentos para los billetes de transporte común”(III.8.)

8.4.5.6. Preposición “por”.

La preposición “por” sí presenta cierta dificultad en comparación a “para”, tanto en el porcentaje de errores como en el número total de éstos. Suman 11 de los que sólo uno es por omisión en una locución adverbial:

“Me enteró que era mujer, siempre (lo-la) era pero __ dentro”(I.2.)

Los otros 10 casos son por elección.

-En 4 ocasiones se confunde con “para”, lo que al contrario sucedía en una única ocasión, como hemos visto arriba:

“Pienso que esa decisión es quasi imposible por los jóvenes”(I.4.), “había muchas promociones por nuevos miembros”(I.9.), “tenía que prepararme por el examen”(II.2.), “Las transformaciones de los últimos 10 años son, indudablemente, más por mi generación, se trata de la etapa de cambios visibles y fascinantes”(III.5.)

-En 3 ocasiones se confunde con “a”. Una como preposición indicadora de objeto directo y 2 en expresiones adverbiales:

“No se puede buscar por los amigos”(I.5.), “me desperté a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido”(I.19.), “El régimen socialista arruinaba el país de manera intrínseca, paso por paso”(III.2.)

-Finalmente, en 3 ocasiones se confunde con la preposición “de”, ya sirva ésta para determinar el tiempo o sea por regencia:

“lo más importante por toda la vida”(I.4.), “un habitante de Quebec que estaba ocupado por el teatro”(I.11.), “sera en Africa por vacaciones”(I.23.)

8.4.5.7. Otras preposiciones.

Los errores referentes a otras preposiciones son muy poco cuantiosos al sumar sólo 7 casos. 6 de ellos son errores por elección y el otro por uso innecesario. Son debidos a diferentes causas no generalizables. Aparecen errores de tipo léxico al confundirse “junto a” por “entre”, “al cabo de” por “después de” o “después de” por “antes de”. En otro se usa “sobre” por “de” restando el valor cualificador de la preposición. En 2 ocasiones el error se centra en “desde”. En una por uso innecesario junto a “hace” y en otro por combinatoria errónea con “a”:

“estaba loca sobre los hombres”(I.3.), “vi un anuncio sobre trabajo”(I.10.), han creido un grupo de teatro francés junto a esta escuela y una sección de lenguaje francés”(I.11.), “Al cabo del año estudiantil (...) pienso con mucho gusto e impaciencia en, al menos 2 meses de vacaciones”(II.12.), “vuelo a Madrid desde el aeropuerto de Berlin”(II.21.), “estas colas después del reparto”(III.7.), “la vida ya no se aparece a la de desde hace 20 años”(III.9.)

8.4.5.8. Conclusiones.

El aprendizaje de las preposiciones suele plantear problemas por su amplio número y por sus muchos valores. Así, para el aprendiz y el profesor se convierten en un obstáculo difícil de encarar. En principio parece que esta dificultad la corrobora nuestro estudio ya que el número de errores es elevado. Aún así, consideramos que una descripción detallada de los

errores y los valores de las preposiciones muestran una delimitación de áreas en las que se debería hacer hincapié y que no suponen una tarea inabarcable.

Por otra parte, debemos recordar que el elevado número de errores va paralelo a la elevada frecuencia de uso. En el corpus las preposiciones más utilizadas son tres (“de”, “en” y “a”), entre las cuales representan el 70,031%, cifra que alcanza el 88,853% si contabilizamos las tres preposiciones siguientes en frecuencia de uso (“con”, “por” y “para”). Por lo tanto, parece lógico que el mayor número de errores se centre en estas preposiciones.

Según nuestro análisis, los errores que más se generalizan son los siguientes:

DE

- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Omisión de la preposición “de” precediendo a oraciones subordinadas.
- Omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales.
- Uso innecesario junto a otras preposiciones.
- Uso / elección en expresiones adverbiales.

EN

- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Elección de “en” por “de” con valor de pertenencia o cualidad, por interferencia del polaco.
- Uso / elección en expresiones adverbiales.

A

- Uso u omisión de la preposición delante de objetos directo.
- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Uso de “a” por “en” para expresar situación espacial.
- Uso de “a” por “de” para indicar cualidad, materia o tiempo.

CON

- Uso de “con” por “de” para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa, por interferencia del polaco.

POR

- Uso de “por” por “para” con valor de finalidad.

PARA

-La idea de finalidad prevalece sobre otros valores.

Durante el proceso de aprendizaje se debería focalizar el mayor esfuerzo en estos casos, sobre todo en los primeros de las tres primeras preposiciones, y no dispersarlo por igual en la amplia variedad de usos y valores preposicionales. De esta forma el aprendizaje será mucho más efectivo, ya que nos centraremos en los puntos en los que realmente aparecen los problemas.

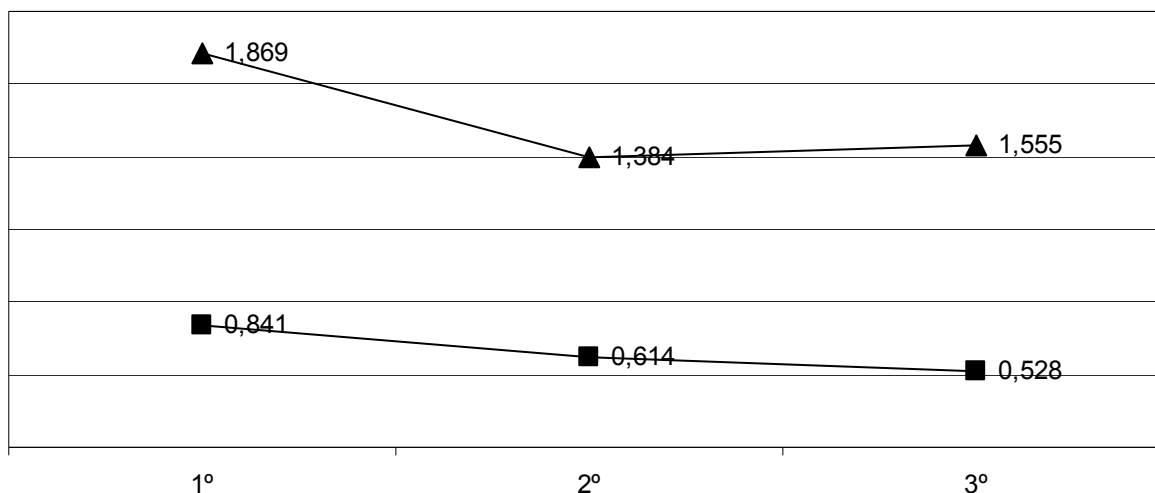
8.5. Estructura de la oración.

En este apartado analizamos problemas relacionados con el orden, la omisión y el uso innecesario de elementos en las oraciones, así como cambios de función y las oraciones negativas. No se tratan el uso innecesario o la omisión de determinantes, pronombres y preposiciones, al haber sido analizados en otros apartados anteriores, ni conectores oracionales que lo serán en el siguiente apartado. Por tanto, de los elementos analizados, los errores alcanzan las siguientes cifras:

1. Orden	33
2. Omisión de elementos	19
3. Elementos sobrantes	44
4. Cambios de función	3
5. Oraciones negativas	8

Suman en total 107 errores, lo que representa el 5,131% del total y el 6,776% si no consideramos los errores gráficos. En la siguiente figura observamos la evolución general por cursos:

Figura 24. Número de errores en la estructura de la oración (sin incluir elementos ya tratados).



■ Errores por cada 100 palabras ▲ Errores por redacción

Como suele ser general, la evolución entre primero y segundo es claramente positiva mientras que entre segundo y tercero es negativa en los errores por redacción y ligeramente positiva en los errores por cada 100 palabras.

8.5.1. Orden de los elementos oracionales.

Como señala Kucała (1995) siguiendo a Perlin (1991) “el orden de palabras (...) no es uno de los aspectos más difíciles en el aprendizaje del español para los polacos ya que las dos lenguas se caracterizan por tener un orden de palabras libre (...) donde predomina el orden canónico SVO” (Kucała, 1995: 219). En realidad, en español no hablamos de orden libre de palabras como sería el caso del latín, sino de orden libre de constituyentes (Hernanz y Brucart, 1987: 72). Por otra parte, este orden puede ser distorsionado por el hablante con alguna intención comunicativa y así será entendido por el receptor (Hernanz y Brucart, 1987: 70-106). Estas distorsiones no tienen porqué ser iguales en español y en polaco. En nuestro estudio consideramos como error aquellas distorsiones no naturales en español, admitiendo aquellas que son posibles en algún determinado contexto intencional.

Son 33 los errores registrados (12 en primero, 15 en segundo y 7 en tercero) y afectan a los siguientes aspectos.

8.5.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales.

-El primer caso es el que afecta al complemento circunstancial de compañía que también tratamos en el apartado dedicado a la concordancia. En aquel caso observábamos como por influencia de la lengua polaca aparecían casos de discordancia entre sujeto y verbo al considerarse el complemento circunstancial de compañía parte del sujeto. En los casos siguientes, esta discordancia no existe pero el orden queda alterado al haber sido tratados los elementos como parte del sujeto y por lo tanto presentados en posición preverbal, aunque al ser realmente complementos, deberían aparecer en posición posverbal:

“Con el grupo podía viajar mucho”(I.13.), “Con mis compañeros tenía una cita”(I.22.), “fui a Nueva York donde con mis cuatro amigos volvía de vivir”(II.6.), “Con mis tres amigas teníamos que preparar una película”(II.8.), “Con amigos hablamos lo del día anterior”(III.15.), “mi padre con sus amigos, iba a Tajlanda”(III.16.)

-Los complementos circunstanciales y adverbios de tiempo suelen aparecer en posición posverbal a no ser que se quiera resaltar su importancia mediante la alteración del orden como sería el caso de las oraciones del tipo *Mis últimas vacaciones las he pasado en Cataluña* que introducen algunas redacciones y en las que se exige la reduplicación del objeto directo. Otros complementos que afectan a la oración entera suelen aparecer en posición preverbal como sería el caso de “ya”. También aparece un caso de colocación incorrecta de “después”:

“Pero ellos entraron ya a la clase”(I.7.), “Todas las días pasaba en una lavadoría”(II.6.), “no gané mucho pero podía permitirme después de pasar todo el mes de agosto en Lisboa”(II.8.), “Allí, todos los días paseaba”(II.8.)

-Dos grupos adverbiales aparecen descolocados al no estar detrás del verbo al que modifican:

“No quería otra vez entrar a una tienda y ver las estanterías vacías”(III.6.), “A pesar de que me llevaba con las niñas, a las que cuidaba, de mil maravillas me hacía falta de mi familia”(II.4.)

8.5.1.2. *Adjetivos.*

Hay un aspecto del orden de los adjetivos que no suele ser tratado en los manuales, quizás por la dificultad a la hora de percibirlo, pero que es uno de los principales problemas de este apartado. Nos referimos al orden de los adjetivos cuantitativos o de origen, que en polaco suelen aparecer en posición antepuesta al nombre, y que como se afirma en Pawlik (2001: 130) en español se encuentran “predominantemente en la lengua corriente y literaria, y su libertad de posición frente al nombre deja perplejos a muchos hablantes polacos”. En general, el adjetivo pospuesto hace referencia a una realidad frente a otras realidades posibles. En cambio, antepuesto conlleva la intención del hablante de no distinguirlo de otras realidades posibles sino de cualificarlo únicamente. Por ejemplo, en “la historia de su vida muy triste”(I.20.) entenderíamos que hace referencia a una vida triste frente a otras vidas que ha tenido esa persona, aunque realmente el autor sólo está cualificando la única vida de una persona. Encontramos 11 casos (5 en primero, 4 en segundo y 2 en tercero) de los que damos otros ejemplos:

“encontré un trabajo bueno en París”(I.1.), “aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.), “Me contó la historia de su vida muy triste”(I.20.), “Tiene cinco años y es un diablo verdadero”(I.21.), “hay ciertas cosas dentro de las culturas distintas que son ajenas a cambios bruscos”(II.15.), “La Polonia del milenio nuevo es mucho más europea”(III.7.), “no se trata de tener un día malo sino, quizás, de un genio de queja”(III.8.)

El caso contrario, en el que el adjetivo sí opone al sustantivo frente a otras realidades posibles y que por tanto debería aparecer pospuesto a éste, aparece en 3 ocasiones:

“la menor niña me paraba en medio camino”(II.4.), “Se supondría entonces que en el año 2003, 14 años después de la caída del comunismo, en los tiempos de pura democracia, los Polacos viven mejor”(III.6.), “eran las más aburridas vacaciones en mi vida”(II.6.)

8.5.1.3. *Colocación del sujeto y del verbo.*

Hay 3 casos de orden incorrecto entre verbo y sujeto debidos al orden exigido en oraciones subordinadas.

“no podía imaginar que durante estas vacaciones algo puede pasarme”(I.12.), “Sabíamos solamente donde mi tío vivía”(II.14.), “A veces parece que es un deporte colectivo de los polacos, la ideología vital: encontrar más argumentos a favor de los tiempos pasados”(III.8.)

8.5.1.4. Otros.

Finalmente, encontramos 2 casos de orden incorrecto no agrupables. Uno afecta al orden en expresiones y el otro a la estructura exigida por el pronombre relativo utilizado y que ha sido confundido con “cuyo”:

“Trabajé al campo para los niños de los cuales padres eran demasiado ricos (los padres de los cuales)” (II.6), “defienden su punto de vista con dientes y uñas”(II.20.)

8.5.2. Omisión de elementos oracionales.

En este subapartado encontramos 19 errores (7 en primero, 5 en segundo y 6 en tercero) que afectan mayoritariamente a la omisión del verbo. El número de errores por omisión en comparación con otras categorías como determinantes o pronombres es mucho menor, en gran parte debido a que en la propia lengua los procesos de omisión respetan también estas proporciones. Como en el punto anterior, contabilizamos los errores que no significan un recurso de la lengua sino únicamente una característica de la IL.

8.5.2.1. Omisión del verbo.

Los 11 casos de omisión verbal se centran en 4 únicos verbos: en los copulativos “ser” y “estar”, y “tener” y “haber”. En la lengua polaca los casos en los que los verbos “ser” y “estar”, verbos vacíos de carga semántica, se omiten son mucho mayores que en español, lo que influye en la IL de los aprendices. Otras omisiones son entendidas como recursos naturales de la lengua aunque suponen forzamientos no naturales:

“ ___ (“Tengo”) todo día delante de mí!”(I.7.), “ ___ (“Era”) una camión llena de...frutas de origen africano”(I.13.), “Todas mis amigas ___ (“estaban”) fuera de Polonia”(II.5.), “era todavía joven y ___

(“estaba”) llena de esperanzas para el futuro”(III.14.), “En las tiendas, cada vez más grandes y mejores, ___ (“había”) más productos”(III.18.)

8.5.2.2. *Otros.*

-Omisión de adjetivos y adverbios. Encontramos 3 casos de omisión de adjetivos o adverbios que, por lo que tienen de interpretación y para evitar cualquier duda, han sido consultados con los autores siempre que ha sido posible y como en otros casos:

“Tenía un poco miedo, porque ___ (“quizás”)no me gustaría la compañía de otros niños”(I.4.), “Puedo lo hacer en Malta-ski ___ (“sola”) o con amigos”(I.11.), “Cada año ___ (“muchas”) familias polacas ahorran sus zlotys para no quedarse en casa”(II.15.)

-Omisión en el sintagma nominal. Hay 3 casos en los que omite un elemento del SN, ya sea por descuido o por no considerarlo necesario por sobreentendido en el contexto:

“Un día leí en un periódico __ (“un artículo”) sobre las operaciones del cambio del sexo”(I.2.), “pero __ (“hoy en”) día constatamos”(II.22.), “Cada vez estamos más parecidos a los demás __ (“pueblos / naciones”) que habitan nuestro continente”(III.17.)

-Omisión de oraciones. En este punto hemos considerado 2 casos en los que no sólo se omite un verbo no copulativo sino también su sujeto u otro complemento:

“Hasta ahora este día no cambió nada en mi vida, pero quizá __ “ (“lo haga”)(I.7.), “Hay un refrán español __ (“que dice”) “Adonde fueres haz lo que vieres”(II.21.)

8.5.3. *Elementos sobrantes.*

En este subapartado se concentra el mayor número de errores ya que alcanza la cifra de 44 (21 en primero, 12, en segundo y 10 en tercero). Aunque, como en los puntos anteriores, no hemos tenido en cuenta aquí los problemas relacionados con artículos, pronombres y enlaces de oraciones complejas, tan sólo sintagmas o partes de sintagmas repetidos o lexemas innecesarios.

8.5.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de nombres.

Es el problema más cuantioso respecto a los elementos sobrantes. Son casos en los que se repite el SN sin recurrir al uso del pronombre o a una expresión equivalente, o a la simple ausencia. Estos errores pueden ser debidos a un intento de aclaración por parte del aprendiz, a inseguridad en estos casos para manejar el sistema pronominal o a una dificultad a la hora de detectar las posibilidades de ausencia de la categoría en cuestión. Ejemplos:

“no tenía clases de inglés, sólo las clases de francés”(I.1.), “Cuando regresaba tenía que cambiar los aviones, porque en el primer avión viajábamos con un loco majadero que diría que en la maquina había una bomba. En el segundo avión encontro mi Holandés”(I.23.), “en la Polonia de aquellos tiempos, es decir, en los tiempos del comunismo”(III.3.), “hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso. ¡Todos los vecinos se encontraron en estas colas!”(III.7.), “No he sabido que tengo alguna familia que está viviendo en Argentina, tan cercana familia”(III.11.), “los tiempos del comunismo han pasado, aunque la mentalidad polaca de estos tiempos todavía no”(III.16.)

8.5.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos.

Si bien la omisión de verbos suponía 11 errores, el caso contrario sólo aparece en 2 ocasiones. Debemos recordar que arriba se trata el uso innecesario de perífrasis, lo que supone que se usa innecesariamente verbos auxiliares. Estos errores no aparecen incluidos aquí. Los 2 errores registrados responden en un caso a repetición y a uso innecesario por descuido el otro:

“tengo un marido francés que me quiere mucho, tengo muchos amigos en todo el mundo”(I.1.), “Las transformaciones de los últimos 10 años son, indudablemente, más por mi generación, se trata de la etapa de cambios visibles”(III.5.)

8.5.3.3. Uso innecesario de adverbios y adjetivos.

La mayor parte de casos de uso innecesario de adverbios y adjetivos responden a una interferencia de la LM u otras L3, lo que provoca que las palabras sobrantes se repitan. Así, tenemos:

“mucho”

“no quería muchísimo ir a las clases”(I.4.), “Quería mucho cambiar mi vida”(I.6.), “Es porqué aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.)

“como”

“tomé algo como que parecía estar el yoghur”(I.13.), “Polonia me parecía como un país sin problemas”(III.7.)³⁶

“muy”

“Durante este paseo muy corto me ha asesinado”(I.13.), “Me contó la historia de su vida muy triste”(I.20.), “Sentí el calor tremendo del aire muy estancado”(II.3.)

“bien”

“leó los libros para estar segura de aprobar bien”(I.16.), “Siempre pensé que para divertirse bien hay que ir lejos de su casa”(II.11.), “gané suficiente dinero para poder disfrutar bien de mi tiempo libre”(II.11.)

Encontramos dos adjetivos sobrantes por redundantes:

“niñera de unas veinte chicas jóvenes”(II.13.), “La repartió en pequeños gajos”(III.9.)

8.5.3.4. Otros.

Encontramos un único caso de oración redundante por lo que se debería omitir:

“Pero un día que fue un día de vacaciones cambió todo”(I.8.)

³⁶ Posible interferencia del inglés.

8.5.4. Cambios de función.

Los 2 únicos casos aquí recogidos se refieren al uso y confusión de y entre adjetivos y adverbios. Este es uno de esos aspectos que seguramente en cuanto a número de errores se diferenciaría más entre la lengua escrita y la lengua hablada. En todo caso, en la lengua escrita es casi nula su presencia.

En el primer caso, si bien el adjetivo “fuerte” se viene utilizando en español con el significado de intensidad y puede funcionar como adverbio, en el ejemplo sería recomendable utilizar “tanto”. Ahora bien, si finalmente se opta por la utilización de “fuerte”, se debería usar la forma adverbial para no romper la naturalidad al aparecer junto a “tan”:

“amo tan fuerte la natura”(I.17.)

El otro caso se refiere a la confusión entre “generalmente” y “en general”³⁷, que si bien en determinados contextos significan lo mismo, en otros se deben utilizar con precaución. La diferencia reside en que “generalmente” significa “en la mayoría, sin determinar persona o cosa” y “en general” significa “en la mayoría”. Por lo tanto, si se habla de algo específico, como es el caso de unas vacaciones, se debería utilizar “en general”:

“podía aprovechar del aire fresco y, generalmente, descan”(II.1.)

8.5.5. Negación.

Como ya comentamos en 8.4.2.3. el uso de los indefinidos negativos plantea ciertos problemas al aparecer en plural cuando sólo puede en singular, y/o al aparecer en su lugar un artículo indeterminado u otro indefinido no negativo.

Otro aspecto de la negación y que comentamos en 8.6.1. es la utilización de la conjunción adversativa “pero” por “sino”.

Finalmente, nos encontramos con el uso redundante de la marca de negación junto a un sujeto ya marcado negativamente mediante un indefinido:

³⁷ El uso incorrecto de la distinción entre “generalmente”, “en general”, “por lo general” y “especialmente” en el español de los aprendices polacos aparece tratado en González Cremona y Palka (2004: 175-176).

“ningún pesimista no podría inventar los hechos del último miércoles”(I.13.)

Como vemos, en la lengua escrita de los aprendices polacos no supone una gran dificultad el manejo de las estructuras negativas. En la lengua oral entran en juego otros factores, como sería el diálogo, que determinan otro tipo de errores en el uso de la negación (Fernández Jódar, en prensa).

8.5.6. Conclusiones.

Los principales errores recogidos en este apartado se refieren a: el orden de los adjetivos, tema que suele ser tratado superficialmente en manuales y desde el punto de vista de la lengua española, es decir, se resaltan únicamente excepciones como el cambio de significado y forma en posición pre o pos de determinados adjetivos, y no otros casos que por su sutileza presentan problemas; omisión por interferencia de la lengua polaca de los verbos “ser”, “estar”, “tener” y “haber”; la repetición del SN sin recurrir al uso del pronombre, a una expresión equivalente o a la simple ausencia; el uso innecesario de adjetivos y adverbios por interferencia de la lengua polaca; y, finalmente, el orden de los complementos circunstanciales de compañía al ser tratados como parte del sujeto de la oración.

Las estrategias utilizadas responden a la hipercorrección, como en el caso del orden de los adjetivos o la repetición de SSNN, o a la transferencia de la LM, en este caso negativa.

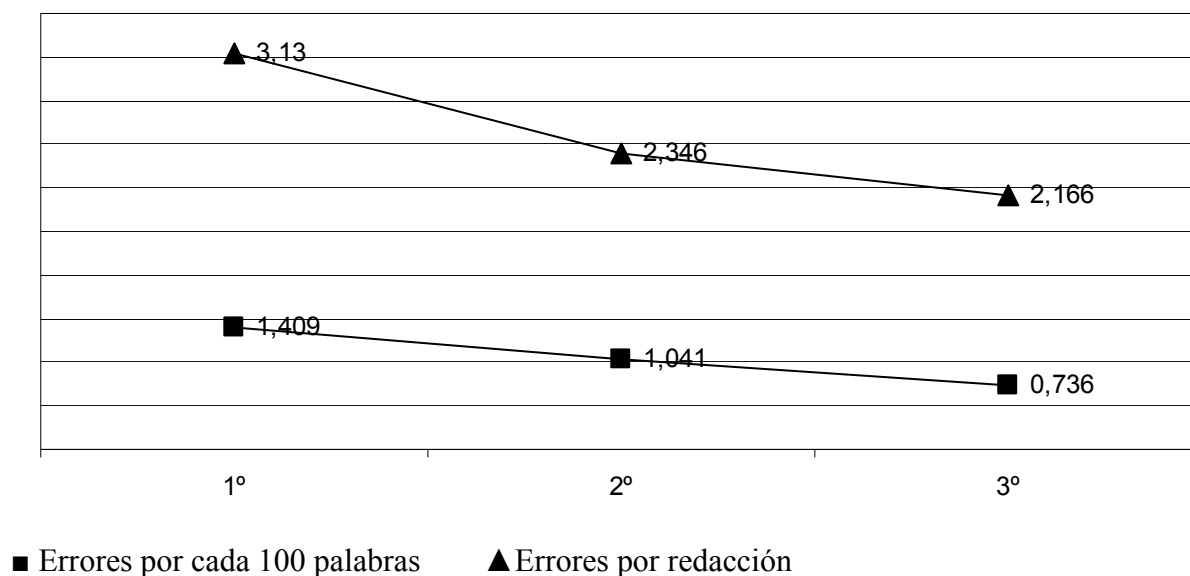
Todos estos problemas son quizás poco numerosos en la lengua escrita pero, por otra parte, son problemas que persisten en los tres cursos y difícilmente llegan a desaparecer por completo.

8.6. Relación entre oraciones.

En este apartado analizamos 172 errores producidos en la relación en oraciones complejas coordinadas por una parte y entre oraciones subordinadas y principales por otra. Esta cifra representa el 8,249% del total y el 10,892% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Es, por tanto, tras artículos, verbos y preposiciones, el apartado en el que más errores se concentran.

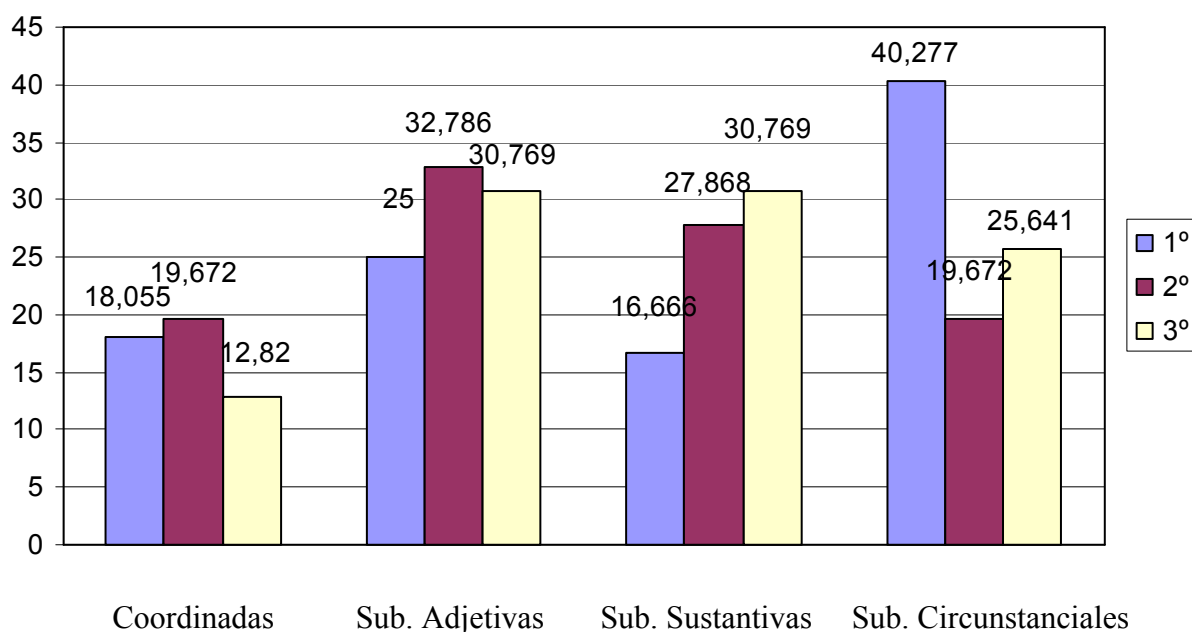
La evolución es positiva a lo largo de los cursos, aunque en cada uno de los tipos de oraciones el proceso es diferente, como veremos en un análisis más detallado. En la figura 25 observamos esta evolución positiva tanto en el número de errores por redacción como en el número de errores por cada 100 palabras. En los siguientes subapartados pondremos en relación el número de errores con el número de oraciones producidas.

Figura 25. Número de errores en la relación entre oraciones.



En la figura 26 presentamos el peso que tienen los errores de los diferentes tipos de oraciones en los tres cursos. Destacan dos aspectos: en primer lugar, la importancia ascendente que tienen los errores en las oraciones sustantivas; y, en segundo lugar, el alto porcentaje de los errores de las oraciones subordinadas circunstanciales en primero y que baja ya claramente en segundo y tercero. El porcentaje de errores en las oraciones coordinadas y en las subordinadas adjetivas se mantiene con una variación máxima de ocho puntos.

Figura 26. Distribución del porcentaje de errores entre las oraciones complejas.



8.6.1. Coordinación.

En este punto hemos rastreado errores por asíndeton, polisíndeton o elección errónea del enlace coordinado. Tras este rastreo no hemos encontrado ningún caso de polisíndeton y tan sólo han aparecido 4 de elección errónea. El resto de casos son por asíndeton, es decir, la omisión del enlace copulativo y alcanzan la cifra de 29 errores (13 en primero, 11 en segundo y 5 en tercero).

-Omisión en una serie. La figura asíndeton es recurrida en varias ocasiones al omitir la conjunción copulativa “y” ante el último elemento de una serie:

“ahora soy muy rica, tengo un marido francés que me quiere mucho, __ tengo muchos amigos en todo el mundo”(I.1.), “Vivo en el otro sitio, tengo nuevos amigos, conozco nuevos lugares, __ ando diferentes caminos”(I.6.), “Era un hombre genial, me contaba cuentos extraordinarios, me compró mi primer bici, tenía mis primeros aventuras con él, __ pasábamos juntos mucho tiempo en el jardín hablando, trabajando y sonriendo con alegría”(I.17.), “Podemos viajar, trabajar por nuestra propia cuenta, tenemos la libertad de prensa y de palabra, __ no debemos temer expresar nuestras opiniones”(III.5.)

-Omisión en la cúpula entre elementos iguales. Asimismo, se recurre a la figura del asíndeton en la coordinación entre dos elementos de la misma categoría. En ocasiones parece que esta omisión pretende destacar que no se coordinan dos elementos iguales sino que uno sirve de aclaración al otro:

“todos mis amigos y parientes querían tener la posibilidad de encontrarme, __ comunicar migo”(I.9.), “Estábamos acostumbrados pasear casi todos fines de semana juntos, eso creó los vinculos, muy fuertes, de amistad, __ de amor que eran más fuertes que los de mis padres”(I.17.), “Tenía ocho años, __ mi hermano todavía estaba en su cochecito”(II.22.), “Los polacos temía mucho, fingiendo uno ante otro, que tal mala situación no les toca, __ que la vida debía transcurrir así”(III.2.), “Podemos viajar, __ trabajar por nuestra propia cuenta, tenemos la libertad de prensa y de palabra, no debemos temer expresar nuestras opiniones”(III.5.)

-Omisión de otras conjunciones. Encontramos 3 casos de omisión de otras conjunciones: una adversativa, una copulativa negativa y una disyuntiva:

“simplemente no existen, __ todo al contrario mis vacaciones van empeorando, cada año la situación se hace aún más difícil”(II.20.), “Yo no tenía que organizar mi vida, __ preocuparse por los medios materiales”(III.2.), “no sabía si esperar, __ si fuir”(I.23.)

-Elección errónea. Finalmente, los casos de elección errónea son 4. Dos de ellos se deben a la utilización de la conjunción adversativa “pero”, con la que se contrapone un concepto a otro, por la conjunción adversativa “sino”, con la que se contrapone un concepto afirmativo a otro negativo:

“Polonia ha pasado por muchos cambios no solamente políticos, pero también sociales”(III.16.), “no hay que esperar en unas colas muy largas para comprar algo pero se puede elegir lo que se quiere, la manera de pagar y sólo hay que tener dinero”(III.17.)

Otro error se debe al uso de “e” por “y” al confundir el valor fonético de “y” en la palabra que sigue a la conjunción:

“¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.)

El último se debe a la elección de “y” por “pero”:

“No estaba chica muy traviesa y no quería muchísimo ir a las clases”(I.4.)

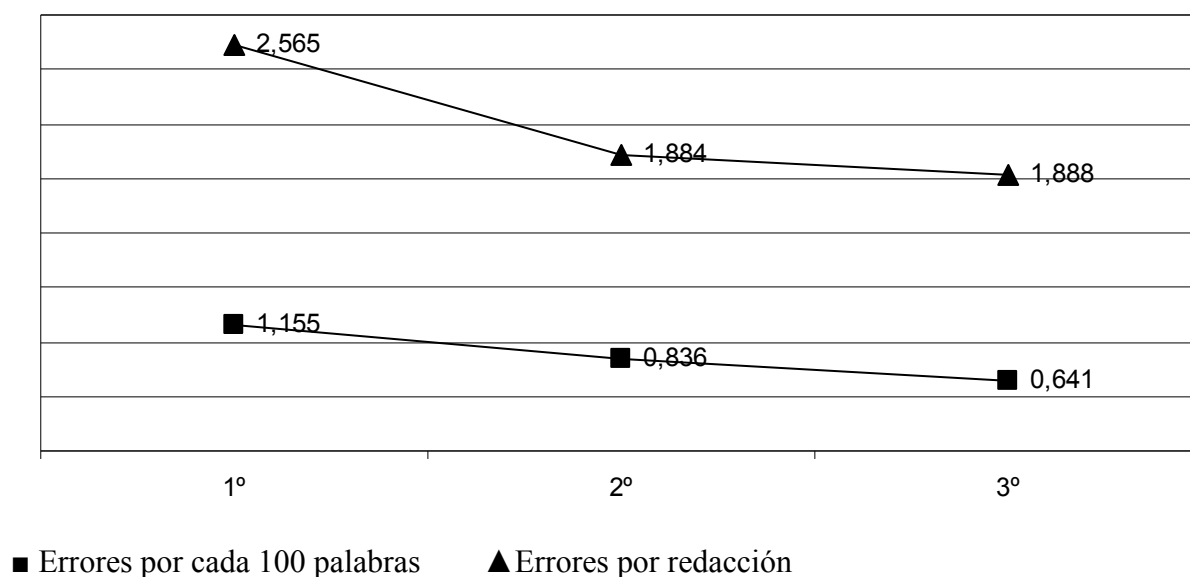
8.6.2. Subordinación.

Hay 142 errores en este punto sobre las 933 oraciones subordinadas que aparecen en total, lo cual representa un porcentaje de error del 15,219%. Por cursos queda de la siguiente manera:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. subordinadas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	59	329	17,933%
Segundo	49	339	14,454%
Tercero	34	265	12,83%

Como vemos en el porcentaje de error la tendencia es positiva aunque más pronunciada entre primero y segundo, lo que se confirma en la figura 27, donde exponemos el número de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Figura 27. Número de errores en la relación entre oraciones subordinadas.



Por otra parte, la producción de oraciones subordinadas no varía en exceso a lo largo de los cursos como observamos abajo. Tan sólo las oraciones subordinadas circunstanciales muestran una ligera tendencia positiva a lo largo de los tres cursos:

	<u>Nº de or. sub.</u>	<u>Nº de sub. adj.</u>	<u>Nº de sub. sust.</u>	<u>Nº de sub. circ.</u>
Primero	14,304	4,391	5,086	4,826
Segundo	13,038	4,423	3,73	4,884
Tercero	14,722	4,277	5,111	5,611

En el apartado 6.2. mostrábamos como la producción de palabras gráficas aumentaba a lo largo de los cursos. Este dato puesto en relación con la poco variable producción de oraciones subordinadas pone de relieve que es la longitud de las oraciones lo que varía y no su número.

Los principales problemas se centran en la elección del enlace en las oraciones subordinadas adjetivas y circunstanciales y en la concordancia verbal de las oraciones subordinadas sustantivas.

8.6.2.1. Adjetiva.

Hay registrados 50 errores en las oraciones subordinadas adjetivas desglosados como se indica a continuación. Como se observa en el porcentaje de errores, la evolución es ligeramente positiva.

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. adjetivas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	18	101	17,821%
Segundo	20	115	17,391%
Tercero	12	77	15,584%

Los errores, como en el resto de oraciones subordinadas, aparecen divididos en omisión del enlace³⁸ o enlace sobrante, elección del enlace y uso de los tiempos verbales en la oración subordinada. Los errores en la elección del enlace suman el 60% del total de este punto y los problemas de uso de los tiempos el 32%.

8.6.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.

Los 4 errores recogidos en este punto se refieren a omisión del enlace relativo, ya sea por considerar de forma poco natural la oración coordinada o por omitir el enlace al mismo tiempo que el verbo “ser” o “estar”, verbos que por otra parte y como hemos visto en el punto 8.5.2.1. son omitidos en otros casos:

“Era un hombre genial, __ me contaba cuentos extraordinarios”(I.17.), “no quería molestar mi hermana __ todavía durmiendo”(I.19.), “Después de una hora me senté en un parque __ cerca de la iglesia de San Juan”(I.19.), “El tío – __ tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.)

8.6.2.1.2. Elección del enlace.

El grupo principal de errores en las oraciones subordinadas adjetivas aparece en este subapartado. Alcanza los 30 errores que afectan de la manera que sigue en la elección del enlace:

-Errores que afectan al pronombre relativo “el cual”. Aparecen 3 de los cuales uno corresponde a la omisión del primer elemento del enlace, uno al uso de “cuales” por “cuyos” y un último al uso de “lo cual” por “el cual”:

“eran los cupones gracias a cuales la gente podría ganar el viaje”(I.5.), “Procede de la familia cual situación económica no me permite realizar todas mis visiones”(I.14.), “Hay también otro factor por lo cual no puedo definir mis mejores vacaciones”(II.17.)

-El error más frecuente, por interferencia de la lengua polaca, es el uso de “cuando” como pronombre relativo en lugar de “en (el) que” e incluso de “que”. Aparece en todos los

³⁸ Respecto al funcionamiento de los enlaces relativos en español y polaco véase Kucala (1996), donde se compara “el cual”, “cuyo”, “que”, “el que” y “quien” con sus equivalentes polacos.

cursos. Este es un error recogido también en González Cremona y Palka (2004: 33-34) y en Fernández (1997: 204-205) en referencia a la IL de aprendices de español cuyas lenguas maternas son otras al polaco. Ejemplos:

“el día cuando yo me mudé aquí cambió mi vida totalmente”(I.6.), “si debo escoger de toda mi vida un día, será este cuando nació mi hermana pequeña”(I.15.), “ahora, cuando tengo veinte años, puedo decir que soy otra persona”(I.20.), “tenía unas cuantas horas diarias cuando no debía trabajar”(II.4.), “la vida en Polonia ha cambiado mucho desde aquel tiempo, cuando todavía era pequeña”(III.3.), “Me acuerdo muy bien del día cuando mi madre compró la primera naranja”(III.9.)

-Uso de “que” por “el que”. Encontramos este uso erróneo en casos en los que se omite el artículo y la preposición:

“era tan diferente de esta ___ que había conocido antes”(I.6.), “Echaba de menos mis cercanos y amigos ___ que había dejado en Polonia”(II.17.), “Era una foto de su héroe, del hombre ___ que quería con más pasión”(III.14.)

Hay casos en los que se omite el artículo y no la preposición:

“Es un razón porque (“por la que”) ellos no colgan a mí”(I.9.), “conocí a mucha gente con ___ que espero mantener contactos”(II.1.)

Pero también encontramos casos en los que se omite el artículo cuando no es necesario el uso de preposiciones:

“son las vacaciones de mi infancia, de mi niñez ___ que supongo no olvidar nunca”(II.22.), “___ que me marcaron por toda mi vida”(II.22.), “es la variedad de su mentalidad, ___ que llamó mi atención”(II.25.)

-El caso contrario, el uso de “el que” por “que”, aparece en mucha menor medida. Sólo aparece en 2 ocasiones:

“la visión la que tenemos acerca de una cuestión cambia definitivamente cuando pasa de teoría a práctica”(II.4.), “lo que queda seguro es lo que hay ciertas cosas”(II.15.)

-El uso de “quien” podría plantear problemas al distinguirse entre oraciones especificativas, en las que su empleo es imposible si aparece un antecedente expreso, y

oraciones explicativas. Esta diferenciación no es tratada en casi ningún manual³⁹. Así, encontramos ejemplos como los siguientes en los que se usa “quien” por “que”:

“no conocía a nadie quien pudiera ayudarme salvo de mi tío quien vivía en Francia”(II.14.), “estoy de acuerdo con un escritor polaco quien dijo que los recuerdos se hicieron “azules” con el paso del tiempo”(II.24.)

O el caso contrario en el que debería utilizarse “quien” como sujeto de una oración explicativa:

“No quisiera vivir la experiencia de mis padres que tenían que hacer cola”(III.6.)

8.6.2.1.3. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

-De los 16 errores aquí recogidos, 11 afectan a la elección de indicativo por subjuntivo al referirse en la oración subordinada a un referente desconocido o negarse la existencia de éste. Parece ésta, por tanto, una estructura no asimilada del todo. Ejemplos:

“A algien, que todavía no sabe nada de mí”(I.2.), “No hay ninguna persona que te quiere”(I.20.), “no debía escribir ningunas redacciones que no me gustaban mucho”(II.2.), “tener algo que se puede contar”(II.15.), “la falta continua de todos los productos que uno se puede imaginar”(III.5.), “no existían los supermercados “Piotr i Paweł” “Real” o otros que ofrecían cada tipo de productos que se necesitaba”(III.16.)

-Los casos de confusión entre tiempos son esporádicos, sólo hay 4 casos, y no generalizables al afectar a la elección de pasados por presentes, presentes por pasados e imperfecto por pluscuamperfecto:

“he recibido más de lo que podiera imaginarme”(I.2.), “nos faltan las autoridades que puedan poner el país en buena marcha y “purificar” por completo la corrupción que corraba la Polonia de hoy en día”(III.2.), “No he sabido que tengo alguna familia que está viviendo en Argentina”(III.11.), “el ocultar de dinero que uno tiene: vio eso”(III.13.)

³⁹ El manual *A fondo* (2003) es quizá el único que lo trata específicamente. De hecho, tampoco se hace referencia a esta distinción en el anteriormente citado Kucała (1996), un artículo teórico sobre los pronombres relativos en español y polaco.

-Tan sólo hay un caso de uso de una forma personal por impersonal:

“Necesitaba a alguien con quien podría hablar”(II.4.)

8.6.2.2. Sustantiva.

Los 41 errores recogidos en este subapartado se concentran casi en su totalidad en la concordancia verbal alcanzando el 87,804%. Otros errores son esporádicos. Por cursos la evolución es como sigue:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. sustantivas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	12	117	10,256%
Segundo	17	97	17,525%
Tercero	12	92	13,043%

Como se observa, los valores son fructuantes sin marcar una tendencia clara.

8.6.2.2.1. Omisión o elección del enlace.

Los errores por omisión o elección de enlace son casi inexistentes. Aparecen 4 de los que 2 se deben a elección del enlace al cambiar el valor de la oración subordinada, en un caso por considerar el aprendiz que la oración es final y en otro por usar inecesariamente el artículo como en una subordinada adjetiva con antecedente. Los otros 2 casos corresponden a omisión del enlace, en uno de ellos al confundir el “si” condicional con el enlace de una sustantiva:

“Era suficiente para que estuviera fuerte”(I.3.), “lo más extraño es lo que yo no puedo afferarme a todo eso”(I.6.), “No se si no he vivido en África, yo haría todo esto”(“No sé si haría todo esto si no hubiera vivido en África”)(I.18.), “podríamos decir: __ nuestra situación es mucho mejor”(III.9.)

8.6.2.2.2. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

El uso de los tiempos en la oración subordinada, ya sea por concordancia verbal o por selección modal, representa el principal escollo en el aprendizaje de las oraciones sustantivas.⁴⁰

En este punto hay recogidos 36 errores (10 en primero, 15 en segundo y 11 en tercero, lo que nos indica que existe un posible peligro de fosilización). Los errores se agrupan en las siguientes confusiones:

-Presente por pasado. Encontramos 18 casos en los que se confunde presente por pasado. Por contra, no aparece la confusión pasado por presente. Esta confusión puede ser causada por interferencia de la lengua polaca.

“pensaba que mi vida es totalmente normal, que no destaca de la infancia de otros niños. También pensaba que la suerte es algo que tienen sólo adultos”(I.5.), “pensé que el calor y el sol es lo que me faltaba”(II.4.), “vacaciones me dio cuenta de que soy ya una persona madura”(II.12.), “no sabía que voy a hacer”(II.16.), “no tenía ni idea que la ciudad puede tener más colores”(III.7.), “Quería que me cuentes todo”(III.11.), “era un signo que algo va a cambiar”(III.16.)

Aparece un caso de confusión de futuro por condicional pero lo incluimos en este punto al estar causado este error a la no aplicación del cambio de tiempo pasado por presente:

“nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”(III.13.)

-Indicativo por subjuntivo. Encontramos 16 errores en los que se confunde el indicativo por el subjuntivo, aunque no aparece ningún caso contrario, lo que podría señalar que el indicativo es considerado por el aprendiz la forma fuerte y la aplicada cuando existe alguna duda, por tanto no hay hipercorrección en este caso:

“quería que otros estaban siempre interesados en mi”(I.8.), “Es posible que mi estancia de diez años en África cambió mi vida”(I.18.), “no le importaba a mi querido que yo no tenía nada interesante que hacer”(II.10.), “el hecho de que estuve solo me hizo sentir responsable”(II.12.), “podíamos hacer lo que nos daba la gana”(II.14.), “No quiero decir que todos los Franceses son iguales y que cada uno representa un ser tan particular”(II.25.), “causó que la nación con sus intenciones, no está bien

⁴⁰ Para equivalentes en la lengua polaca de las oraciones sustantivas véase Gaszyńska-Magiera (1996 y 1997), donde se tratan también equivalentes de oraciones circunstanciales en las que se compara una condición (“como si”). En estos trabajos se ejemplifica la dificultad de la traducción de estos tipos de oraciones, dificultad que encuentran también los aprendices polacos de español.

reglamentada”(III.2.), “Lo que nos queda es (...) esperar que la Unión Europea nos abra los horizontes y hace que nuestra vida parezca mucho más satisfactoria”(III.4.)

-Forma personal por infinitivo e infinitivo por forma personal. Encontramos sólo 2 casos. No parece ser un problema el reconocimiento del contexto en el que usar infinitivo o una forma verbal:

“Espero que estas vacaciones también voy a pasar en ese país magnífico”(II.9.), “supongo no olvidar”(II.22.)

8.6.2.3. *Circunstanciales.*

Encontramos 51 errores en las oraciones subordinadas circunstanciales desglosados como se indica a continuación. Como se observa en el porcentaje de errores, la evolución es claramente positiva entre primero y segundo. En cambio, entre segundo y tercero hay un estancamiento de la tendencia.

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. circunstanciales</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	24	111	21,621%
Segundo	15	127	11,811%
Tercero	12	101	11,881%

El 54,347% de los errores corresponde a la elección del enlace, el 28,26% a la elección del tiempo verbal en las oraciones subordinadas y el resto a la omisión del enlace o al uso innecesario de éste. Los errores repartidos por los diferentes tipos de subordinadas quedan como sigue:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. subordinadas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Consecutivas	18	26	69,23%
Comparativas	8	31	25,806%
Condicionales	7	24	29,166%

Temporales	7	56	12,5%
Causales	7	99	7,07%
Finales	3	73	4,109%
Concesivas	1	25	4%

Como se observa, las oraciones subordinadas consecutivas son las que acumulan un mayor porcentaje de errores si tenemos en cuenta la producción, las comparativas y condicionales fructúan entre el 25 y el 30 por ciento, las temporales y causales entre el 7 y el 12 y, finalmente, las concesivas y finales que parecen no plantear problemas.

8.6.2.3.1. Omisión o elección del enlace y enlace sobrante.

a. Oraciones consecutivas. Las oraciones consecutivas son las que presentan mayor número de problemas, tanto en números totales como en el porcentaje de uso al que afectan. Los errores no se refieren a usos incompletos de las partículas sino al no reconocimiento de usos necesarios para dar coherencia a la frase o a la confusión con enlaces por interferencia de otras lenguas o por mal aplicación de su significado.

-Los casos de omisión del enlace se concentran en el primer curso al ser éste, evidentemente, el curso en el que los aprendices manejan los enlaces con menos seguridad y por lo tanto recurren a la estrategia de la evitación y convierten oraciones subordinadas en oraciones simples, aunque unidas por comas con lo que el aprendiz da a entender que son coordinadas y que existe algún tipo de relación entre ellas:

“no me gustaba jugar con otros chicos, _____ tenía muñecas(I.2.)”, “Voy a explicar en las líneas siguientes, _____ no preocupense por favor”(I.13.), “filología española era dirección secundaria, _____ quería tener dos direcciones en caso de mala suerte”(I.16.), “No sabían aprovechar la vida, sospechosos e infelices _____ probaron destruir el ambiente caliente del bosque”(II.26.), “Nació en los años cincuenta, _____ llegó tarde para conocer estalinismo”(III.13.)

-El error más frecuente consiste en la utilización del adverbio de tiempo o modo “entonces” como enlace consecutivo. Es un uso marcadamente coloquial que en la lengua escrita resulta poco natural. Ejemplos:

“ya sabía leer y escribir, entonces no me interesó de nada”(I.4.), “estudio las cosas que no me interesan, entonces no estudio mucho”(I.16.), “no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(I.19), “Aquella ciudad está situada cerca de las montañas, entonces podía aprovechar del aire fresco”(II.1.), “Teniendo dinero no necesitábamos preocuparnos de nada, entonces podíamos hacer lo que nos daba la gana”(II.14.), “los recuerdos es algo subjetivo, entonces no se puede calificarlos”(II.24.), “sólo podemos conocer aquella realidad merced a las palabras de nuestros padres. Entonces, escuchamos historias sobre el régimen”(III.4.)

-En 2 ocasiones se toma un enlace propio del francés en el primer curso, lo que no se repite en cursos posteriores:

“Es porqué aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.), “Es por qué no puedo decir que hay un día que cambió mi vida”(I.18.)

Finalmente, encontramos un único caso de enlace sobrante al no referirse la oración consecutiva a ninguna causa anterior:

“cada verano habrá pasado en el bosque como niñera de unas veinte chicas jóvenes y desobedientes, y por lo tanto, un pequeño cambio transformó las últimas vacaciones”(II.13.)

b. Oraciones temporales. Los pocos casos que aparecen afectan a la omisión de parte del enlace o confusiones de significado al emplearse “cuando” o “hasta” por “mientras”:

“Hace 7 meses desde ____ mi vida cambió”(I.16.), “paso mis vacaciones en mi casa, en mi ciudad, sola cuando mis amigos continúan su guerra estúpida”(II.20.), “hasta que haya polacos en Polonia no dejarán de quejarse”(III.8.)

c. Oraciones comparativas. El uso del enlace es el error que se repite en todos los casos a excepción de una alteración del orden:

-Uso de “más mejor” o “más peor” por “mejor” o “peor”. El uso superfluo de “más” se produce al no reconocer la excepción de “mejor” y “peor”:

“La vida es màs mejor cuando se puede dormir”(I.7.), “es mucho màs peor que la vida”(I.13.)

-Uso de “que” por “de”. El uso de “que” en las comparaciones del tipo “más ...que” es el más corriente por lo que se extiende su uso a otras estructuras:

“la vida es diferente que en Europa”(I.18.), “hace más que diez años han comenzado cambios”(III.4.)

-Uso de “que” por “como”. Se debe a un cruce de la comparación de igualdad con la comparación de superioridad o inferioridad, o con el enlace consecutivo “tan / tanto / tantos...que”:

“en Madrid hay tantos bares que en la Comunidad Europea”(II.21.)

-Uso de “tanto” por “tan”. También por un cruce de estructuras aparece “tanto” utilizado con un adjetivo y no con un verbo:

“seré siempre tanto feliz como ahora”(I.20.)

-Alteración del orden del enlace. Un último caso se refiere a la alteración del orden del enlace, aunque también podría entenderse que el error se debe a la omisión de comas:

“Mucha gente más que ahora tenía descuentos”(III.8.)

d. Oraciones causales. La mayoría de casos se concentran en el segundo curso, pero no se deben a casos de omisión sino a uso de enlaces incompletos o a confusión entre enlaces, lo que muestra que en ese curso existe cierta motivación para la utilización de diferentes estructuras.

-En 2 ocasiones en un mismo texto se confunden los enlaces “como” y “porque”:

“tenía que prepararme por el examen Cultura y Civilización, como lo había suspendido en junio”(II.2.),
“Mi propósito oficial fue trabajar de canguro, pero porque no me cao muy bien con los niños será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.)

-En otros casos se usa un enlace incompleto. Éstos pueden ser debidos al no reconocimiento del valor de la oración, es decir, si es una oración causal, consecutiva o incluso adjetiva. En ese caso el aprendiz opta por el uso de “que”, ya que es el más corriente:

“estaba muy enfadada con sí mismo que me había decidido ir a la capital”(II.11.), “Fui a visitar a mi familia en Francia que allí ha encontrado una vida mejor”(II.13.), “El problema más grande es el trabajo que no se puede encontrar fácilmente”(III.7.)

e. Oraciones concesivas. El único caso se debe realmente a la confusión del significado de la oración subordinada, ya que el aprendiz la trata como concesiva aunque se entiende como consecutiva⁴¹, por lo que falla la elección del enlace:

“la transformación de Polonia en los últimos 25 años parece ser buena, aunque soy optimista”(III.10.)

f. Oraciones finales⁴². También aparece un único error que afecte al enlace de las oraciones finales y para el cual debería consultarse el texto ya que de él se desprende que no se sentó “comiendo” sino “para comer”⁴³:

“alguien sentó a cinco metros de mí, ____ también comiendo”(I.19.)

8.6.2.3.2. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

a. Oraciones condicionales. Las oraciones condicionales no presentan problemas en cuanto al enlace puesto que “si” suele ser el escogido en casi todos los casos. En cambio, respecto al uso de los tiempos, es el tipo de oraciones en el que aparecen más errores, lo que sobre todo es importante si tenemos en cuenta la producción. Ejemplos:

“si yo encuentro mi profesora de inglés, yo la agradezco mucho”(I.1.), “Si hubieras existido, no habrías mandado”(I.13.), “Si quería puedo estudiar”(I.16.), “No se como estaría hoy si no he vivido en África”(I.18.), “comprendió que si no dejan el poder a la oposición les va a devorar el tumulto”(III.13.)

⁴¹ Como en otros casos, el aprendiz ha sido consultado.

⁴² En Gaszyńska-Magiera (1999) se estudian los equivalentes polacos de las oraciones finales y se afirma que “el hecho de que el subjuntivo se emplee obligatoriamente en estas oraciones, por una parte, y la existencia en polaco de las estructuras equivalentes, semejantes a las españolas (*zдания okolicznikowe celu*), por otra parte, permite suponer que estas construcciones no deberían presentar dificultades considerables a la hora de traducirlas al polaco” (1999: 74), lo cual se confirma en el bajo número de errores que aparecen en este punto y en el siguiente. Por otra parte, en su trabajo toma textos en los que las oraciones subordinadas finales constituyen el 10,8%, mientras que en nuestro corpus representan el 7,824% de las oraciones subordinadas.

⁴³ Como en otros casos, el aprendiz ha sido consultado.

b. Oraciones temporales. Aparecen tan sólo 2 errores. Uno es por interferencia del polaco en la estructura con el enlace “cuando” y el otro es un caso de hipercorrección:

“Quando terminaras tus estudios viajaras a España”(I.23.), “siempre que un polaco de la generación de nuestros padres recuerde la “buena vida” (...) se nos pone la piel de gallina”(III.1.)

c. Oraciones finales. Como comentamos en nota anterior, las oraciones finales no suponen un problema para el aprendiz polaco de español. Encontramos tan sólo 2 errores que afectan a la selección verbal y se refieren no a una confusión de modo sino de tiempo:

“Intentó hacer todo para que Gonzo sala de tele”(I.21.), “Para que mis estudios sean más o menos agradables, participé en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.)

d. Otras. Finalmente, señalamos 3 casos en diferentes tipos de oraciones (causal, consecutiva y comparativa). Dos de ellos afectan a la selección del modo (en la causal quizá se ha cruzado una estructura final al aparecer justo delante del verbo la preposición “para” para expresar opinión). El último caso afecta al tiempo:

“No puedo indicar mis mejores vacaciones porque, para mí, todas fueran las mejores”(II.24.), “De ahí que nuestros padres nos repiten cada dos por tres que cuando ellos eran jóvenes compraban más libros”(III.8.), “Nunca sería de nuevo tan interesante como hace 25 años”(III.14.)

8.6.3. Conclusiones.

Destaca en este apartado que cada tipo de oración compleja está caracterizado por un determinado tipo de error mayoritario. Las primeras en ser presentadas han sido las oraciones coordinadas, de las que destaca el número de casos de asíndeton. Los casos de elección errónea del enlace coordinado son casi nulos y no encontramos ninguno de polisíndeton.

En las oraciones adjetivas los errores en la elección del enlace suman el 60% del total y los problemas de elección del tiempo el 32%. La variedad de enlaces y la concordancia con el antecedente provoca este alto porcentaje de error en la elección del enlace. También hay que destacar usos por interferencia de la lengua polaca como el del enlace “cuando” como pronombre relativo.

En las oraciones sustantivas la concordancia verbal representa el principal problema durante el aprendizaje. Además de aparecer mayoritariamente este problema también destaca su persistencia a lo largo de los cursos, lo que nos indica un posible peligro de fosilización.

Los problemas con las oraciones circunstanciales dependen del tipo de oración de que se trate. Los problemas que destacan en cada tipo son los siguientes:

Consecutivas: elección y omisión del enlace.

Comparativas: elección del enlace.

Temporales: elección del enlace y concordancia verbal.

Causales: elección del enlace.

Condicionales: concordancia verbal.

Muchos de estos problemas se deben a cruces con estructuras similares. En otros casos se simplifican las estructuras recurriendo al enlace más frecuente “que” y al uso del presente. También destaca la interferencia de la lengua polaca en cuanto al uso que de algunos enlaces se hace, como es el caso de “cuando” o de “entonces”.

Como vemos, estos problemas responden a causas que, como vemos arriba, pueden ser resumidas en puntos muy concretos, por lo que desde un punto de vista didáctico se pueden afrontar de forma clara y precisa sin necesidad de recurrir a explicaciones extremadamente exhaustivas que llevan a la confusión más que a la clarificación.

Finalmente, destacamos que hay aspectos en este apartado que no tienden a desaparecer a lo largo de los cursos, en parte debido a que los aprendices manejan con mayor seguridad una mayor gama de estructuras y en parte por el peligro de fosilización.

Capítulo 9.

Errores gráficos.

9.1. Introducción.

Como vimos en la figura 1, en este capítulo tratamos un importante número de errores desde el punto de vista cuantitativo, ya que, desde el punto de vista de la comunicación podemos afirmar que son de los que menos impedimentos suponen. Los 503 errores ortográficos y fonéticos registrados representan el 24,124% del total y se distribuyen en los siguientes puntos que serán tratados a continuación:

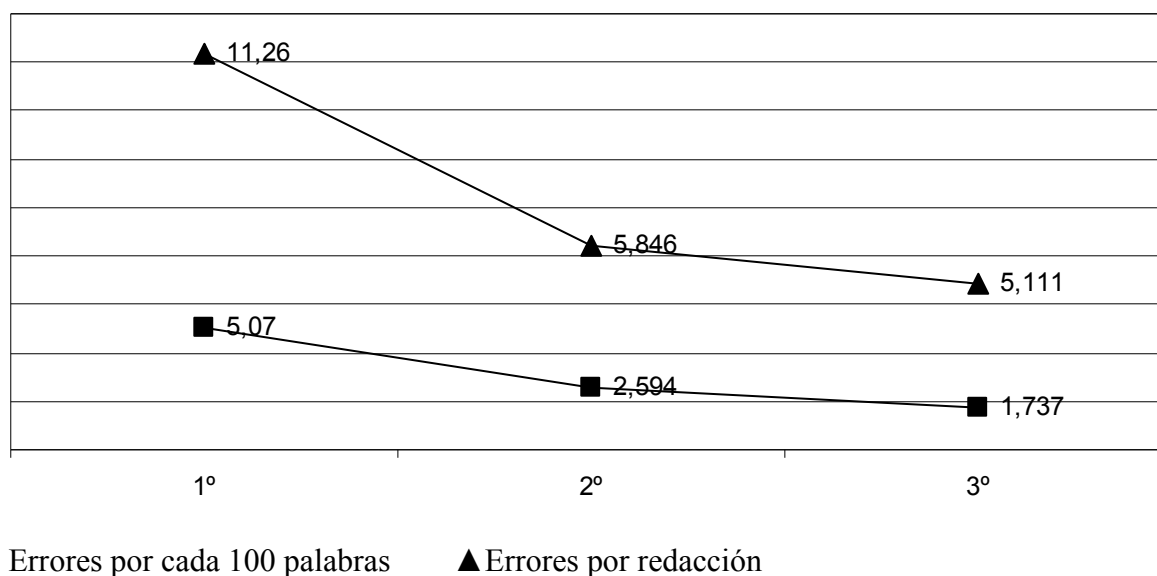
Puntuación y otros signos	180
Tildes	184
Confusión de fonemas	51
Omisión de letras y letras sobrantes	46
Confusión de grafemas para el mismo fonema	24
Mayúsculas	11
Separación y unión de palabras	8
Alteración del orden de las letras	3

Destacan con claridad los problemas derivados de la puntuación y del acento gráfico por encima de cualquier otro aspecto.

En la figura 28 observamos como la evolución es claramente positiva entre el primer curso y el segundo al descender el número de errores a la mitad. En cambio, y como ocurre en muchos puntos de nuestra investigación, la evolución claramente positiva se convierte en una ligera tendencia positiva entre segundo y tercero y no se llega a descender ni en un error tanto en el número por redacciones como en el número por cada 100 palabras. Destaca también este hecho si tenemos en cuenta que la cifra no es baja, ya que ronda los cinco errores por redacción. Parece, por tanto, que tratamos con un posible problema fosilizable, sobre todo en cuanto a tildes y puntuación, sobre el que se debería hacer más hincapié en los programas. Por ejemplo, aspectos como la acentuación gráfica suelen ser tratados en un semestre

determinado. Posteriormente, se hacen correcciones sobre los textos de los aprendices pero sin entrar en explicaciones ni volver a trabajar las normas de acentuación de forma didáctica.

Figura 28. Número de errores gráficos.



9.2. Puntuación y otros signos.

Los 180 errores afectan especialmente al primer curso (91 errores en total y 3,956 por redacción). Entre segundo (46 errores en total y 1,769 por redacción) y tercero (43 errores y 2,388) se produce un retroceso.

El uso de los signos ortográficos es un aspecto que suele ser tratado superficialmente en las clases de E/LE, sobre todo por el énfasis que se hace en la lengua hablada y porque los errores en el uso de estos signos no afectan a la comunicación. Pero debemos recordar que el nivel de conocimiento que se exige a un aprendiz depende de para qué aprende la lengua. En un contexto universitario como el de nuestra investigación no es permisible la desidia a la hora de introducir y reiterar ciertos aspectos de la LE. Además, si el aprendiz no maneja correctamente aspectos como la ortografía, recurrirá indefectiblemente a los que ya posee, los de la lengua polaca, considerablemente distintos.

Presentamos a continuación un desglose más detallado de los errores en el uso de signos ortográficos.

9.2.1. La coma.

Su uso es obligatorio tras nombres vocativos; para separar elementos de una enumeración a excepción de los últimos que van unidos por la conjunción “y” o “ni”; se escribe entre comas expresiones del tipo “por consiguiente”, “sin embargo”, “en cambio” o “al parecer”; para marcar una aclaración insertada como podría ser una oración subordinada adjetiva explicativa; y, finalmente, cuando se rompe el orden normal de una oración y se antepone la expresión que señala circunstancia de lugar, tiempo, condición, etc. Otros usos son posibles siempre y cuando no sirvan para desunir elementos de la oración que no son separados con pausa en la lengua hablada. Así, por ejemplo, nunca se separa el sujeto del verbo si no hay intercalado algún otro elemento, por lo que no sería correcto “Juan, come”. Lo mismo ocurre cuando se separan objetos y verbo. Por eso, en español, por el contrario al polaco, no se puede utilizar coma ante una oración sustantiva.

Presentamos casos generalizables, algunos de ellos debidos a la interferencia de la lengua polaca, ejemplarizados:

-Uso innecesario en oraciones sustantivas.

“Aquel día yo comprendí₂ que elegía el francés”(I.1.), “con la consciencia₂ que la temperatura al exterior ya he pasado -50°C”(II.23.), “Mis padres me contaron₂ que dar a luz un niño en aquellos años de tormenta parecía ser una locura”(III.2.), “¡Qué lástima!₂ que desde hace 10 años, los polacos sufrimos los efectos”(III.4.)

-Uso innecesario en oraciones adjetivas especificativas.

“alguien₂ que todavía no sabe nada de mí, le puede parecerse extraño”(I.2.), “no pensaba en otras personas₂ que tenían problemas”(I.8.), “lo más importante que la ubicación es₂ con quien viajo”(II.17.)

-Omisión en oraciones adjetivas explicativas.

“puse en práctica el jogging ___ que me da una fuerza vital”(II.1.),

-Uso innecesario entre elementos.

“Por suerte mi₂ estado de alma transformaba”(I.15.), “eso creó los vinculos₂ muy fuertes”(I.17.), “Mis últimas vacaciones₂ las he pasado bastante bien”(II.2.), “Y estos días₂ pasados allá puedo nombrar mis

mejores vacaciones”(II.17.), “Los acontecimientos del fin de los años ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

-Uso de coma por punto para unir oraciones simples.

“Ella ha cumplido todos mis deseos, al lado de ella yo he descubierto lo que es el amor verdadera”(I.3.), “No se puede buscar por los amigos, hay que preocuparse de esa relación todo el tiempo”(I.4.)

-Omisión en una enumeración.

“Agnieszka en Bélgica trabajando como canguro, Dominika en Minorka en el calor insoportable también trabajando __ Dagmara y Ania en la Península Ibérica”(II.5.), “no existían los supermercados “Piotr i Paweł” __ “Real” o otros”(III.16.)

-Omisión en una aclaración intercalada.

“Intentaba ‘casar’ un soltero __ un marido”(I.3.), “Ellos se quejan de mí porque __ aunque tengo el teléfono __ ellos no pueden encontrarme”(I.9.), “También, lo que es muy importante para mí mismo __ durante últimas vacaciones puse en práctica el jogging”(II.1.), “en cambio resultó que __ como estudiante del español __ convenía que viera el país(II.5.)

-Omisión en una oración en la que se ha alterado el orden normal.

“Como paso todo el tiempo afuera de casa __ todos mis amigos y parientes querían tener la posibilidad de encontrarme”(I.9.), “Creo o estoy segura que __ antes de la adhesión de la Polonia a Unión Europea __ este sueño realizará”(I.14.), “Si quería __ puedo estudiar también la otra dirección”(I.16.), “Cuando hablabamos __ yo sentía un profundo sentimiento de decepción”(I.22.), “Si tengo tiempo libre y puedo hacer lo que quiero __ estoy contenta”(II.24.)

-Omisión en algunas expresiones.

“Sin embargo __ me enteré una vez más”(II.4.), “en cambio __ resultó que como estudiante del español convenía que viera el país”(II.5.), “Por supuesto __ odio esa situación”(II.20.), “Además __ quisiera ver el Casco Viejo”(II.21.), “Por último __ quisiera mencionar la cuestión de la cultura”(III.9.)

-Omisión ante “etc.”

“especialmente los altos, morenos, musculosos __ etc”(I.3.), “me había contado muchas historias __ etc.”(II.5.), “limpiar, lavar, cocinar __ etc.”(II.20.), “no poder escoger entre el inglés, el alemán, el francés __ etc.”(III.6.)

-Uso innecesario ante “y” cuando une elementos iguales.

“Han olvidado las interminables colas para comprar una botella de vinagre₂ y sus esfuerzos para conseguir los dólares”(III.1.), “la existencia entendía ser una agonía llena de privaciones₂ y mentiras”(III.2.), “la cultura era gratuita₂ y la gente parecía tener más ganas de organizar todo tipo de tertulias”(III.9.)

9.2.2. *El punto y coma.*

Se utiliza para separar elementos extensos de una oración, relacionados por el contenido, cuando alguno de ellos ya lleva coma; o ante conjunciones o locuciones conjuntivas como “sin embargo” cuando van precedidas de un elemento extenso. Encontramos 14 casos en los que se incumplen estas normas (7 en primero, 5 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“Me enamoré unas veces de los rubios₂; estaba loca sobre los hombres”(I.3.), “Todas las últimas vacaciones pasé al extranjero₂; más precisamente en el sur de Francia”(II.10.), “Era el trabajo de mis sueños₂; comenzaba a las 10:00 y durante tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de quía que de secretaria”(II.16.), “Para mí no importa donde paso este tiempo estival₂; lo más importante que la ubicación es, con quien viajo”(II.17.), “Como por encantamiento surgieron nuevas tiendas₂; el mercado extranjero se ha encontrado al alcance de la mano”(III.1.)

9.2.3. *El punto.*

Se usa para señalar el final de una oración, párrafo o texto o para indicar que la palabra precedente es una abreviatura, a excepción de las abreviaturas del sistema métrico decimal que no suelen llevar punto. Recordemos que en polaco la abreviatura lleva punto si no termina en la misma letra que la palabra abreviada. Encontramos algunos casos en los que se omite el

punto, seguramente por descuido, al final de oración. También hay dos casos en los que se omite tras paréntesis o se usa ante paréntesis:

“estaba loca sobre los hombres __ Yo vivía para ellos”(I.3.), “diferentes caminos __ Todo es diferente”(I.6.), “yo pensaba __ “(I.12.), “Veraneaba” allí durante casi 2 meses_ (Veraneaba entre comillas porque en realidad trabajé mucho y duro) __ “(II.6.), “La posibilidad de ir de vacaciones al extranjero (al extranjero significaba desde los años ’90 al oeste no como antes al este y sólo allí) __ “(III.18.)

9.2.4. *La raya.*

Se usa en el diálogo de personajes y en aclaraciones en diálogos, en citas y pensamientos. En los textos de nuestros aprendices encontramos la tendencia a usar la raya como equivalente de la coma. Ocurre en 19 ocasiones (10 en primero, 4 en segundo y 5, aunque 4 en un mismo texto, en tercero). Ejemplos:

“Es verdad __ soy un pesimista”(I.13.), “Puedo decir que era un día que cambió mi vida __ el día del examen a universidad”(I.16.), “El tío __ tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.), “Para resumir __ mis vacaciones en el Polo Sur eran como un sueño”(II.23.), “Con respecto a mi futuro y el de mi país __ estoy segura que la situación de Polonia va a mejorar”(III.6.)

9.2.5. *Las comillas.*

Las comillas no plantean problemas de uso sino de forma. En español las comillas se sitúan en la parte superior a ambos lados de la palabra, mientras que en polaco las antepuestas se sitúan en la parte inferior y las pospuestas en la parte superior. Aparece dos veces en un mismo texto:

“para poder ver claramente los últimos 25 años. __ Para poder ver” no significa que lo será para todo el mundo”(III.15), “Después de haber analizado (con ayuda de mis padres) el término __ mesa redonda”, fui a dormir”(III.15.)

9.2.6. *Los signos de interrogación y exclamación.*

Los signos de interrogación y exclamación en español, frente a lo que ocurre en polaco, se utilizan al principio y al final de las oraciones interrogativas y exclamativas, respectivamente. Después de estos signos nunca se utiliza el punto. Hay 19 errores recogidos: 16 corresponden a exclamativas (14 en primero, aunque pertenecen a dos textos, y 2 en segundo) y 3 a interrogativas (uno por curso). Ejemplos:

-exclamativas (en algunos casos la exclamación se intensifica mediante la repetición):

“ __ mi café se terminó ayer!”(I.7.), “ __ Un día él va a matarme!”(I.7.), “ __ Pero, durante estos dos meses no pasó nada!!!”(I.23.), “ __ Todas las días pasaba en una lavadora donde tenía que poner las ropas de 600 niños de una lavadora a una secados!”(II.6.), “ __ tío Ed vivía todavía!”(II.14.)

-interrogativas (en un caso se utilizan signos de interrogación en una pregunta indirecta):

“ __ Y el esquí?”(I.11.), “nunca se sabe ¿ Qué hora es ?“(II.23.), “No nos lo podemos imaginar hoy día, __ verdad?”(III.4.)

9.2.7. *El guión y reglas de división silábica.*

El guión se utiliza para dividir las palabras al final de la línea. Esta división se hace sobre sílabas completas. Encontramos un único error de división silábica en el único caso de división a final de renglón:

“La arquite-ctura es magnífica”(II.9)

9.2.8. *Los dos puntos.*

Se utiliza en saludos de cartas oficiales, después de algunas abreviaturas o cuando se introduce una enumeración o una cita textual. Hay pocos casos de uso incorrecto u omisión:

-Uso incorrecto:

“Lo os juro; el último miercoles fue un día que cambió todo”(I.13.), “Tuve suerte de ver todavía el edificio WCT en un trozo; Saludé a la Estatua de Libertad. Bebí una cerveza en un club de jazz. Paseé en la Wall Street y...mucho más”(II.6.)

-Omisión:

“A las 9 y 20 __ “oh no ¡Otra vez! Un día él va a matarme!”(I.7.), “para decirme __ “¡Buenos Días!”(II.13.)

9.3. Tildes.

Las tildes⁴⁴ son el otro gran problema de este capítulo. Suponen una dificultad tanto por el hecho de no ser consideradas por el aprendiz de mucha importancia al no dañar la comunicación como por el hecho de que no existe equivalente en la lengua polaca al acento ortográfico.

Hay 184 errores que afectan especialmente, como en el caso de los signos de puntuación, al primer curso (105 errores en total y 4,565 por redacción). Entre segundo (49 errores en total y 1,884 por redacción) y tercero (30 errores y 1,666) el descenso es mucho menor. Los errores afectan en todos los aspectos posibles, tanto por omisión como por uso. Ejemplos:

-Omisión:

“jamás”(I.2.), “jóvenes”(I.4.), “estupido”(I.7.), “miercoles”(I.13.), “facil”(I.15.), “examenes”(I.16.), “ridiculas”(II.2.), “esforzandome”(II.3.), “avion”(II.3.), “autobus”(II.7.), “nacion”(III.2.)

-Uso incorrecto:

“mís”(I.3.), “situaciones”(I.6.), “líneas”(I.13.), “direcciones”(I.16.), “situada”(II.1.), “hóstil”(II.5.), “teléfono”(II.5.), “regimén”(III.2.), “nivel”(III.5.), “entiendo”(III.7.)

⁴⁴ Existen infinidad de textos en los que se describen las normas de acentuación, tanto en libros teóricos como en manuales prácticos para la enseñanza de lenguas. Desde la perspectiva polaca un texto conciso y preciso lo encontramos en Nowikow (1992) donde se trata el acento fonético y ortográfico.

También encontramos interferencia del sistema de acentuación francés, e incluso se llega a utilizar acentos gráficos abiertos en tres ocasiones en el primer curso:

“facil”(I.4.), “à”(I.4.), “màs”(I.7.), “genéralmente”(I.9.), “Africa”(I.18.), “facil”(III.7.)

9.4. Separación y unión de palabras.

Los casos de separación y unión de palabras indebidos son mínimos y no responden a ningún problema generalizable a excepción de la distinción entre “por qué” / “porque” / “porqué” / “por que”. Ejemplos:

“¿Porqué ese día cambió mi vida? Por que me dé cuenta”(I.19.), “porsupuesto”(II.11.)

9.5. Alteración del orden de las letras.

Los casos de alteración del orden de las letras son también casi inexistentes al haberse registrado 3, uno por curso. Por tanto, no responden a ningún problema generalizable ni de ningún aprendiz en particular sino al descuido:

“concertarme”(I.22.), “ciudaba”(II.4.), “cuidad”(III.7.)

9.6. Confusión de fonemas.

Hay 51 casos de confusión de fonemas (25 en primero, 17 en segundo y 9 en tercero). Las únicas confusiones que se repiten en los tres cursos son entre “e / o” y entre “s / z”. Ejemplos:

“pro”(I.8.), “utiliço”(I.8.), “organisaba”(I.10.), “civilisación”(I.16.), “monotones”(II.6.)

Confusiones que se repitan en dos cursos encontramos entre “e / i”, “a / e”, “x / g”, “t / d” y “r simple / r múltiple”. Ejemplos:

“algien”(I.2.), “afferarme”(I.6.), “bibiendo”(I.20.), “barejas”(I.23.), “adquerír”(II.14.), “pertido”(II.15.), “sebrems”(III.1.), “venda”(III.16.)

9.7. Omisión de letras y letras sobrantes.

Aparecen 46 errores por omisión de letras o letras sobrantes (17 en primero, 25 en segundo y 4 en tercero). La mayoría no responden a una causa común, aunque encontramos casos en los que se rastrea una influencia de la ortografía francesa. Un caso que se repite es el problema respecto al uso de la letra “h”. Ejemplos:

“hacabamos”(I.17.), “aficciones”(I.21.), “ho_bre”(I.21.), “dire_ción”(I.22.), “sen_í”(II.3.), “_ojas”(II.4.), “hechando”(II.5.), “alco__ol”(II.5.), “mese__”(II.16.), “co__notaciones”(II.19.), “hodio”(II.20.), “sorprendjente”(II.22.), “abjrir”(III.4.), “encon_rar”(III.7)

9.8. Confusión de grafemas para el mismo fonema.

Encontramos 24 errores por confusión de grafema para un mismo fonema. Los dos únicos casos que se repiten en los tres cursos son los que afectan a “b-v” y “qu-c”. Ejemplos:

“chigo”(I.2.), “trambía”(I.7.), “cuien”(I.21.), psíquicamente(II.5.), “immóbil”(II.23.), “govierno”(III.2.), “cinquenta”(III.13.)

Confusiones que se repitan en dos cursos sólo aparece respecto a “c-z”:

“comenzé”(I.23.), “felizes”(I.23.), “empezé”(III.15.)

9.9. Mayúsculas.

Encontramos 11 errores que afectan a las mayúsculas (2 en primero, 6 en segundo y 3 en tercero). Afectan a las mayúsculas a inicio de oración, a la omisión en nombres propios y al uso en nombres que no son propios. Ejemplos:

“Un día que cambió mi vida fue mi primer día à la escuela, (Es claro que no es verdad”(I.4.), “¡Si- fue un asesinato planeado, estoy seguro! una camión llena de...frutas de origen africano”(I.13.), “Además, en Köln que está situado apenas 100 kilómetros de Bad Oyenhausen Tuvo lugar uno de los más grandes conciertos de Reggae”(II.1.), “El Museo Prado”(II.21.), “Franceses”(II.25.), “Polacos”(III.6.), “este”(III.18.)

9.10. Conclusiones.

En este capítulo hemos presentado 503 errores ortográficos y fonéticos, y que representan una gran parte del total. Una parte amplia, el 36,58%, se centra en el sistema de acentuación ortográfica y otra no menos amplia, el 35,785%, en el sistema de signos de puntuación.

Estos errores no suponen una especial dificultad si tenemos sólo en cuenta la efectividad de la comunicación, algo más evidente si nos referimos exclusivamente a la lengua oral. Intuimos que ésta es la causa de que no se dedique atención suficiente a estos aspectos por parte de manuales de enseñanza ni profesores, lo que después se refleja en los propios aprendices.

Como ya hemos afirmado, no todos los aprendices tienen las mismas necesidades ni aprenden español con las mismas finalidades ni en los mismos contextos. Un aprendiz en contexto universitario no basa exclusivamente su motivación en el éxito comunicativo. La posterior aplicación de sus conocimientos le requerirá el uso exacto y preciso de la lengua española en contextos profesionales donde los errores ortográficos y fonéticos quedarán fuera de lugar. Por eso se debería aumentar desde un punto de vista didáctico el esfuerzo que se presta a los aspectos tratados en este capítulo.

Conclusión a la segunda parte.

En esta investigación hemos pretendido mostrar la evolución de la IL de los aprendices polacos de español en contexto universitario. Para ello nos hemos centrado en un aspecto fundamental de la IL como es el error. El análisis de los errores nos ha servido para describir lo que ya Corder denominaba *competencia transitoria* en el año 1967. Así, podemos comprobar la influencia de la LM en este proceso o lo que tiene de diferente respecto a ella, la evolución negativa o positiva de algunos aspectos, las estrategias aplicadas o la influencia del programa curricular.

Las conclusiones están divididas en apartados en los que nos centraremos por su importancia o por su facilitación del manejo global de resultados. En un primer punto describimos la IL a través del AE; posteriormente se describen las estrategias relacionadas con esos errores; después aparece un cuadro resumen de los errores donde se hace referencia a su peso global dentro del total y a su evolución y estrategias relacionadas.

1. Análisis de errores.

Después de analizar los textos el número de errores alcanza la cifra de 2085, es decir, 31,119 errores por redacción o 23,611 si no tenemos en cuenta los errores gráficos. La evolución de estos errores es claramente positiva entre el primer curso y el segundo al pasar de 19,9 errores por cada 100 palabras a 10,889. En cambio, entre el segundo curso y el tercero, esta reducción es mucho menor quedándose en 8,043 errores por cada 100 palabras. Esta evolución positiva a lo largo de los tres cursos y la deceleración del progreso entre segundo y tercero, es normal puesto que responde a un proceso de reorganización de los conocimientos y se encuentra en otros estudios (Fernández, 1997). Destaca, sin embargo, que esta deceleración sea tan marcada y que incluso se invierta la tendencia en algunos aspectos. Cabe atribuir este efecto a diversos factores curriculares. Como veíamos en el apartado 5.6., el número de horas de enseñanza práctica de la lengua disminuye a lo largo de los tres cursos y muy significativamente en segundo respecto a primero. Además, las clases de gramática práctica desaparecen en el tercer curso.

En cuanto a la distribución de los errores según los capítulos en los que se dividen recordamos que los morfosintácticos son los de mayor porcentaje (62,062%), seguidos de los gráficos (24,124%) y los léxicos (13,81%).

De entre los errores morfosintácticos los más frecuentes son los referidos a los artículos, verbos y preposiciones, seguidos de los problemas que afectan a la relación entre oraciones, pronombres, paradigmas y estructura de las oraciones.

De los errores léxicos destacan los semánticos sobre los que afectan a la forma. En los errores que afectan al significado son más cuantiosos los referidos al uso de lexemas próximos pero no intercambiables en el contexto. De entre los formales sobresalen los préstamos y el no reconocimiento del género.

Finalmente, en cuanto a los gráficos, destacamos los de puntuación y tildes.

2. Estrategias.

Después de analizar el corpus coincidimos con Fernández (1997:247) en que los errores aparecen cuando se da alguna de las siguientes situaciones:

- El aprendiz se encuentra ante una estructura nueva.
- Aparece una oposición que no funciona en la LM.
- Aparece una oposición que sí se da en la LM pero posee diferente distribución a la del español.
- Por las restricciones a la regla.
- Por la polisemia funcional, diastrática y diafásica de un elemento.
- Por la diversidad y variabilidad de realizaciones para una misma función.
- Por una metodología inadecuada.

Ante estas situaciones el aprendiz puede hacer uso de estrategias universales o individuales, es decir, que están motivadas en gran medida en función del carácter, como sería el caso de las estrategias de evasión, de reducción o de imitación.

Aún así, en un primer estadio se recurre de forma natural a estructuras de la LM o de una L3 (francés en este caso) produciendo interferencias de las que no se tiene que ser consciente ni siquiera, puesto que el desconocimiento de la lengua que se está adquiriendo es muy amplio.

Una vez que ya el aprendiz está en disposición de afrontar los problemas y las instrucciones didácticas pasa a basarse también en los datos ya disponibles de la L2 para establecer hipótesis.

En este punto el aprendiz puede efectuar nuevas hipótesis al disponer de una mayor afluencia de datos. Esto le lleva a reajustar los conocimientos si los nuevos datos son precisos, limitados en sus variantes y claros en su uso. Si no es así, y a medida que se profundiza en una L2 no es así, se producen periodos de inestabilidad a los que en parte se puede atribuir también el estancamiento en la evolución positiva entre el segundo y el tercer curso.

En esta última etapa analizada en la investigación aparecen hipergeneralizaciones, formas más sencillas en su producción o analógicas a otras próximas. Continúan apareciendo usos de estructuras de la LM que no tienden a desaparecer, al contrario de lo que sucede con las interferencias de la L3.

La interferencia es muy difícil de delimitar puesto que suele aparecer unida a otras estrategias. La interferencia pura por otra parte es menos frecuente pero recurrente en diferentes etapas. En una primera equivalente a un nivel inicial-elemental en el que se desconoce ampliamente la L2 se recurre a la LM y, como vimos claramente en el caso del léxico, a la L3. En un segundo estadio las interferencias de la L3 disminuyen mientras que las de la LM permanecen hasta el tercer curso. Esta permanencia de interferencias de la LM puede ser debidas a la propia metodología de enseñanza no específica para grupos de una misma LM y que pasa por encima de especificaciones. Así, al aprendiz se le instruye en lo que es correcto, pero no en lo que no lo es.

Finalmente, hacemos notar que en el siguiente cuadro ofrecemos un resumen general de los datos que arroja nuestro estudio junto con las estrategias utilizadas en cada grupo de errores. En ningún caso afirmamos que exista fosilización puesto que nuestros aprendices están inmersos en un proceso de aprendizaje que durará como mínimo dos cursos más y suponemos que no han llegado a un estadio de desmotivación que la pudiera provocar. Por lo tanto en el cuadro resumen que a continuación presentamos hablamos de errores fosilizables.

3. Cuadro resumen de los errores.

El cuadro resumen aparece dividido en cuatro columnas. En la primera se especifica el aspecto gramatical tratado junto con el porcentaje global que representa; en la segunda se listan los errores que aparecen en los dos primeros cursos; en la tercera se especifican los que

no varían a lo largo de los tres cursos y son tratados como permanentes; en la última columna se especifican las estrategias empleadas que pueden haber originado el error.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
<u>LÉXICOS</u>			
Préstamos (2,3%)			
del francés (1,91%)	Uso de vocabulario del francés adaptado al español.	Tienden a desaparecer.	Interferencia de la L3.
del polaco (0,28%)	Uso del vocabulario del polaco adaptado al español.	Desaparecen.	Interferencia de la LM.
Formación de palabras (1,53%)	-Uso no adecuado de sufijos. -Uso no adecuado de prefijos. -Derivación etimológica no adecuada. -Asociaciones.	Los mismos pero esporádicos.	-Generalización de los paradigmas de la LE, en ocasiones recurriendo a la LM o a la L3. -Creación.
Reconocimiento del género del nombre (1,24%)	-Nombres masculinos acabados en -a: <i>la día</i> . -Nombres femeninos acabados en -a: <i>el historia</i> . -Nombres acabados en -e o consonante: <i>los gentes, las viajes, el razón</i> .	Tienden a desaparecer.	-Generalización. -Interferencia de la LM. -Interferencia de la L3. -Analogía con lexemas próximos de otro género.
Reconocimiento del número del nombre (0,43%)	-Palabras normalizadas en singular: <i>las ropas, las gentes</i> . -Problemas en la percepción de nombres contables y no contables: <i>gana, tactos, calle</i> .	Irrelevante.	-Interferencia de la LM. -Interferencia de la L3. -Desconocimiento de las reglas.
Semánticos (6,23%)	-Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico. -Confusión entre lexemas que comparten contextos. -Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas.	Disminuye el número de errores.	-Influencia del lexema más frecuente. -Interferencia total o parcial. -Analogía. -Hipercorrección.
Ser-Estar (1,72%)	Intercambio en: - <i>Ser/estar</i> + adjetivo. -Uso predicativo para indicar lugar.	Se reduce en primera instancia hasta cierto punto en el que la evolución se detiene. La cantidad es mínima pero siempre puede aparecer.	-Desconocimiento de reglas sintácticas que derivan de rasgos semánticos de adjetivos atributos. -Metodología inadecuada.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Perífrasis (0,38%)	-Traducción literal de la LM. -Sustitución por una explicación.	Irrelevante. El uso de las perífrasis como estrategia debe ser explotado.	-Estrategia comunicativa. -Interferencia de la LM.
<u>MORFOSINTÁCTICOS</u> Paradigmas (5,37%) verbales (4,31%)	-Confusión entre la 1ª y 3ª persona. -Confusión entre conjugaciones. -Confusión en las formas irregulares en las que diptonga la vocal tónica.	Tienden a desaparecer.	-Analogía en paradigmas de formas próximas. -Regularización de paradigmas.
Concordancias (2,58%) en género (1,05%) en número (0,23%) en persona (1,29%)	-Preferencia por el masculino. -Discordancia entre elementos alejados. -Problemas en la concordancia de determinantes y adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo. -Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente. -Nombre colectivo en singular con verbo en plural. -Confusión del sujeto con otros elementos de la oración. -Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural. -Discordancia del verbo <i>poder</i> en oraciones semipasivas. -Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo.	Tienden a desaparecer. Muy esporádicos. -La cantidad es pequeña pero permanece e incluso aumenta mínimamente. -Discordancia del verbo <i>poder</i> en oraciones semipasivas. -Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo. -Nombre colectivo en singular con verbo en plural. -Concordancia con el sujeto psicológico. -Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural.	-Neutralización de la oposición masculino / femenino. -No interiorización de las reglas de concordancia. -Interferencia de la LM. -Hipótesis de reglas con criterio lógico. -Reducción de marcas redundantes.
Artículos (11,41%)	-Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados. -Omisión del artículo en sustantivos determinados. -Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición <i>de</i> . -Omisión en nombres propios. -Frasas hechas y unidades léxicas complejas.	-Desaparecen los casos que pueden ser aprendidos de forma sistemática con el uso en nombres propios y en frases hechas. -El resto de casos tiende a fosilizarse.	-Neutralización de la oposición presencia / ausencia por desconocimiento y dificultad en percibir su valor. -Hipercorrección.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
<p>Otros determinantes (3,88%)</p> <p>Demostrativos (2,49%)</p> <p>Posesivos (0,86%)</p> <p>Indefinidos (0,52%)</p>	<p>-Uso de <i>este</i> por <i>aquel / ese</i> en la deixis temporal.</p> <p>-Uso anafórico dentro del discurso.</p> <p>-Uso del demostrativo por el artículo determinado.</p> <p>-Uso redundante del posesivo en vez del artículo.</p> <p>-Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo.</p> <p>-Confusión en el uso del indefinido negativo.</p> <p>-Uso de <i>cada</i> cuando no tiene valor distributivo.</p>	<p>-Permenecen casos de deixis y de uso por el artículo determinado.</p> <p>-El uso anafórico tiende a desaparecer.</p> <p>Muy esporádicos.</p> <p>Permanece un limitado número de errores.</p>	<p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-No profundización en el momento de la enseñanza.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-Desconocimiento de las reglas.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p>
<p>Pronombres (6,95%)</p> <p>con función pronominal plena (5,27%)</p> <p>“se” lexicalizado o gramaticalizado (1,67%)</p>	<p>-Uso pleonástico del pronombre sujeto.</p> <p>-Omisión del pronombre sujeto.</p> <p>-Omisión del pronombre átono en función de O.D. y O.I.</p> <p>-Uso incorrecto u omisión del <i>se</i> lexicalizado o modificador léxico.</p> <p>-Omisión del <i>se</i> intransivador.</p> <p>-Uso incorrecto del <i>se</i> aspectual.</p>	<p>-Se mantiene.</p> <p>-Irrelevante.</p> <p>-La cantidad es pequeña pero permanece.</p> <p>-La cantidad es pequeña pero permanece.</p>	<p>-Estrategia comunicativa. Necesidad de alargar artificialmente el discurso.</p> <p>-Simplificación.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-Hipercorrección.</p> <p>-Desconocimiento o neutralización de las formas con o sin <i>se</i>.</p> <p>-Hipercorrección.</p> <p>-Analogía entre estructuras.</p>
<p>Uso de las formas verbales (9,88%)</p> <p>Uso de los tiempos pasados (8,63%)</p> <p>Imperfecto - perfecto (4,89%)</p> <p>Perfecto simple - perfecto compuesto (2,3%)</p>	<p>-Uso del imperfecto por perfecto al otorgarle valor durativo o iterativo que no corresponde en español.</p> <p>-Uso de perfecto por imperfecto en acciones copretéritas.</p> <p>-Se hace caso omiso a las marcas temporales.</p>	<p>-Descienden.</p> <p>-El número de casos es menor pero se mantienen.</p>	<p>-Hipergeneralización del valor durativo por inducción didáctica o interferencia de la LM.</p> <p>-Neutralización aspectual por interferencia de la LM.</p> <p>-Uso idiosincrásico.</p> <p>-Uso de la forma más asequible.</p>

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Presente – pasado (0,67%)	-Uso del presente por pasado, mayoritariamente imperfecto en verbos que funcionan como complementos temporales, cuando se pone el discurso en relación con un contexto real actual o para expresar habitualidad.	-El número de casos es mínimo pero se mantienen.	-Influencia de la forma fuerte. -Punto de vista subjetivo del narrador-aprendiz. -Interferencia de la LM.
Pluscuamperfecto (0,76%)	-Evitación. -Uso de otro pasado.	-Se reducen.	-Estrategia de escape. -Neutralización entre pasados. Hipercorrección.
Otras formas (1,24%)	-Uso de futuros por condicional. -Uso inadecuado u omisión de perífrasis aspectuales. -Uso incorrecto del gerundio.	-El número de casos es mínimo pero se mantienen en todos los cursos.	-Desconocimiento de estructuras. -Cruce de estructuras. -Hipercorrección.
Preposiciones (9,06%)			
DE (3,06%)	-Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Omisión ante oraciones subordinadas. -Omisión en locuciones preposicionales. -Uso innecesario junto a otras preposiciones. -Uso / elección en expresiones adverbiales.	-Se reducen. -Se mantienen. -Desaparecen. -Desaparecen. -Se mantienen.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica.
EN (1,96%)	-Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Elección de <i>en</i> por <i>de</i> con valor de pertenencia o cualidad. -Uso / elección en expresiones adverbiales.	-Se mantienen todos.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica. -Interferencia de la LM.
A (2,54%)	-Uso u omisión delante de objetos directo. -Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Uso de <i>a</i> por <i>en</i> para expresar situación espacial. -Uso de <i>a</i> por <i>de</i> para indicar cualidad, materia o tiempo.	-Se reduce. -Desaparece. -Desaparece. -Irrelevante.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica. -Interferencia de la LM. -Hipercorrección.
CON (0,43%)	-Uso de <i>con</i> por <i>de</i> para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa.	-Irrelevante.	-Interferencia de la LM. -Hipótesis idiosincrásica.
PARA (0,19%)	-La idea de finalidad prevalece sobre otros valores.	-Irrelevante.	-Hipótesis idiosincrásica. -Neutralización.
POR (0,52%)	-Uso de <i>por</i> por <i>para</i> con valor de finalidad.	-Se reduce.	-Interferencia de la L3. -Hipótesis idiosincrásica.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Estructura de la oración (5,13%)			
Orden (1,58%)	-Anteposición del complemento circunstancial de compañía. -Anteposición o postposición de complementos circunstanciales y adverbios de tiempo. -Anteposición o postposición de adjetivos cuantitativos o de origen.	-Mínimos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Reestructuraciones.
Omisión de elementos (0,91%)	-Omisión de los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>tener</i> y <i>haber</i> ; de adjetivos, adverbios y partes del SN no esenciales o implícitos.	-Mínimos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Estrategia de evasión ante la duda en la elección de los pares verbales.
Elementos sobrantes (2,11%)	-Uso redundante del SN cuando se puede sustituir por un pronombre o una expresión equivalente. -Uso innecesario de adverbios y adjetivos.	-Mínimos pero permanecen.	-Falta de vocabulario. -Necesidad de clarificación. -Necesidad de alargar artificialmente el discurso. -Reestructuración. -Interferencia de la LM.
Negación (0,38%)	-Uso redundante de la marca de negación.	-Irrelevantes.	-Interferencia de la LM.
Coordinación (1,58%)	-Omisión del enlace copulativo.	-Se reduce considerablemente.	-Desconocimiento. -Interferencia de la LM.
Subordinación (6,81%)			
Adjetiva (2,39%)	Enlace: -Uso de <i>cuando</i> como pronombre relativo. -Uso de <i>que</i> por <i>el que</i> . -Uso de <i>quien</i> en oraciones especificativas. Elección del tiempo: -Uso de indicativo por subjuntivo.	-Permanecen. -Son pocos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Cruce con otras estructuras. -Uso de la forma menos marcada y más frecuente. -Cruce con otras estructuras. -Uso del modo más frecuente. -Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad.
Sustantiva (1,96%)	Elección del tiempo: -Uso de presente por pasado. -Uso de indicativo por subjuntivo.	-Permanecen.	-Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad. -Cruce con otras estructuras. -Uso del modo más frecuente. -Interferencia de la LM.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Circunstanciales (2,44%)	<ul style="list-style-type: none"> -Consecutivas: omisión del enlace, uso de <i>entonces</i> como enlace consecutivo. -Comparativas: uso superfluo de <i>más</i>, uso de <i>que</i> por <i>de</i>, uso de <i>que</i> por <i>como</i>, uso de <i>tanto</i> por <i>tan</i>. -Causales: uso de enlaces incompletos, confusión de enlaces. -Condicionales: concordancia verbal tanto en tiempo como en modo. -Temporales: elección del enlace y concordancia temporal. -Finales: concordancia verbal. 	-El descenso es mínimo por lo que claramente permanecen.	<ul style="list-style-type: none"> -Analogía con estructuras próximas. -Cruce con otras estructuras. -Desconocimiento de las restricciones. -Uso de la forma menos marcada y más frecuente. -Hipercorrección. -Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad.
<u>GRÁFICOS</u>			
Puntuación (8,63%)	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia y uso innecesario de comas. -Uso inadecuado de raya. -Omisión de signos de exclamación e interrogación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Permanecen los problemas con las comas y las rayas. Se reducen los problemas con los signos de exclamación e interrogación. Otros problemas son menores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interferencia de la LM. -Desconocimiento de las normas.
Tildes (8,82%)	<ul style="list-style-type: none"> -Omisión de tildes. -Uso incorrecto de tildes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descienden pero continúan apareciendo frecuentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desconocimiento de las normas. -Neutralización por interferencia de la LM. -Interferencia de la L3.
Confusión de fonemas (2,44%)	<ul style="list-style-type: none"> -Confusión entre los fonemas: <i>e / o, s / z, e / i, a / e, x / g, t / d</i> y <i>r simple / r multiple</i>. -Omisión de letras y letras sobrantes. -Confusión de grafemas: <i>b-v, qu-c</i> y <i>c-z</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Permanece la confusión entre: <i>e / o</i> y <i>s / z</i>. -Irrelevante. -Permanece la confusión entre: <i>b-v</i> y <i>qu-c</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Neutralización por interferencia. -Descuido. -Interferencia de la L3.

SEGUNDA PARTE

**ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS, MORFOSINTÁCTICOS
Y GRÁFICOS EN LA LENGUA ESCRITA DE LOS
APRENDICES POLACOS DE ESPAÑOL**

Capítulo 5.

Sobre el corpus.

5.1. Composición.

Uno de los principales objetivos de cualquier investigación es reducir al mínimo todas las posibles variantes no pertinentes al estudio. En nuestro caso, pretendemos acercarnos al conocimiento real que de una L2 tienen un grupo de aprendices y cómo pueden aplicarlo sin la inmediatez de la presión de la comunicación oral. Por tanto, se les propuso la redacción de un texto. De esta manera podían revisar lo ya escrito y así nosotros, al mismo tiempo, podíamos disponer de datos más próximos a este conocimiento real de la IL de los aprendices al haber eliminado los problemas que la oralidad añade a la creación de un texto.

Todos los aprendices, pertenecientes a los tres cursos del primer ciclo universitario, dispusieron del mismo tiempo (25 minutos) para elaborar la redacción. No tenían un número mínimo ni máximo de palabras, tan sólo el límite de las dos caras de la hoja en blanco proporcionada.

5.2 Temas de la composición.

Los temas propuestos en los tres diferentes niveles fueron escogidos con la intención de no crear problemas de ideas. Es decir, eran temas lo suficientemente amplios como para que el aprendiz tuviera siempre algo que explicar. En todo caso, los aprendices fueron instruidos sobre la idea de que el tema era una mera excusa para realizar una composición. Así, por ejemplo, el tema del primer curso era “Un día que cambió tu vida”. En relación a este tema se podía recurrir a las vacaciones, los viajes, el trabajo, los estudios, la amistad, la familia, etc. El tema del segundo curso era “Las últimas o tus mejores vacaciones”. Sobre este tema se podía recurrir a los viajes, a la descripción de una ciudad, a las diferencias de carácter entre los habitantes de diferentes países, a la literatura, etc. Finalmente, al tercer curso se le propuso escribir sobre “La transformación de Polonia en los últimos 25 años”. Los temas relacionados con esta última propuesta eran quizás no tan amplios, aparentemente, pero la simple descripción de las diferentes realidades de la sociedad polaca antes y ahora daba

mucho juego a los aprendices. Por lo tanto, la idea principal a la hora de escoger los temas no era tanto que les provocara especial motivación, sino el hecho de que fueran lo menos limitadores posibles, pero que al mismo tiempo les obligara a elaborar una mínima narración.

5.3. Población.

La redacción fue realizada por estudiantes del primer ciclo (tres cursos) de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań entre los cursos 2000-2001 y 2004-2005 y siempre a finales del segundo semestre lectivo. Para evitar variantes participaron dos promociones distintas tres años consecutivos¹.

Del primer curso disponemos de 23 textos, 26 del segundo y 18 del tercero, sumando 67 textos en total. El número varía debido a ausencias el día de la toma de datos y a que se han descartado estudiantes cuya lengua materna sea otra al polaco o sea el español, así como estudiantes que repetiesen curso².

5.4. Toma de datos longitudinal.

Los mismos aprendices realizaron la composición tres cursos consecutivos. La elección de la realización de un estudio longitudinal frente a uno transversal es debido a que parece evidente analizar la evolución de los mismos individuos. Es contrario a la lógica pretender describir una evolución si en las diferentes etapas analizadas se toma a distintos sujetos. Como comentábamos, existen demasiadas variantes psicológicas de peso, como carácter o capacidad del aprendiz, que pueden desvirtuar estudios evolutivos que no partan del seguimiento de los mismos sujetos.

¹ Ya en Fernández Jódar (2004) observamos la importancia del carácter colectivo a la hora de realizar una toma de datos de grupos y como éstos podían falsear los resultados. Cuando un grupo es participativo y comunicativo, la producción será mayor y, en cambio, si es tímido o poco receptivo la producción será menor. En el caso de los grupos participantes en nuestra investigación podríamos definirlos como no problemáticos y participativos.

² Siempre es recomendable el mayor número posible de sujetos. Aun así, recordemos que en la reconocida investigación de Fernández (1997) se trabajó con un corpus de 108 textos de aprendices de cuatro L1 diferentes (alemán, árabe, francés y japonés) y de tres niveles distintos, por lo que había una media de 9 textos por nivel y L1. Nosotros trabajamos únicamente con aprendices cuya L1 es el polaco y la media por nivel sería de 22,33 textos. Es, por tanto, un corpus más amplio.

5.5. Contexto universitario no-nativo.

En el apartado 2.2. hacíamos referencia al hecho de que el contexto condiciona la norma que se considera debe aprenderse y en el apartado 3.4. a como el contexto también está estrechamente ligado a la motivación.

Los sujetos que forman parte de la investigación son aprendices en un contexto universitario no nativo en el que la norma exigida es la del español peninsular recogida por las gramáticas normativas al uso. Eso no significa que no se deban conocer los diferentes registros y niveles del español en los que no siempre se respeta la gramática normativa, muy al contrario. Los estudiantes universitarios deben poder adaptarse al contexto en el que se encuentren en el momento del uso práctico de la lengua, deben reconocer dialectos y acentos, así como errores característicos de nativos. En el caso de la composición realizada para esta investigación no se les exigía adaptarse específicamente a un contexto extrauniversitario por lo que la norma de referencia es la que se ha utilizado en la evaluación de exámenes.

5.6. Programa curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación³.

Cada año son admitidos entre 35 y 40 estudiantes en el primer curso de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Son divididos en dos grupos en función de la lengua por la que hayan optado para hacer el examen de ingreso, español o francés. Eso significa que un grupo inicia sus estudios como principiante en español e intermedio-avanzado en francés, la cual será la segunda lengua extranjera obligatoria estudiada, mientras que el otro grupo es intermedio-avanzado en español y principiante en francés. Al finalizar el segundo curso de los tres que componen el primer ciclo, el nivel debe haber sido equiparado, para posteriormente alcanzar y desarrollar el nivel avanzado en el tercer curso. Esta división responde a la coyuntura actual respecto a la demanda del español.

Como sujetos de nuestra investigación hemos tomado a los aprendices del grupo principiante puesto que de ellos hemos podido controlar el programa en el que se ha basado su aprendizaje desde el momento inicial. En cambio, del grupo intermedio-avanzado su aprendizaje anterior es variopinto, desde estudiantes que han aprendido español en la

³ La versión en español está disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, (consultado el 24/01/2003).

educación secundaria hasta autodidáctas. Así, este segundo grupo, en muchas ocasiones responde a problemas que se deben parcialmente a la anterior instrucción recibida lo que sería una variable negativa para nuestro estudio. Por otra parte, el recorrido evolutivo del grupo principiante es más amplio por lo que el desarrollo del aprendizaje y de la adquisición podría considerarse mucho más rico e interesante desde el punto de vista del investigador, así como mucho más rentable en cuanto a una posible aplicación posterior a la realidad de la enseñanza de E/LE, puesto que el número de aprendices principiantes es, habitualmente, mayor que el de otros niveles.

Las asignaturas y las horas lectivas por semestre correspondientes a los grupos de aprendices estudiados son presentadas a continuación:

Primer curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	135	60
Laboratorio	-	30
Gramática práctica	60	60
Lectura comentada	-	30
Ortografía	30	-
Lengua escrita	-	30
<i>Total</i>	<i>225</i>	<i>210</i>

Segundo curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	30	30
Gramática práctica	30	30
Lectura comentada	30	30
Lengua escrita	30	30
<i>Total</i>	<i>120</i>	<i>120</i>

Tercer curso

	Primer semestre	Segundo semestre
Lengua hablada	30	30
Lectura comentada	30	30
Lengua escrita	30	30

Puestos en relación al *Marco de referencia europeo* al finalizar el primer curso los estudiantes deberían poseer un nivel⁴ equivalente a A2+ (grado elevado del Nivel Plataforma); los estudiantes del segundo curso lo deberían finalizar en B1+ (grado elevado del Nivel Umbral); y, finalmente, los de tercero, en B2+ (grado elevado del Nivel Avanzado).

Los temas seleccionados en las redacciones están recogidos en la descripción proporcionada de los distintos niveles en el *Marco de referencia*. Así, por ejemplo, en el nivel B2+ el aprendiz “es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades”, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm>, (consultado el 23/01/2003).

⁴ La descripción detallada de los diferentes niveles propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se encuentra en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm>, (consultado el 23/01/2003).

Capítulo 6.

Tipología de errores ejemplificada y datos globales.

6.1. Tipología de errores ejemplificada.

En el apartado 2.3. vimos diferentes criterios para clasificar los errores. En el caso de nuestra investigación hemos optado por una descripción de errores lingüísticos de carácter estructural funcional basada en la propuesta por Fernández (1997)⁵. En ésta no sólo se hace referencia a errores morfosintácticos sino que amplía los criterios incluyendo errores léxicos y discursivos. Consideramos que esta tipología es la más adecuada en tanto en cuanto incluye todos los errores que pueden aparecer en un texto y con los que de hecho nos hemos encontrado en el análisis de las composiciones. Aun así hemos considerado conveniente efectuar cambios. La modificación de mayor peso ha sido suprimir el apartado de errores discursivos. La razón ha sido que los errores en él incluidos ya lo estaban en otros apartados (así, la deixis y anáfora está incluida en 2.3.2. *Otros determinantes* y 2.3.3. *Pronombres*; el tiempo y el aspecto lo están en 2.3.4. *Verbos*; los conectores lo están en 2.4. *Estructura de la oración*; y la puntuación lo está en 4.1. *Puntuación y otros signos*). El único error exclusivamente clasificable en base a un criterio discursivo sería el de coherencia global, pero si lo tuviéramos en cuenta también lo deberíamos hacer con otros muchos errores de carácter discursivo como por ejemplo la organización interna de las ideas expuestas, el criterio de las ideas seleccionadas para ser expuestas, etc. También deberíamos considerar las variables según el interlocutor y otros muchos aspectos, lo que al final nos llevaría a una investigación paralela. Por lo tanto, hemos optado por ceñirnos a errores léxicos, morfosintácticos y gráficos. Otras modificaciones menores han sido incluir un subapartado para barbarismos y préstamos del polaco y del francés, lo que parece evidente debido a las características de los sujetos de la investigación; añadir un subapartado para el distributivo *cada*; o variar los subapartados relacionados con la confusión de fonemas y la confusión de grafemas para el mismo fonema.

La tipología final ejemplificada (los errores aparecen subrayados) es la siguiente:

⁵ Cualquier tipología, por muy exhaustiva y detallada que sea, nunca conseguirá que los resultados de dos investigadores sean completamente idénticos puesto que la objetividad y la unanimidad de estos resultados es prácticamente imposible, como se reconoce en Fernández (1997:44).

TIPOLOGÍA DE ERRORES Y EJEMPLOS

1. Léxicos.

1.1. Forma.

- 1.1.1. Uso de un significante español próximo: “apariencia” (aparición), “cuadro” (cuarto), “concertar” (concentrar).
- 1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español: “veráneos” (veraniegos), “lavadoría” (lavandería), “rivalización” (rivalidad).
- 1.1.3. Préstamos:
 - 1.1.3.1. Préstamos del polaco: “tostas”(de *tosty*, tostadas), “senso”(de *sens*, sentido) y “matura” (de *matura*, reválida).
 - 1.1.3.2. Préstamos del francés: “promenar” (de *se promener*, pasear), “racontó” (de *raconter*, contar), “lunetas” (de *lunettes*, gafas).
 - 1.1.3.3. Préstamos de otras lenguas: “jeans” (de *jeans*, vaqueros).
- 1.1.4. Género (como rasgo del nombre): “las días”, “nuestro suerte”, “este noche”, “la aura”.
- 1.1.5. Número: “para comprar carne, azúcar o dulce”, “espero mantener contactos”, “tenía que poner las ropas de 600 niños”.

1.2. Significado.

- 1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: “quedar-dejar”, “aprovechar-beneficiar”, “aprender-estudiar”.
- 1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz: “campo” (campamento), “ventanilla” (ventana), “deportivo” (deportista).
- 1.2.3. Registro no apropiado a la situación: “las vacaciones con tíos pueden agotar”, “¿Qué puede hacer una muchacha adulta con sus padres viejos...?”.
- 1.2.4. Ser – estar: “soy muy contenta”, “no estaba chica muy traviesa”, “cuando era muy lejos de mi casa”.
- 1.2.5. Perífrasis: “una máquina para lavar ropa” (lavadora), “una película de corto metraje” (cortometraje), “tenía ropa” (vestía).
- 1.2.6. Falsos amigos: “combinar” (de *kombinować*, hacer chanchullos), “transporte común” (de *transport komunalny*, transporte municipal), “dotaban” (de *dotować*, subvencionar).
- 1.2.7. Otros: “encandilamiento” (control), “méritos” (objetivos).

2. Morfosintácticos.

2.1. Paradigmas.

- 2.1.1. Género (formación): “un geno” (un gen), “encarga” (encargo), “el acto” (el acta), “silencia” (silencio).
- 2.1.2. Número (formación): “adultes” (adultos), “examens” (exámenes), “cadas vacaciones” (todas las vacaciones).
- 2.1.3. Verbos: “aprietando”, “corraba” (corroía), “puedamos”, “creió” (creó), “colgan” (cuelgan).
- 2.1.4. Otros (persona, determinantes): “con sí mismo” (conmigo), “se mismo” (a sí mismo), “migo” (conmigo).

2.2. Concordancias.

- 2.2.1. En género: “considero mis vacaciones buenos”, “los deberes universitarias”, “cuánto ilusión”.
- 2.2.2. En número: “todos lo gente”, “mucha__ promociones”, “tantas personas me había__ contado”.
- 2.2.3. En persona: “los recuerdos es algo subjetivo”, “yo me interesa”, “La gente que tuvieron relaciones importantes”.

2.3. Valores y usos de las categorías.

2.3.1. Artículo.

- 2.3.1.1. Uso / omisión: “traté de llegar allí haciendo el autostop”, “pensaba que me gustaban__ niños”, “...un viaje a España como una chica au-pair”.
- 2.3.1.2. Elección: “la gente podría ganar el viaje a Legoland”, “tras 2 meses de estancia en el lugar donde la humedad...” “Era un paraíso”.

2.3.2. Otros determinantes.

- 2.3.2.1. Demostrativos: “las calles grises, las tiendas vacías, las manifestaciones del primer mayo, la televisión con 2 cadenas, estas colas después del reparto”, “...en el año 1989. A partir de este momento...”, “..hace 25 años. Lo que es cierto es que esta realidad ha mejorado.”
- 2.3.2.2. Posesivos: “se recuerda por toda su vida”, “la carta tuya me sorprendió”, “para divertirse bien hay que irse lejos de su casa”.

2.3.2.3. Distributivos: Cada: “Cada generación lucha por la igualdad”, “otros que ofrecían cada tipo de productos”, es un periodo que cada estudiante espera con impaciencia”.

2.3.2.4. Indefinidos: “al trabajar todos los dos meses”, “como si fuera alguna equivocación de Dios”, “no he sabido que tengo alguna familia en Argentina”.

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena: “no podía creer__ (lo)“, “a mis compatriotas __ (les) parecía hace más o menos 15 años que...”, “mis últimas vacaciones __ (las) pasé en los Estados Unidos”.

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado o lexicalizado: “en los años 80 no se permitía expresar__ (se) libremente”, “la situación __ (se) endureció y la gente murmuraba”, “me trato de continuar”.

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados: “no resultó tan bueno como me lo imaginaba antes”, “hace más que diez años que han comenzado los cambios”, “el progreso del país tomó últimamente un malo rumbo”.

2.3.4.2. Otras formas: “necesitaba a alguien con quien podría hablar”, “no quiero decir que me guste vivir en los tiempos del comunismo”, “nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”.

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios: “paseaba en (por) un parque”, “la caída del muro en (de) Berlín”, “más por (para) mi generación”.

2.3.5.2. Valores idiomáticos: “a (en) mi opinión”, “en (a los) ojos de los gobernantes”, “me enteró __ (de) que...”.

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden: “la menor niña me paraba”, “con mis compañeros tenía una cita”.

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): “cada año __ (muchas) familias polacas ahorran sus zlotys”, “pero __ (hoy en) día constatamos que..”.

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): “el calor tremendo del aire muy estancado”, “quería mucho cambiar mi vida”.

2.4.4. Cambios de función: “ahora amo tan fuerte la natura”, “con amigos hablamos lo del día anterior”.

2.4.5. Oraciones negativas: “no solamente políticos, pero también sociales”, “ningún pesimista no podría inventar los hechos”.

2.5. Relación entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión del enlace: “Al cabo me sentía muy mal, yo me enfadaba muy rápido todo me ponía nerviosa”.

2.5.1.2. Polisíndeton (repetición de “y”): No hay casos.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace: “no cambia e ya se quedó aburrido”.

2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “El tío, (que) tenía casi noventa años, estaba muy rico, porque era propietario de un hotel”

2.5.2.1.2. Elección del enlace: “conocí a mucha gente con que espero mantener contactos”, “trabajé al campo para los niños de los padres cuales”.

2.5.2.1.3. Concordancia verbal: “nos faltan las autoridades que puedan purificar por completo la corrupción que corraba la Polonia de hoy en día”.

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “espero que estas vacaciones también voy a pasar en ese país”, “podríamos decir (que) nuestra situación es mucho mejor”.

2.5.2.2.2. Elección del enlace: “lo más extraño es lo que (que) yo no puedo afferarme”, “era suficiente para que (que) estuviera fuerte”.

2.5.2.2.3. Concordancia verbal: “la mayoría comprendió que si no dejan el poder”, “pensé que el calor y el sol es lo que me faltaba”.

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: “cuando era pequeño no me gustaba jugar con otros niños (porque) tenía muñecas”, “hace 7 meses desde (desde que) mi vida cambió”.

2.5.2.3.2. Elección del enlace: “esto es mucho más peor que la vida”, “tenía que prepararme por el examen, como lo había suspendido”.

2.5.2.3.3. Concordancia verbal: “si quería puedo estudiar”, no se como estaría hoy si no he vivido en África”.

3. Gráficos.

3.1. Puntuación y otros signos: “me duermió muy, muy bien —como siempre”, “ y el esquí?”, “su aparición era el mejor cambio que me ocurrió”.

3.2. Tildes: “situaciónes”, “interprete” (interprete), “futuro”.

3.3. Separación y unión de palabras y sílabas: “malasuerte”, “arquitectura”, ¿porqué ese día cambió mi vida?”.

3.4. Alteración del orden de las letras: “ciudaba”, “cuidad”.

3.5. Omisión de letras y letras sobrantes: “cuand ”.

3.6. Mayúsculas: “conciertos de Reggae”, “los Franceses”, “los Polacos”.

3.7. Confusión de fonemas:

3.7.1. e/o : “adultes”, “poro”, “estupende”.

3.7.2. e/i : “bibiendo”, “distruían”, “adquerir”.

3.7.3. o/u : “recurdé”, “suportarlo”, “fondaras” (fundarás).

3.7.4. a/i : “creido”, “preferable”.

3.7.5. a/e : “frecuentamente”, “barejas”, “sebremos”.

3.7.6. x/g : “algien”, “seguía”, “llege”.

3.7.7. t/d : “pertido”, “posibilitades”, “venda”.

3.7.8. r/r : “afferrarme”, “aburíamos”.

3.7.9. s/z : “utiliso”, “organisisaba”, “civilissación”.

3.7.10. Otros: “recodo” (recado), “Alemana”, “viditar” (visitar).

3.8. Confusión de grafemas para el mismo fonema:

3.8.1. b-v : “trambvía”, “immvobil”, “goviverno”.

3.8.2. g-j : “extrganero”.

3.8.3. c-z : “comenzze”, “felizzes”.

3.8.4. qu-c : “chiquc”, “qucasi”, “qucando”.

3.8.5. Otros: “Mayorca”.

6.2. Datos globales.

Después del análisis de las composiciones, se han recogido un total de 2085 errores, lo que da una media de 31,119 errores por redacción. Si descontamos los 503 errores gráficos,

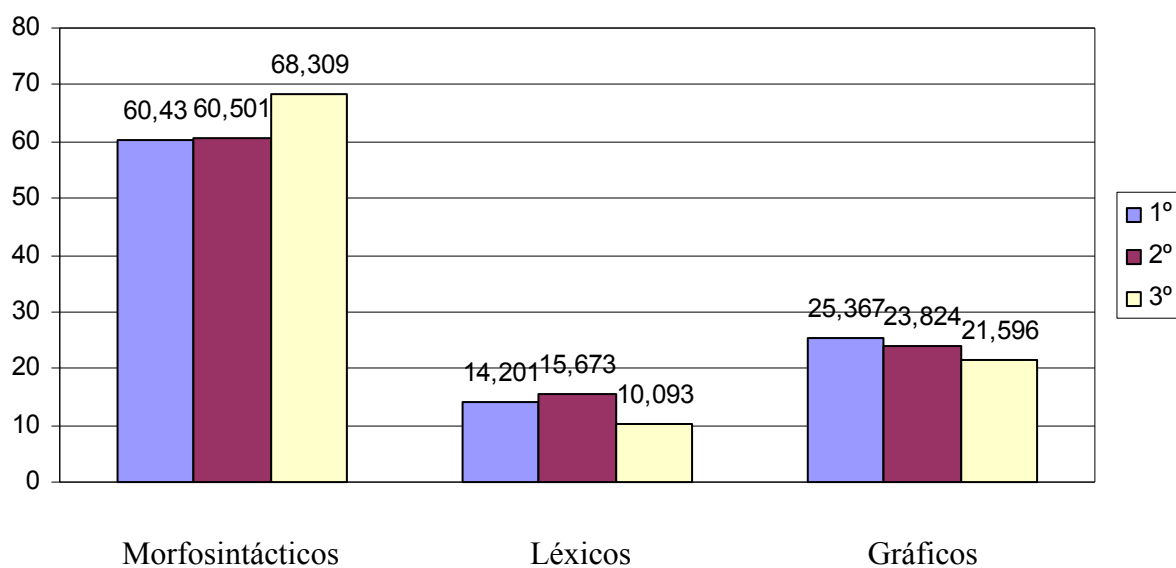
que en gran medida corresponden a tildes y puntuación, obtenemos 1582 errores. La media de errores por redacción sería entonces de 23,611.

Por cursos se desglosan de la siguiente manera:

	<u>Errores</u>	<u>Errores (sin los gráficos)</u>
1°	1021	761
2°	638	484
3°	426	334

Al corresponder los números totales de errores a diferente número de textos por curso, no pueden reflejar la evolución o el peso de los diferentes tipos de error en cada grupo de aprendices. En la figura 1 observamos el porcentaje que representan dentro de cada curso los errores gráficos, léxicos y morfosintácticos. Los errores gráficos se mueven en una franja que va desde el 25,367% hasta el 21,596%, pero siempre en descenso. Los errores léxicos descienden, a pesar del ligero repunte en el segundo curso, del 14,201% al 10,093%. Son los errores morfosintácticos los que aumentan en casi 8 puntos hasta alcanzar el 68,309% del total de errores en el tercer curso. Debemos recordar que, como vimos en el capítulo anterior, durante el tercer curso los estudiantes no reciben clases de gramática práctica.

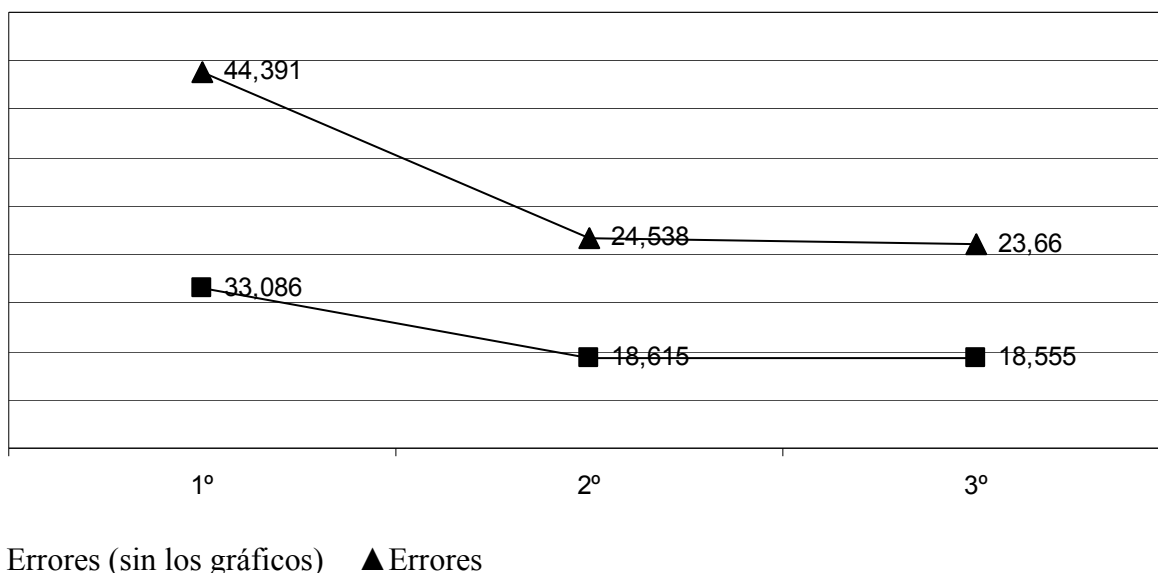
Figura 1. Distribución del porcentaje del total de errores.



Recordemos que la figura 1 representa el peso (en porcentaje y no en número total de errores) que cada grupo de errores tiene dentro de un curso determinado. En la figura 2, en

cambio, presentamos el número de errores que aparecen por redacción. La evolución positiva en este caso es evidente entre el primer y el segundo curso reduciéndose el número hasta casi la mitad. La evolución entre el segundo y el tercer curso también es positiva aunque en un muy menor grado al no reducirse ni tan siquiera en un error.

Figura 2. Errores por redacción.



Una de las causas que explican que la evolución entre el segundo y el tercer curso sea tan mínima es la producción total de palabras gráficas⁶ por redacción. Es decir, si bien es cierto que el número de errores casi no varía entre los dos cursos, el número total de palabras gráficas aumenta considerablemente como observamos a continuación:

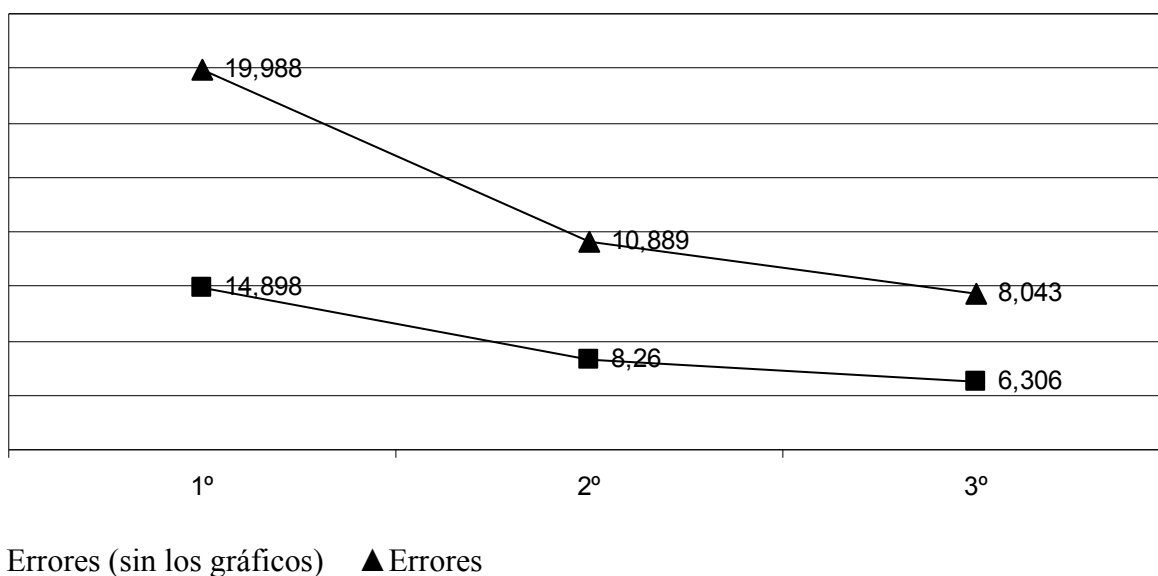
	<u>Nº total de palabras gráficas</u>	<u>Nº de palabras gráficas por redacción</u>
1º	5108	222,086
2º	5859	225,346
3º	5296	294,222

Éste es el motivo por el cual de aquí en adelante no solamente operaremos con números totales o número de errores por redacción sino también con el número de errores por cada 100 palabras gráficas. Así, al tomar una unidad de medida fija para los tres cursos (no

⁶ Por palabra gráfica entendemos, siguiendo a Ávila (1995), “una secuencia de letras antes y después de la cual aparece un espacio en blanco”.

como es una redacción) podemos analizar con mayor claridad el peso de los errores y su evolución. Veamos ahora la figura 3:

Figura 3. Errores por cada 100 palabras.



En la figura 3 observamos como entre el primer y el segundo curso desciende el número de errores hasta casi la mitad. Entre el segundo y el tercer curso también desciende el número aunque de forma mucho menos significativa. En los siguientes capítulos veremos si este mínimo descenso es atribuible a errores que tiendan a fosilizarse y cuál puede ser la causa de que esto ocurra.

Finalmente, presentamos el desglose de los 31,119 errores que de media han aparecido por redacción y que han resultado de la siguiente forma:

Léxicos	4,29
Significado	2,35
Forma	1,94
Morfosintácticos	19,31
Artículos	3,55
Verbos	3,04
Preposiciones	2,82
Subordinación y coordinación	2,56

Pronombres	2,16
Paradigmas	1,64
Estructura de la oración	1,59
Concordancias	0,83
Gráficos	7,5
Tildes	2,74
Puntuación	2,68
Confusión de fonemas	1,8

Capítulo 7.

Errores léxicos.

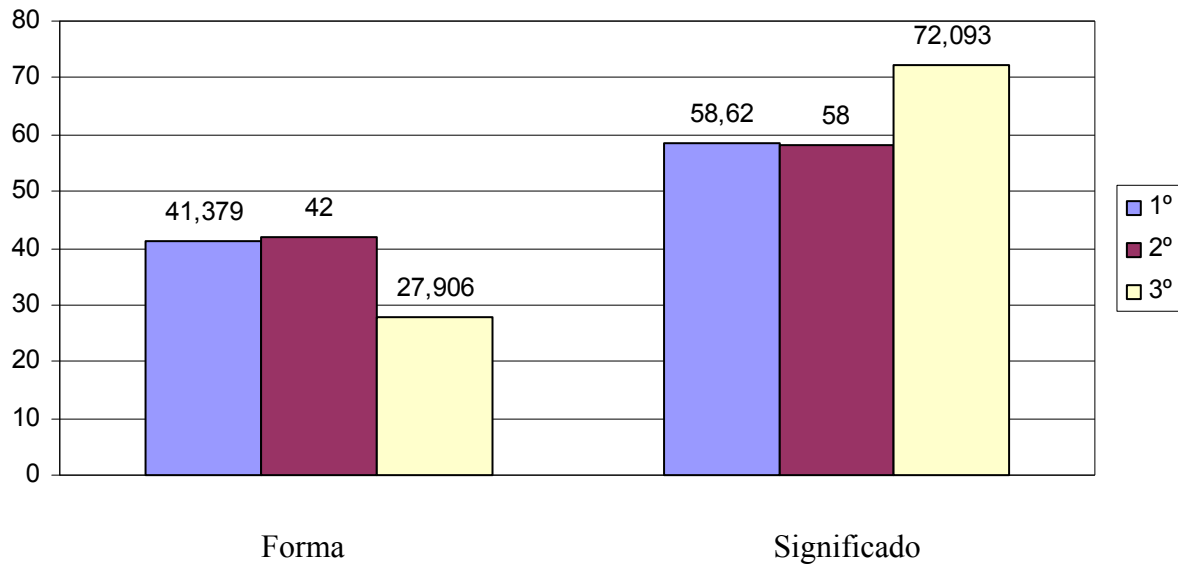
7.1. Introducción.

Los errores que analizamos en este capítulo representan un grupo importante en el total, lo que muestra la dificultad del aprendizaje y adquisición del léxico de una LE a pesar de su importancia⁷. Son un total de 288 errores, es decir el 13,81 % sobre el total o el 18,23% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Además de su importancia numérica debemos recordar que son los errores que provocan mayor dificultad durante la comunicación aunque, evidentemente, toda incompreensión se puede deshacer por el contexto o el uso de estrategias.

Si observamos la distinción entre errores formales y de significado (figura 4), nos daremos cuenta de que los semánticos siempre son más numerosos. El aspecto formal resulta más fácil en este caso puesto que requiere de memorización y no necesariamente de la comprensión de campos semánticos no siempre iguales a los de la L1. Por otro lado, los sujetos de la investigación forman parte de un contexto universitario no nativo. Suponemos, por tanto, que los aprendices dedican tiempo al aprendizaje de la forma fuera del centro de estudios. En cambio, la comprensión y adquisición del significado suele ser favorecida por los contextos nativos de los que nuestros estudiantes desgraciadamente carecen fuera del aula. Su práctica queda limitada a viajes estivales, al contacto esporádico con nativos que residen en la ciudad, al uso de internet y, evidentemente, a la práctica de la lengua en clase que, si se observa el número de horas por semestre y curso en el apartado 5.6., es muy limitado. Así pues, el aspecto semántico también suele ser aprendido mediante la memorización, lo que provoca los resultados que veremos en este capítulo.

⁷ En Fernández Jódar (2005) analizamos la importancia del léxico y las diferencias que existen en su papel en la adquisición y el aprendizaje de L1 y L2.

Figura 4. Distribución del porcentaje de errores formales y de significado.



En todo caso, en las figuras 5 y 6 vemos la evolución positiva que el número de errores mantiene durante los tres cursos. Aunque, como hemos comentado arriba, los errores semánticos están por encima de los formales.

Figura 5. Número de errores formales y de significado por redacción.

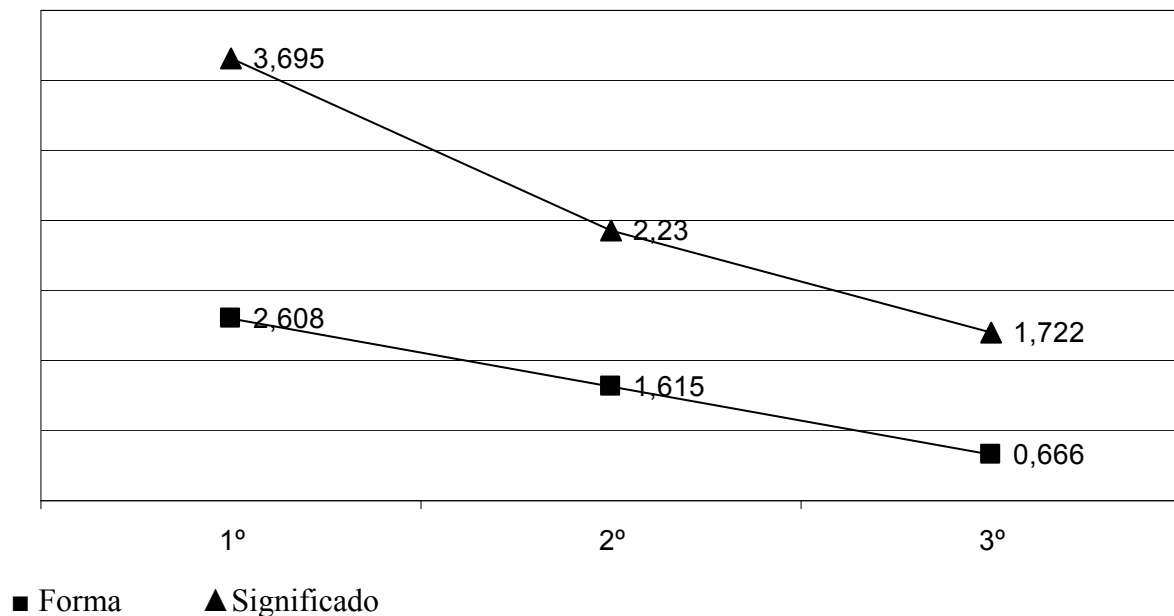
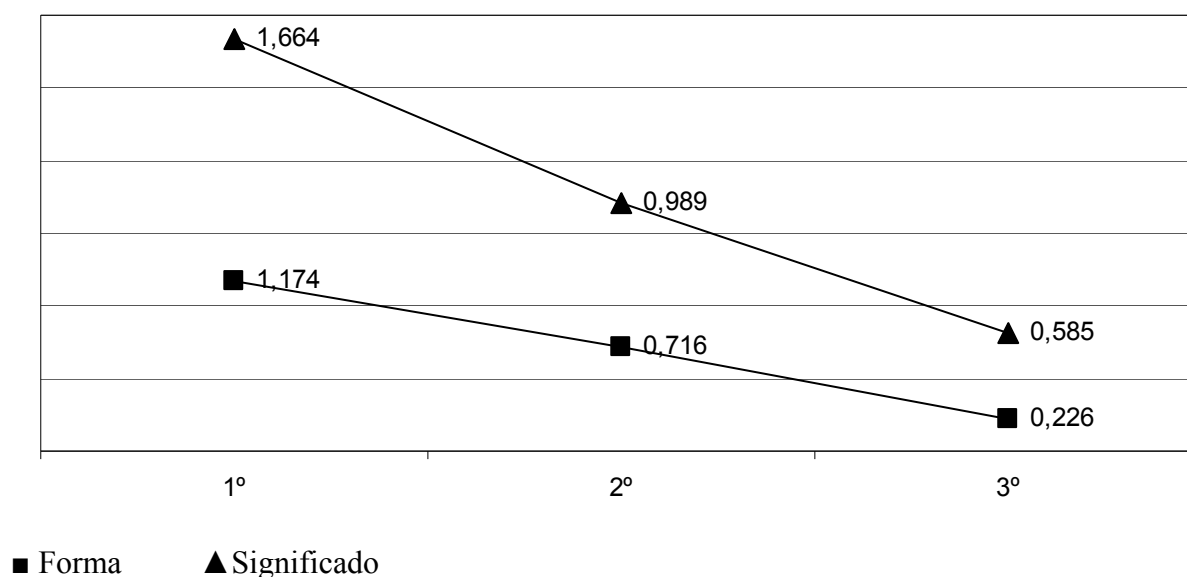


Figura 6. Número de errores formales y de significado por cada 100 palabras.



7.2. Errores léxicos formales.

En este apartado se analizan errores clasificados en la tipología como uso de un significante español próximo, formación no atestiguada en español, lexías de préstamos literales (barbarismos) y préstamos adaptados, y, finalmente de reconocimiento de género y número.

7.2.1. Uso de un significante próximo español.

Este tipo de errores son poco representativos al aparecer de forma testimoniar en 10 ocasiones en los tres cursos: 4 casos en el primer curso (“despedirme” por “despertarme”, “memoria” por “mente”, “concertarme” por “contrentarme” y “favorable” por “favorito”); 2 casos en el segundo (“colorada” por “colorida” y “cuadro” por “cuarto”); y 4 en el tercero (“aparece” por “parece”, “evoca” por “provoca”, “expedientas” por “dependientas” y “apariencia” por “aparición”).

7.2.2. Formación de palabras no atestiguada en español.

Hay 22 casos recogidos repartidos de la siguiente manera: 9 en el primer curso (“aumentación” por “aumento”, “espontánica” por “espontánea”, “satisfacionada” por “satisfecha”, “accesión” por “acceso”, “bilengua” por “bilingüe”, “valiencia” por “valentía”, “destinación” por “destino”, “solitud” por “soledad” y “finir” por “finalizar”)⁸; 10 en el segundo (“veráneos” por “veraniegos”, “agraciadamente” por “afortunadamente”, “lavadoría” por “lavandería”, “secados” por “secadoras”, “elegios” por “elecciones”, “finacial” por “económica”⁹, “visitores” por “visitantes”, “nubla” por “nube”, “apertenecía” por “perteneía” y “monstrar” por “mostrar”)¹⁰; y 3 en el tercero (“rivalización” por “rivalidad”, “turquesas” por “turcas” y “encadilamiento” que es un sustantivo inexistente).

De los 22 casos, 12 corresponden a la formación de sustantivos, 6 a la de adjetivos, 3 a la de verbos y 1 a un adverbio. El caso de este único adverbio es particular. “Agraciadamente” no significa en el texto “con gracia o donaire” (R.A.E., 1992) sino que es una formación construida por analogía con “afortunadamente”. Es decir, el aprendiz ha deducido que si existe “desafortunadamente” y “desgraciadamente” también existe “afortunadamente” y “agraciadamente”.

7.2.3. Préstamos¹¹.

En Zybert (1992 (1997 (1999))), dada la importancia otorgada por el autor a la enseñanza del vocabulario, se ofrece un listado de palabras polacas y españolas coincidentes formalmente y se describe la relación entre las palabras de ambas lenguas desde la equivalencia absoluta hasta el contraste. Desgraciadamente, este listado no se basa en producciones reales de aprendices ni tiene en cuenta la frecuencia de aparición de estas

⁸ Los casos de “solitud” y “finir” no han sido considerados como galicismos al aparecer también en textos de aprendices no estudiantes de francés. No es extraño considerar que un estudiante por analogía pueda llegar de “solitario” a “solitud” y de “fin” a “finir”.

⁹ La formación correcta del adjetivo “finacial” sería “financiera”, pero en el contexto correspondería por significado a “económica”.

¹⁰ Como en los casos de “solitud” y “finir”, “apertenecía” y “monstrar” podrían ser considerados galicismos, pero son formaciones que aparecen en aprendices no estudiantes de francés.

¹¹ Recordamos que recogemos en este apartado casos en los que el préstamo afecta a la forma, no al significado. Tampoco es nuestra intención rastrear cualquier mínima interferencia del francés o del polaco. Algunas interferencias léxicas del polaco aparecen en el apartado dedicado a falsos amigos. Pero, en cambio en el apartado de confusión de lexemas con semas comunes no se subdividen los errores por interferencia del polaco de los errores por otra causas al considerar que esa subdivisión sería demasiado aleatoria.

palabras en, por ejemplo, manuales de diferentes niveles. Aun así, el autor destaca la conveniencia de la enseñanza de palabras equivalentes, aunque en nuestra opinión es más conveniente el hacer conscientes a los aprendices de barbarismos, préstamos parciales o adaptados y falsos amigos.¹²

En nuestro estudio nos centramos en la interferencia que la L1 (polaco) y otras L3 (casi exclusivamente el francés) ejercen formalmente en el léxico utilizado. En los textos aparecen 48 errores de los que 40 corresponden a interferencias del francés frente a 6 que lo son del polaco y 2 del inglés.

7.2.3.1. *Préstamos del polaco.*

Es muy interesante el hecho de que los préstamos del polaco no sean en nada tan numerosos como los del francés. Parece claro que la proximidad lingüística del francés, que ya hablan los aprendices participantes en el estudio, les ayuda a entender, pero al mismo tiempo supone un obstáculo en el correcto manejo del léxico. En cambio, el polaco no es considerado próximo lingüísticamente al español. Los préstamos del polaco se limitan a palabras que parecen tener para el estudiante una misma raíz latina y que por lo tanto “suenan” a español. Por otra parte, los falsos amigos, es decir, errores que afectan al significado y que son descritos en el apartado 7.3.6. son tan numerosos como los errores que afectan a la forma, lo que de nuevo nos confirma la mayor dificultad para adquirir el significado frente al significante. Encontramos seis errores repartidos de la siguiente forma:

¹² Otro trabajo sobre léxico es el de Żebrowski (1992) quien analiza el vocabulario empleado en cuatro manuales de español para polacos muy populares hasta aquellas fechas. El objetivo del estudio es ayudar en la creación de un manual básico de español que:

“1) comprenda el número más adecuado de vocablos, de modo que no desanime al alumno debido al exceso de material para memorizar desde el principio; 2) comprenda la selección de palabras más útiles en la lengua, que permita al alumno entender del 80% al 90% del texto escrito en español, al terminar el primer curso, motivándole a continuar el aprendizaje; 3) evite el uso de palabras poco frecuentes en el idioma, incluso en los textos de lectura suplementaria, ya que en esta etapa el alumno todavía no sabe distinguir su importancia y pierde tiempo memorizando léxico inútil; 4) repita más conscientemente el léxico incluido en los textos y ejercicios (1992:10).”

Éstas son observaciones a seguir, pero también habría que tener en cuenta el tipo de estudiante al que va destinado, ya que un estudiante de filología no recibe el mismo *input* que un estudiante de academia de idiomas, ni tiene posiblemente la misma motivación, etc.

<u>palabra utilizada</u>	<u>del polaco</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
primer curso			
tostas	tosty	tostadas	préstamo adaptado
proyectos	projekty	proyectos	préstamo adaptado
senso	sens	sentido	préstamo literal
idol	idol	ídolo	préstamo adaptado
matura ¹³	matura	reválida	préstamo literal
segundo curso			
rafinado	wyrafinowany	refinado	préstamo adaptado

En el tercer curso han desaparecido los errores formales, no así los de significado.

7.2.3.2. Préstamos del francés.

El número de palabras formalmente tomadas o adaptadas del francés es proporcionalmente mucho mayor que el de polacas lo que muestra que, como afirmábamos en el apartado anterior, la proximidad lingüística con la que el estudiante percibe el español y el francés produce en este caso interferencias. El número de casos registrados es de 40 (23 en el primer curso, 15 en el segundo y 2 en el tercero). Como observamos, los errores casi desaparecen en el tercer curso, cuando el aprendiz no necesita apoyarse en la proximidad lingüística del francés para aumentar su sentimiento de mayor competencia gramatical en español. Los errores recogidos son los siguientes:

¹³ La palabra “matura” suele ser traducida de diversas formas libres ya que actualmente no existe en España algo equivalente. Lo más parecido sería la Prueba de Acceso Universitario conocida como “Selectividad”. Antiguamente existía y se llamaba “reválida”. En muchas ocasiones encontramos la palabra “matura” traducida como “bachillerato” aunque ésta no se refiere a un examen sino a los estudios que se realizan entre el colegio y la universidad, es decir, la educación secundaria. También es cierto que tanto “matura” como “bachillerato” se pueden utilizar para marcar el hecho de haber superado un ciclo educativo, así, es posible decir en polaco *Mam maturę* como en español *Tengo el bachillerato* para afirmar que se tiene educación secundaria. Esto no hace más que mostrar la complejidad de la traducción de ambas palabras.

<u>palabra utilizada</u>	<u>del francés</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
primer curso			
quasi	quasi	casi	préstamo adaptado
promenar	se promener	pasear	préstamo literal
elle	elle	ella	préstamo literal
portable	portable	móvil	préstamo literal
parientes	parenté	padres	préstamo literal
par	par	por	préstamo literal
foncción	fonction	función	préstamo adaptado
annuncio	annonce	anuncio	préstamo adaptado
au pair	au pair	canguro	préstamo literal
restemos	rester	ser, permanecer	préstamo literal
emportó	emporter	llevar	préstamo literal
de presente	d'á présent	actualmente	préstamo literal
natura	nature	naturaleza	préstamo literal
quotidiana	quotidien(ne)	cotidiana	préstamo adaptado
racontó	raconter	explicar	préstamo literal
lunetas	lunettes	gafas	préstamo literal
fuir	fuir	huir	préstamo literal
crié	criailler	gritar	préstamo literal
afferar	affermir	fortalecer, aferrar	préstamo adaptado
posibilidad ¹⁴	possibilité	posibilidad	préstamo adaptado
ne	ne	no	préstamo literal
preferable	préférable	favorito	préstamo literal

segundo curso

au pair	au pair	canguro	préstamo literal
praticas ¹⁵	pratique	práctica	préstamo adaptado
hospitan	hospitaliser	acoger	préstamo literal

¹⁴ Aparece utilizado en dos ocasiones.

¹⁵ Aparece utilizado en cuatro ocasiones en un mismo texto.

augusto ¹⁶	Auguste	agosto	préstamo adaptado
vient	vent	viento	préstamo adaptado
activment ¹⁷	activement	activamente	préstamo adaptado
occurrieron	del sust. occurrence	ocurrir	préstamo adaptado
exemplo	exemple	ejemplo	préstamo adaptado
siflaba	siffloter	silbar	préstamo literal
horrificante	horrifiant(e)	horroroso	préstamo literal
científico ¹⁸	scientifique	científico	préstamo adaptado

tercer curso

infancia	enfance	infancia	préstamo adaptado
tabla	table	mesa	préstamo literal

7.2.3.3. Préstamos de otras lenguas.

Hay recogido dos casos en el tercer curso. Uno es la palabra “jeans” por “vaqueros” o “tejanos” y que además es de uso en polaco. Otro es “CD-player” por “reproductor”. La casi nula aparición de préstamos de otras lenguas se debe en parte a la selección de los sujetos participantes en la investigación, ya que si bien no se descartaba a aquellos que hubieran estudiado o estudiaran otras lenguas fuera del ámbito universitario, sí se hacía con aquellos que estudiaran otras filologías o tuvieran diferente lengua materna a la polaca.

7.2.4. Género.

El género, tal y como se trata en este punto, se refiere exclusivamente a un rasgo léxico inherente al nombre (Fernández, 1997). Así, por ejemplo, “la mesa” sería una producción correcta, “el mesa” un error en la elección del género, “la mesa roto” un error de concordancia de género y “el profesoro” un error en la formación del género.

¹⁶ Se ha utilizado “augusto” como nombre del mes por analogía con el nombre de persona francés “Auguste”.

¹⁷ Se ha adaptado fonéticamente.

¹⁸ Se ha utilizado dos veces en un único texto.

Las causas que provocan los 26 errores recogidos son en principio contradictorias entre sí. Por una parte aparecen generalizaciones del paradigma “-a” para el femenino (“la aula”, “las días”, “las problemas”), pero también encontramos con género masculino (“el historia”, “al puesta” de “la puesta del sol”). Los sustantivos terminados en “-e” a veces son masculinos (“este noche”, “nuestro suerte”, “los gentes”) y a veces femeninos (“las viajes”, “las dependientes”). Los sustantivos terminados en consonante, como en los casos anteriores, unas veces son masculinos (“un razón”, “otro posibilidad”) y otras femeninos (“una camión”, “una placer”). El único parámetro que da cierta regularidad a los errores producidos es el de la interferencia de la LM al tener 14 casos, más de la mitad del total, en los que el género coincide con el de las palabras en polaco.

Los 26 errores de género son los siguientes: en primero aparecen “la aula”, “un razón”, “las viajes”, “otro posibilidad”, “una camión”, “las problemas”, “primer bici”, “primeros aventuras”, “los gentes”, “el historia”, “el próximo noche”, “la mes” y “su propio foncción”; en segundo encontramos “las días”, “nuestro suerte”, “la farol”, “este noche”, “unos vacaciones”, “al puesta”, “una placer”, “otra placer”, “ningún nubla”, “la aura”, “el plena libertad”; en tercero aparecen dos casos, “las dependientes” y “nuestro historia”.

Como observamos la evolución es positiva: 13 casos en el primer curso, 11 en el segundo y 2 casos en el tercero donde casi han desaparecido.

7.2.5. Número.

Como en el caso del género, en este apartado nos referimos al número como rasgo léxico inherente al nombre, no a problemas de formación en el paradigma o de concordancia.

Hay 9 casos recogidos. En primero hay 5, aunque 3 aparecen en una misma frase:

“Cuando yo era joven (más que ahora) no pensaba en otras personas, que tenían problemas, que estaban en las calles y no tenían familias ni casas”(I.8.).

El plural de “las calles” es debido a percibir el aprendíz el sustantivo como contable y deducir que calles hay muchas y en todas se puede estar. En cambio, en español si escuchamos *Vive en la calle* comprendemos que no es en una concreta sino que es la oposición a *Vive en una casa*, en singular puesto que generalmete se vive en “una casa”. Lo mismo, pero más claro, ocurre con el uso del plural en “familias” y “casas” en las que se debería utilizar singular

puesto que, aunque el sujeto de la oración sea plural, a cada uno le corresponde una. También aparece en este curso “los gentes” frente a “la gente”, palabra que en español se ha normalizado como singular en contra de lo que ocurre en polaco, lengua en la que se ha normalizado como plural. El último caso en este curso es la aparición de “tactos”. El aprendiz ha utilizado el sustantivo “tacto” como contable plural al haberlo confundido con “caricias”(I.3.).

En el segundo curso encontramos 3 errores. El primero es el uso de “las ropas” que como “los gentes” corresponde a una palabra que en español se ha normalizado como singular frente al plural polaco. Los otros dos casos corresponden al género de sustantivos de cosas no reales:

“Conocí a mucha gente con que espero mantener contactos”(II.1.), “Volví a casa hechando polvo, sin ninguna gana para nada”(II.5.).

En el primero, en español se utilizaría el singular “contacto” como forma de expresar que la intención es mantener la relación “viva” y no como puntuales “comunicaciones” o “encuentros”; en el segundo, se utiliza el plural puesto que así se ha normalizado en este caso.

Finalmente, en el tercer curso encontramos un único caso que es la utilización de un sustantivo contable como incontable por analogía con otros aparecidos en la misma oración:

”Recuerdo que para comprar carne, azúcar o dulce había que ir a la tienda con la cartilla de racionamiento”(III.3.).

El número de errores no es significativo pero aun así debemos señalar que la evolución es positiva.

7.3. Errores semánticos.

En este apartado exponemos los errores que afectan al significado y que suman un número mayor que los de forma. Se clasifican en torno a la confusión de lexemas con semas comunes (especial atención otorgamos al caso de “ser” y “estar”), al uso de registro no apropiado, al uso de perífrasis, falsos amigos y otros casos.

7.3.1. *Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.*

En este apartado se recogen 108 errores (52 en primero, 40 en segundo y 16 en tercero), lo que representa el 37,5% del total de errores léxicos. Si añadimos los errores por registro no apropiado y los errores por confusión entre “ser” y “estar”, que también responden a problemas con lexemas con semas comunes no intercambiables pero que han sido divididos por motivos metodológicos, el porcentaje sube hasta el 51,38%. Estas cifras muestran que la mayor dificultad de los aprendices a la hora de adquirir el léxico es la distinción entre lexemas que pertenecen a un mismo campo semántico pero que se diferencian por algún aspecto sintáctico o por restricciones en el uso. Más concretamente, los problemas aparecen cuando:

1. En español existen más de un lexema que comparten campo semántico y que son compatibles en algunos contextos y en otros no. El aprendiz puede conocer tan sólo un lexema y aplicarlo a todos o no conocer los contextos en los que se usa cada lexema. Sería el caso del desconocimiento de la distinción entre “pez” y “pescado”.

2. El aprendiz considera que la distribución de lexemas y semas es igual a la de su LM y por lo tanto aplica semas a lexemas equivalentes en su L1. Así, aparecen pares o grupos de palabras en las que se neutraliza la oposición o se cruzan los significados, traducciones literales o problemas en el registro.

Los verbos, con el 54,25%, agrupan el mayor número de errores. Les siguen sustantivos con el 27,65% y adjetivos con el 17,02%. A continuación presentamos los principales campos semánticos y pares de palabras con los que hay mayores dificultades y traducciones literales registradas. Recordemos que no son todas las posibles sino las registradas en las redacciones¹⁹.

En cuanto a verbos²⁰, el campo semántico que más errores presenta es el referido al conocimiento: los pares aprender-estudiar, encontrar-conocer, conocer-saber, enterarse-saber y entender-parecer registran 11 errores:

“Yo estudiaba el inglés con muchas ganas porque quería conocerlo perfectamente”(I.1.), “Ese día cambió mi vida. Me enteró (yo) que era (yo) una mujer”(I.2.), “Durante ese día encontró a una chica que es mi mejor amiga”(I.4.), “Entonces aprendía muchísimo para no suspender los examens a la

¹⁹ Una lista más amplia, aunque no incluye todos los casos aquí presentados, aparece en González-Cremona y Palka (2004).

²⁰ Sobre semántica contrastiva verbal en polaco y español véase Presa González (1999).

universidad en Poznan”(I.6.), “Con el grupo podía viajar mucho y encontrar mucha gente en el extranjero”(I.11.), “Es porqué aprendo mucho las lenguas”(I.14.)

Los verbos de movimiento venir-llegar-salir-ir-partir suman 9 errores:

“Empecé de sospechar que había venido la mañana”(I.13.), “Aquella noche vino una hora antes de nuestra cita”(I.22.), “Teóricamente podría de vez en cuando salir al cine”(II.19.), “Mis padres decidieron de partir a Italia para hecer un viaje de su vida”(II.22.)

El siguiente grupo problemático es el referido a los verbos de cambio quedarse-volverse-ponerse-estar-hacerse-dejar-ser con 5 errores:

“Este hecho (...) quedó estupefacta a mi familia entera”(II.2.), “En este círculo vicioso lo que queda seguro es lo que hay ciertas cosas dentro de las culturas distintas que son ajenas a cambios bruscos”(II.15.), “Además, estoy de acuerdo con un escritor polaco quien dijo que los recuerdos se hicieron azules con el paso del tiempo”(II.24.)

Otros pares o grupos verbales son:

quitar-dejar

“Ellos le ofrecieron quitar el barco. Desafortunadamente Jorge no quiso quitar su barco donde nada mejor no lo esperaba”(I.22.)

decir-hablar

“Mi madre me dijo mucho de los pobres pero yo no entendía”(I.8.)

pasar-aprobar-hacer

“Al final de septiembre tuve que pasar dos exámenes”(II.8.)

haber-tener

“El había un buen sentido comercial”(I.22.), “Primero fue contentísima porque había una ocasión de expresar todos mes sentimientos”(I.9.)

caer-llevarse-gustar

“No me ca muy bien con los niños”(II.2.), ”Al principio tengo que ser sincero y decir que la vida cotidiana (...) no me cae bien”(I13.)

aprovechar-beneficiarse

“Podía aprovechar del aire fresco”(II.1.), “Toda la gente podía aprovechar de las delicias que ahora se reservan a los adinerados”(III.8.)

obtener-conseguir

“Lo único que me interesaba entonces era la posibilidad de obtener nueva Barbie y nada más”(III.18.)

terminar-cumplir

“Ya no quieren casarse pronto, pero tampoco viven con sus padres hasta terminar 40 años”(III.10)

Como ejemplos de pares o grupos de sustantivos encontramos:

niño-hijo

“No podemos tener niños”(I.2.)

tacto-caricia

”Me encantaba con sus tactos sensibles”(I.3.)

anfitrión-dueño

“La suerte es algo que no tiene su anfitrión determinado”(I.5)

escuela-universidad-facultad-instituto

“A las 9:46 estuve ya en la escuela”(I.7.), “Desde ese tiempo estudio filología española y no ve a la escuela”(I.16.)

bachillerato-reválida

“La mayoría empezaba de trabajar justo después de haber aprobado (o no) el bachillerato”(III.10.)

fábula-cuento

“Su casco antiguo, (...) lleno de casitas de colores con pequeñas ventanillas que parecían como si fueran de una fábula”(II.7.)

silla-asiento

“Nunca olvidaré como era agradable de sentarse en las sillas rosadas (de un cine)”(II.23.)

billete-entrada

“Ahora todo cuesta un ojo de la cara: libros, billetes de teatro, etc.”(III.9.)

almacenes-grandes almacenes

“Les gusta pasear y pasar todo el domingo o el sábado en los *Tescos* y otros almacenes muy grandes”(III.17)

cercanos-próximos-allegados

“No era fácil estar tan lejos de mi familia, mis cercanos y mis amigos”(I.10.)

palabra-expresión

“La limitación de la libertad de palabra”(III.8.)

Referido a adjetivos encontramos:

amable-simpático-agradable-bueno

“La primera clase era muy aburrida à causa de la profesora no muy amable”(I.4.), “Angelito es un perro muy amable”(I.12.)

bonito-bueno-correcto

“Tendrás una nota muy bonita”(I.23.), “No se si palabra *desarrolla* es buena”(III.18.)

duro-denso-difícil

“En el bosque el aire era muy duro”(I.12.), “Los niños eran duros, el tiempo fatal y esta distancia insoportable”(II.17.)

ancho-amplio

“Es un asunto ancho y complicado”(III.17.)

próximo-siguiente

“Comenzaba a las 10:00 y durante tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de guía que de secretaria”(II.16.)

Como vemos, en algunos casos hay lexemas que se oponen por ocupar no exactamente los mismos semas (ancho-amplio), en otros casos los lexemas establecen diferentes relaciones sintácticas como ocurre con los verbos transitivos frente a los intransitivos (decir-hablar) o simplemente se hacen traducciones directas de la LM a la LE (libertad de palabra-libertad de expresión).

7.3.2. Cambios entre derivados de la misma raíz.

Son poco importantes al haber sido recogidos 6 casos, 2 por curso: “deportivo” por “deportista” y “campo” por “campamento” en primero; “ventanilla” por “ventana” y otra vez

“campo” por “campamento” en segundo; y “el vivir” por “la vida” y “orgullosa” por “orgullo” en tercero.

7.3.3. Registro no apropiado a la situación.

Sólo hay 4 casos recogidos. En el primer curso se utiliza una vez “engañadora” por “mentirosa”, lo que da al texto un estilo narrativo impropio del nivel. En cambio, los otros tres casos registrados en el segundo curso se refieren a coloquialismos característicos a veces de los aprendices que identifican su uso con un conocimiento elevado de la LE. Así, se utiliza “tíos” por “chicos”:

“Sí, las vacaciones con tíos pueden agotar”(II.5.)

“viejos” por “mayores”:

“¿Qué puede hacer una muchacha casi adulta con sus padres viejos, quienes sólo quieren pasear o pasear?”(II.18.)

y “me daba la gana” por “quería”:

“De hecho, las chicas noruegas nunca dormían, lo que era muy agradable, porque era posible de disfrutar de su presencia siempre que me daba la gana”(II.23.)

No se registra ningún caso en el tercer curso.

7.3.4. Ser-estar.

Al poseer el español dos signos lingüísticos distintos que en otras lenguas se expresan con uno, y al ser también muy utilizados, se suele dedicar mucho énfasis al aprendizaje de la distinción entre “ser” y “estar”. En realidad, los errores por confusión entre estos dos verbos representan el 1,726% del total. A pesar de ser un porcentaje tan bajo, lo cierto es que no hay ningún otro par o grupo de palabras que presente un número tan elevado de errores. Como

observamos en el apartado 7.3.1. el número de errores por uso de palabras con lexemas comunes pero no intercambiables en el contexto es muy alto, pero no aparecen concentrados en pares o grupos de palabras como en el caso de este apartado²¹.

Hay 36 casos registrados (22 en primero, 7 en segundo y 7 en tercero). De éstos, 26 (13 en primero, 6 en segundo y 7 en tercero), es decir el 72,22%, corresponden a la estructura “ser/estar + adjetivo”. El problema parece residir no tanto en la dificultad de elección entre los dos verbos como en el aspecto semántico de los adjetivos. Por ejemplo, aparecen 2 casos en los que se combinan el verbo “ser” con el adjetivo “feliz”:

“Sin embargo, era feliz de mi vida”(I.6.), “Fue enormemente feliz a la vuelta a Polonia”(II.3.)

El adjetivo “feliz” puede expresar una cualidad esencial (“ser feliz”) frente a una cualidad adquirida (“estar feliz”). En los dos ejemplos anteriores es utilizado como cualidad esencial aunque hacen referencia a un momento particular.

También aparecen 3 casos en los que se combina el verbo “ser” con el adjetivo “contento”:

“Soy muy contenta de mi vida”(I.1.), “Primero fue contentísima porque había una ocasión de expresar todos mis sentimientos”(I.9.), “Aunque no conseguí mi propósito, era contenta”(II.26.)

El adjetivo “contento” es percibido como sinónimo de “feliz” como cualidad esencial, aunque “contento” sólo puede expresar una cualidad adquirida. Parece, por tanto, que la confusión semántica entre ambos adjetivos lleva a la confusión en la elección entre “ser” y “estar”.

Los errores de “ser/estar + adjetivo” descienden entre el primer curso y el segundo. En cambio, entre el segundo y el tercero aumenta en una aparición, por lo que consideramos que este caso es susceptible de sufrir una fosilización.

Otro caso en el que se confunde el uso entre “ser” y “estar” es en la indicación de lugar. Aparecen 5 casos en el primer curso y uno en el segundo. En el tercer curso han desaparecido. Son los siguientes:

²¹ En Fernández Jódar (2004) hacíamos una descripción de diferentes puntos del sistema verbal de la IL de los aprendices polacos de español en base a la producción de sujetos diferentes a los de la presente investigación. En esa investigación ya se apuntaba lo afirmado arriba: no es tan significativo numéricamente el caso de errores por confusión entre “ser” y “estar” como se supone por la importancia que se le da, pero también es cierto que no hay par de palabras que acumule un número mayor de errores.

“¿Dónde es este estúpido trambía?”(I.7.), “Cuando era muy lejos de mi casa yo ví Angelito que jugaba con un gato negro”(I.12.), “estudio inglés desde mi niñez y era en la clase bilengua de francés”(I.16.), “El próximo noche era en el avión con la dirección de Buenos Aires”(I.22.), “Tu marido sera en Africa por vacaciones”(I.23.), “Pasábamos todos los días en la playa, que era muy cerca de nuestro apartamento alquilado”(II.22.)

En todos ellos es el verbo “estar” el requerido.

Dos estructuras que no presentan problemas según se deduce de los pocos casos registrados es “ser + SN” (3 casos en el primer curso) y “ser + SPrep” (un único caso en primero).

De todo lo visto parece que sería recomendable centrar el aprendizaje en el dominio del léxico de los adjetivos tanto como en las estructuras con “ser” y “estar”. En cambio, otros errores tienden a desaparecer.

7.3.5. Perífrasis.

El uso de perífrasis debería ser mucho mayor ya que es un recurso muy útil en casos de desconocimiento o duda en cuanto a lexemas. En cambio, hemos registrado únicamente 8 casos que además casi nunca responden a un uso estratégico sino que son traducciones del polaco o usos de verbos transitivos cuando no son necesarios. Incluso en el segundo curso aparece una perífrasis utilizada con la intención de producir un mayor número de palabras y no para aclarar algún lexema desconocido. En primero hay 5 casos: “tener operaciones” por “operarse”, “un habitante de Quebec” por “quebequés”, “hacer esquí” por “esquiar”, “tenía ropa” por “vestía” y “llegar a ser” por “existir”. En segundo tenemos: “tendré el vuelo” por “volaré” y “una película de corto metraje” por “un cortometraje”. Sólo en el tercer curso hay un uso estratégico claro de una perífrasis cuando se utiliza “una máquina de lavar ropa” por “lavadora”.

7.3.6. Falsos amigos.

En el apartado 7.2.3.1. veíamos como los errores de léxico por interferencia del polaco que afectaban a la forma eran mínimos y desaparecían al llegar al tercer curso. En cambio, los

que afectan al significado no evolucionan favorablemente. Son 6, repartidos de la siguiente forma:

<u>palabra utilizada</u>	<u>del polaco</u>	<u>en español</u>	<u>tipo de error</u>
--------------------------	-------------------	-------------------	----------------------

primer curso

prueba	próba	ensayo	falso amigo
--------	-------	--------	-------------

segundo curso

horrores	horror	película de terror	falso amigo
aura	aura	tiempo (climático)	falso amigo

tercer curso

dotaban	dotowali	subvencionaban	falso amigo
transporte común	transport komunalny	transporte municipal	falso amigo
combinar	kombinować	hacer chanchullos	falso amigo

7.3.7. Otros casos.

Hay 6 casos que no aprecen descritos en los puntos anteriores. Son 2 por curso y curiosamente responden a diferentes motivos en cada uno de ellos.

En primero encontramos 2 usos de un sustantivo por un todo de una unidad: “teléfonos” por “llamadas de teléfono”, caso que se repite en segundo, y “teatro” por “obra de teatro”.

En segundo, cuando los aprendices empiezan a hacerse con el uso de expresiones (así como ocurría con los coloquialismos en el apartado 7.3.3.) su aparición comporta a veces producciones poco naturales o desviadas de la correcta: se escribe “volví a casa hechando

polvo”(II.5.) por “volví a casa hecha polvo” y “hechos una cuba”(II.7.) por “como una cuba”²².

En el tercer curso, en cambio, los dos errores responden a un uso extraño de palabras en un contexto determinado. Se escribe:

“La situación política de los años ochenta era mala: las fronteras cerradas, el encadilamiento del nuestro Gran Hermanos del este...”(III.7.)

y suponemos que con “encadilamiento” se quiere decir “vigilancia” o “control”. En otro texto se escribe:

“Muchos polacos viajan para buscar un trabajo gratificante y muchos de ellos logran sus méritos”(III.10.).

Por “méritos” suponemos que la intención era decir “objetivos”.

7.4. Conclusiones.

Parece evidente que en el aprendizaje y la adquisición del léxico hay una clara necesidad de que el aprendiz ponga en práctica su capacidad de comunicación. No es para nada suficiente el memorizar listas de palabras apuntadas en clase para así manejar correctamente el vocabulario. Se debe fomentar la capacidad de negociación interactiva del significado. Si no, el resultado de las investigaciones será siempre el mismo, la forma se aprende con relativa facilidad pero los problemas con el significado serán siempre más numerosos. No es tanto un problema de cantidad como de entendimiento. Los errores semánticos afectan a la comprensión del mensaje de forma más distorsionadora. Por tanto, sería recomendable el dedicar tiempo específicamente al trabajo con el léxico y las estrategias que puedan servir de ayuda (es sorprendente, por ejemplo, la escasa utilización de perífrasis para suplir lexemas desconocidos o dudosos).

²² Sobre expresiones y su relación entre la lengua polaca y la española véase Koszla-Szymańska (2001) y Cobo Aguilar (1999). También existen en el mercado diferentes recopilaciones de expresiones español-polaco como Murcia Soriano y Pieńkowska (2002), Koszla-Szymańska y Ruiz Pulido (2004) y Leniec-Lincow y Ruiz Pulido (2006).

El punto que merece mayor atención es la distinción entre lexemas próximos. Como hemos comprobado, es donde se concentra mayor número de errores producidos ya sea por interferencia de la lengua polaca o por la no comprensión de los diferentes campos semánticos que cubren los lexemas. En cuanto a la distinción entre “ser” y “estar” se debe también trabajar aspectos que hagan efectiva la comprensión de los adjetivos en la estructura “ser/estar + adjetivo”.

En conclusión, la creatividad de los aprendices muestra la gran capacidad de la mente humana para adaptar el aducto recibido y generar nuevas formas. Debemos encauzar esa capacidad de manera más efectiva si cabe.

Capítulo 8.

Errores morfosintácticos.

8.1. Introducción.

En este capítulo analizamos los 1304 errores morfosintácticos recogidos. Representan, como vimos en la figura 1, el grupo de mayor peso numérico. Se distribuyen de la siguiente manera en puntos que serán desarrollados en los apartados que en adelante presentamos:

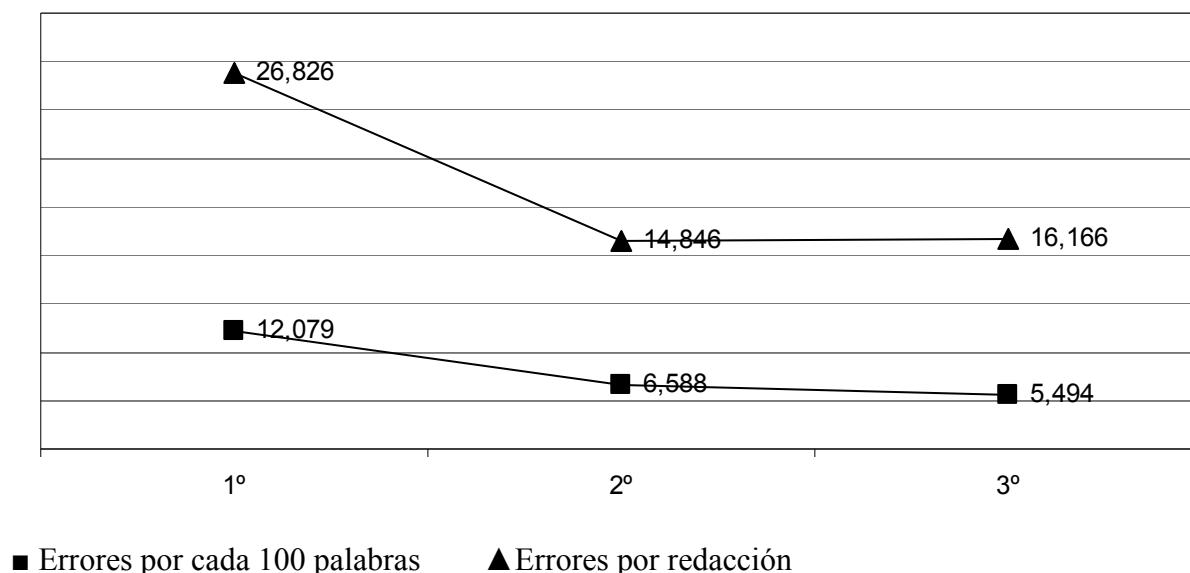
Paradigmas	112
Concordancias	54
Valores y usos de las categorías	859
Artículos	238
Otros determinantes	81
Pronombres	145
Verbos	206
Preposiciones	189
Estructura de la oración	107
Relación entre oraciones	172
Coordinación	30
Subordinación	90
S. Adjetiva	50
S. Sustantiva	41
S. Adverbial	51

Como observamos, destacan especialmente las cifras de artículos y verbos y, a continuación, de las preposiciones.

En la figura 7 vemos la evolución de los errores por redacción y por cada 100 palabras. Si nos centramos únicamente en los errores por redacción, observaremos que la evolución es positiva entre el primer y el segundo curso al reducirse la cifra hasta casi la mitad. En cambio, entre el segundo y el tercer curso la cifra aumenta ligeramente. Se debe a que por una parte la producción en el tercer curso es mayor y por otra a que éste coincide con el primer curso que

los aprendices no reciben clases específicas de gramática práctica. Así incluso, si observamos las cifras de errores por cada 100 palabras, veremos que la evolución es positiva, aunque poco significativa entre el segundo y el tercer curso.

Figura 7. Número de errores morfosintácticos por redacción y por cada 100 palabras.

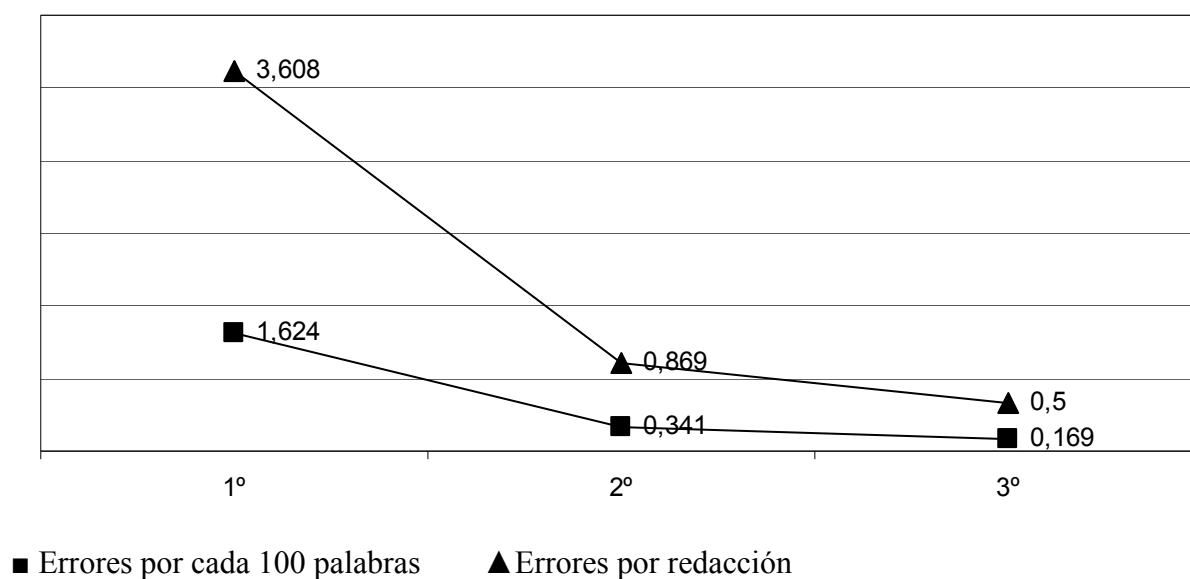


8.2. Paradigmas.

En este apartado analizamos 112 errores, lo que representa un 5,371% de la producción total y el 8,655% de los morfosintácticos. Éstos se deben a problemas de formación en el género y número del paradigma de sustantivos, adjetivos y determinantes. Un subapartado presenta los problemas en los paradigmas verbales, que son los más numerosos y los únicos que presentan cierta problemática en el aprendizaje.

Como observamos en la figura 8 la evolución es positiva aunque mayor entre el primer curso y el segundo que entre el segundo y el tercero, tal y como sucede en la figura 7 respecto al total de errores morfosintácticos por cada 100 palabras, lo que será general en el resto de apartados.

Figura 8. Número de errores en los paradigmas.



8.2.1. Género.

Los errores por formación del paradigma de género son poco significativos al agrupar 12 casos: 5 en primero (“ayudo”, “un pasea”, “tiempo libro”, “las cuentas” por “los cuentos” y “una encuentra”), 3 en segundo (“grisa”, “silencia” y “el primero día”) y 4 en tercero (“un geno”, “nuestra amistad”, “la encarga pública” y “el acto de compra” por “el acta de compra”). Aparecen 4 casos en palabras terminadas en consonante, 2 en palabras que cambian de significado con el cambio de paradigma y que seguramente los sujetos aprendieron primero; en otro se utiliza en un adjetivo un paradigma erróneo por analogía con el sustantivo al que acompaña y en los restantes casos no parece haber una causa clara.

8.2.2. Número.

En este caso, como en el anterior, los errores no son significativos al haberse recogido únicamente 4. La principal diferencia con el punto anterior es que en este caso desaparecen en el tercer curso. De estos errores, 3 se deben a la interferencia del francés como L3, y ésta como vimos en el capítulo anterior, deja de influir negativamente en el tercer curso. El cuarto se debe a haber concordado con el sustantivo un distributivo invariable. Los errores que

aparecen son los siguientes: 2 en primero (“adultes” y “examens”) y 2 en segundo (“cadas vacaciones” y monotones”).

8.2.3. Verbos.

Los paradigmas verbales son los únicos de los que se podría decir que presentan cierta dificultad en el proceso de aprendizaje al ser con mucho los más numerosos en este apartado. Aún así, si observamos la distribución por cursos, veremos que la evolución es muy positiva ya entre primero y segundo, llegando incluso a casi desaparecer los errores en el último curso:

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones verbales</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	72	828	8,695%
Segundo	14	732	1,912%
Tercero	4	634	0,63%
Total	90	2194	4,102%

Los errores se producen en su gran mayoría por tres causas:

-El principal motivo, el 34,939% de los casos, es la confusión de la primera persona del singular con la tercera persona del singular en el pretérito perfecto simple. Por ejemplo: “sufrió” por “sufrí”, “tuvo” por “tuve”, “pasó” por “pasé” o “estudió” por “estudié”. La confusión entre estas dos personas gramaticales puede ser debida a que son las más frecuentes. Por otra parte, la confusión puede ser no entre personas gramaticales sino entre tiempos verbales. La desinencia “-o” utilizada en la primera persona del singular del pretérito perfecto simple puede ser debida a un uso analógico con la desinencia del presente, tiempo que es el primero en ser aprendido y adquirido.

-Otro problema aparece por confusión de conjugaciones, es decir, verbos que son tratados como si fueran de una conjugación distinta. Representa el 28,915% de los casos. Por ejemplo: “abró” por “abrió”, “volvé” por “volví”, “cojaba” por “cogía”, “osaía” por “osaba”.

-La tercera causa de error está en la diptongación de la vocal tónica que en unos casos es suprimida por hipergeneralización y en otros se utiliza por hipercorrección. Representa el 16,867% de los casos. Por ejemplo: “cuentaba” por “contaba”, “puedamos” por “podamos”, “despiertó” por “despiertó”, “encontro” por “encuentro”.

Las formas irregulares en las que aparecen errores representan el 39,759% y destaca la confusión “fue/fui” con 7 apariciones (4 corresponden al verbo “ser” y 3 a “ir”). Otros verbos en los que se repiten errores son: “dar” con 4, “hacer” con 4 y “decir” con 3.

Éstos son los puntos que presentan problemas, pero, como hemos comentado arriba, los errores en los paradigmas verbales evolucionan de forma muy positiva y no son susceptibles de fosilizarse más que en casos individuales.

8.2.4. Otros.

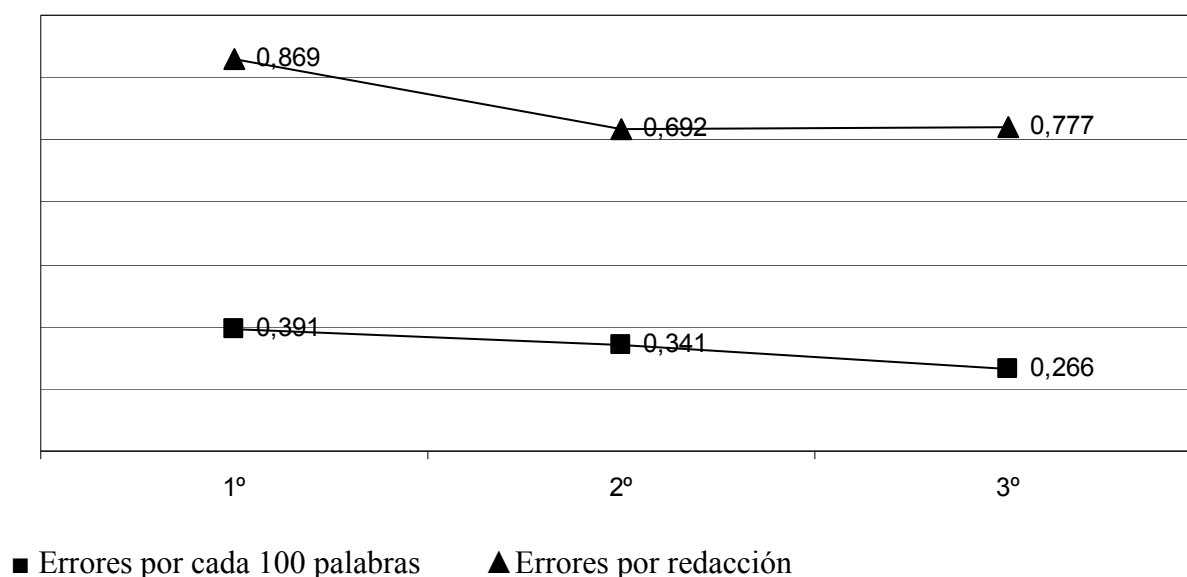
En este subapartado, también poco significativo recogemos diferentes errores que afectan a pronombres construidos con preposiciones (2 casos: uno en primero, “migo” y otro en segundo, “con sí mismo”), pronombres reflexivos (un caso en primero, “se mismo”), pronombres (un caso en primero, “nos” por “nosotros”), adverbios (un caso en primero, “frecuentemente”) y adjetivos dobles (un caso en tercero, “social-política”).

8.3. Concordancias.

Por concordancia entendemos :”Medio de relación interna entre los elementos de la frase, que consiste en la igualdad de género y número (...) entre el sustantivo, el adjetivo, el artículo y el pronombre. Y en la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto”(Lázaro Carreter, 1971: 105). Los dos siguientes subapartados se centran en las categorías nominales y el tercero en la concordancia entre verbo y sujeto. La concordancia verbal se trata más adelante.

Suman un total de 54 errores, el 4,173% de los morfosintácticos y el 2,589% del total. En la figura 9 encontramos una evolución positiva entre el primer curso y el segundo y ligeramente negativa entre el segundo y el tercero en el número los errores por redacción y ligeramente positiva en el número de errores por cada 100 palabras.

Figura 9. Número de errores por concordancia.



8.3.1. En género.

Los errores en las concordancias en género son más numerosos proporcionalmente que los de número. Suman 22 apariciones: 10 en primero, 10 en segundo y 2 en tercero. Representan por tanto el 1,055% del total de errores.

En primero, en 2 ocasiones se repite el error con la problemática palabra “gente”: “Todos la gente”(I.6.) y “mucha gente extranjero”(I.13.). El resto de palabras discordantes no se repiten en este curso. Una de esas palabras es “cuánto” que ha sido utilizada como palabra invariable: “Cuánto ilusión”(I.5.)

En cambio, en segundo se repiten las discordancias respecto a la palabra “vacaciones”, en 9 de los 11 casos registrados, lo que es debido a su alta frecuencia al ser el tema de la redacción: “mis vacaciones buenos”(II.1.) o “las vacaciones en España, tan calurosos y agradables”(II.3.). También así se explica que el número de errores sea tan alto en este curso como en el anterior. Los otros dos casos son: “los deberes universitariás”(II.9.) y “un ama de casa propiamente dicha”(II.20.).

En tercero hay 2 únicos casos: “la historia verdadero”(III.12.) y “estas malditos flores”(III.13.). En este último la palabra discordante lo hace con un sustantivo terminado en consonante, que son los que principalmente presentan problemas como hemos visto en 8.2.1. A pesar de lo cual en el resto de la redacción el aprendiz utiliza siempre concordancias correctas con el mismo sustantivo.

Por lo observado hay dos aspectos que destacan en las discordancias en género. El primero es que en 18 ocasiones el elemento discordado lo hace en masculino por lo que parece que el aprendiz se decanta por la forma no marcada. Ejemplos:

“Hoy quería levantarme a las 7 y medio”(I.7.), “Vivimos separados, demasiado lejos una de otra, sentimos todavía una relación especial que existe entre nosotros”(I.15.), “la historia verdadero”(III.12.), “estas malditos flores”(III.13.)

El segundo aspecto es que en 9 ocasiones el elemento discordado aparece alejado de la palabra con la que debería concordar. Ejemplos:

“Vivimos separados, demasiado lejos una de otra”(I.15.), “Quando era niña, estaba acostumbrado”(I.17.), “Mis últimas vacaciones, aunque eran cortas, quedan en mi memoria como unos de los mejores”(II.1.), “estos van a ser mis mejores vacaciones”(II.16.), “Es muy difícil presentar mis mejores vacaciones, porque todos son maravillosos”(II.17.)

8.3.2. En número.

No parece presentar ningún problema la concordancia de número. Se han registrado 5 errores debidos probablemente a despistes. Sólo hay un caso en el que se concuerda “gente”, que en polaco se utiliza formalmente en plural, con “todos”. Los errores son los siguientes: en primer curso encontramos “Todos la gente”(I.6.), “Había mucha_ promociones” (I.9.) y “sus cocina, platos típicos y muchas otras cosas”(I.10.); en segundo “unas_ de todas mis vacaciones”(II.25.); y en tercer curso “Los año_ ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

8.3.3. En persona.

Los 27 errores de concordancia en persona gramatical entre el sujeto y el verbo representan el 1,294% del total. Éste es uno de los contados apartados en los que el número de errores aumenta en cada curso: en primero se registran 7, en segundo 9 y 11 en tercero. Por otra parte y a pesar de la variedad de causas que motivan los errores, no hay ninguna que se repita en los tres cursos.

Entrando ya en el análisis cualitativo, en el primer curso los 7 errores se describen de la siguiente forma:

-Aparecen 3 errores en los que se establece una confusión entre oraciones de relativo, antecedente y verbo de la oración principal:

“Soy una persona muy espontánea que vivo del día al día y no pienso mucho del futuro”(I.14.), “Estará (yo) una la mujer de negocios que tendrá su gran empresa”(I.14.).

-Otro caso se debe al no haber interpretado correctamente el aprendiz una oración impersonal:

“Durante este paseo muy corto me ha asesinado (ellos)”(I.13.).

-En esta misma redacción encontramos un desajuste entre vosotros y ustedes:

“Estoy seguro que ya habéis pensado que extraordinario pasó este día(...) Voy a explicar en las líneas siguientes, no preocupense por favor”(I.13.).

-Se repite en este apartado el problema con la palabra colectiva “gente” que recordamos en polaco funciona como plural:

“El puso en contacto con la gente que tuvieron relaciones importantes”(I.22.).

-El último caso en este curso es un error que volverá a aparecer en tercero y es la concordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas:

“No se puede buscar por los amigos”(I.4.).

Este tipo de oraciones en el español peninsular suelen ser interpretadas como semipasivas, por lo que concuerda el verbo con el sujeto paciente, y así son enseñadas a los aprendices, frente a amplias zonas de América donde se interpreta como impersonal y no concuerda entonces con el objeto directo.

En el segundo curso:

-El problema que más errores suma es la confusión del elemento con el que se debe concordar el verbo. En

“Desde hace seis años cada verano habrá pasado (yo) en el bosque como niñera”(II.13.)

el verbo se concuerda con un complemento circunstancial de tiempo. Con el atributo en

“Para mí los recuerdos es algo subjetivo”(II.24.)

y un último caso donde el sujeto es percibido como complemento:

“A mí no me gusté la Francia”(II.13.).

-Hay 2 casos en los que el sujeto singular es considerado falsamente plural por interferencia de la LM y que se refieren a la ciudad Helsinki que en polaco es concordado en plural con el verbo²³:

“Helsinki fueron mi segundo objetivo”(II.7.), “Helsinki eran una ciudad muy elegante”(II.7.)

-Un caso es debido a la distancia, causa que encontramos también en el tercer curso:

“El tiempo libre y una visión de lo que voy a hacer a lo largo de vacaciones me hace feliz”(II.12.)

-Encontramos 2 casos por interferencia de la LM en la concordancia que se establece entre el sujeto en singular más un complemento de compañía y el verbo en plural:

“Con mis tres amigas (yo) teníamos que preparar una película”(II.8.), “Por última vez nos habíamos visto cuando yo tenía diez años y desde este tiempo (yo) no manteníamos contacto con él”(II.14.)

Esta estructura no afecta únicamente a la concordancia sino también a la estructura como veremos en el apartado dedicado a la estructura de la oración. Este tipo de concordancia se permite en español aunque actualmente no se verifique (RAE, 1973:ap. 3.17). Curiosamente en Fernández (1997) se destaca este tipo de error en las concordancias de los aprendices franceses de español también por interferencia de la LM.

²³ En el tercer curso encontramos un caso en el que por el contrario el verbo concuerda con un sujeto que se cree falsamente singular.

-Un último caso en este curso es debido a un posible descuido en el sustantivo para expresar el colectivo, que no es “gente” pero que sí se concuerda con el verbo en singular:

“Tantas personas me había contado muchas historias”(II.5.)

Finalmente, en el tercer curso los 11 errores se desglosan de la siguiente forma:

-Se repiten 3 casos de discordancia del verbo “poder” en oraciones semipasivas como ya encontramos en el primer curso:

“No se podía encontrar los productos más imprescindibles”(III.2.), “Los productos del oeste de Europa se podía comprar sólo en una tienda”(III.16.), ”Hay tantos países interesantes que se puede visitar”(III.17.)

-Se repiten un caso de distancia entre los elementos discordantes como ya encontramos en el segundo curso:

“los padres, es decir *la gente madura*, como decían los niños, empezó a ver la tele”(III.15.)

-Se repite un caso como en el segundo curso en el que el sustantivo para expresar el colectivo no es “gente” y se emplea en plural discordando con el verbo:

“los artistas no tienen tantos obstáculos y pueden decir casi todo pero no sé si aún hay muchas personas que les quiere escuchar”(III.17.)

-Se repite un caso en el que el verbo concuerda con el sujeto que se cree falsamente singular:

“Los acontecimientos del fin de los año ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

-Aparecen nuevamente 2 errores, en una única oración, en la concordancia que se establece entre el sujeto en singular más un complemento de compañía y el verbo en plural:

“Con amigos (yo) hablamos lo del día anterior y hasta (yo) estrenamos en clase unos fragmentos”(III.15.)

-Encontramos 2 casos en los que el sujeto del infinitivo no está concordado con el pronombre enclítico:

“Yo no tenía que organizar mi vida, preocuparse por los medios materiales”(III.3.), “Quizá por ser pequeña y no acordarse (yo) muy bien de las cosas”(III.9.)

-El último error quizás sea debido a un descuido:

“Los polacos temía mucho”(III.2.)

Todos estos errores, si se ponen en relación con el número ingente de combinaciones posibles entre marcas de género, número y persona gramatical del español nos muestran que la dificultad de su adquisición no ofrece resistencia. Pero que, en cambio, persisten esos pocos errores a lo largo de los cursos.

8.4. Valores y usos de las categorías.

Como vimos en la introducción a este capítulo, en este apartado se presentan los campos en los que principalmente tienen problemas los aprendices de nuestro estudio. Analizamos en él los valores y el uso de artículos, otros determinantes, pronombres, verbos y preposiciones.

8.4.1. Artículo.

En este subapartado nos centramos en el artículo determinado e indeterminado y en el artículo neutro “lo”. Al no ser éste un trabajo teórico no entramos en discusiones sobre las posibles clasificaciones en las que se debería incluir los artículos indeterminados. Por lo tanto, utilizamos la clasificación tradicional que manejan los manuales de idiomas desde un punto de vista práctico y que por ejemplo presenta Martín, Matilla y Sánchez (1980).²⁴

El artículo, tras los verbos, es la categoría, y en general, que más problemas plantea a nuestros aprendices según el número de errores aparecidos. Encontramos 238 errores, lo que

²⁴ Para una visión teórica más amplia consúltense las gramáticas incluidas en la bibliografía.

representa un 18,392% de los errores morfosintácticos y el 11,414% del total. Es, además, un problema muy generalizado ya que no se han encontrado errores en sólo dos redacciones de primero, dos en segundo y en ninguna de tercero. Por cursos se distribuyen de la siguiente forma:

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	101	446	22,645%
Segundo	72	648	11,111%
Tercero	65	678	9,587%
Total	238	1772	13,431%

En la figura 10 observamos como la frecuencia de uso de artículos se incrementa con los cursos, lo que está motivado por el aumento de la longitud de las oraciones y SSNN ya que los aprendices manejan mejor las estructuras oracionales y poseen un vocabulario más amplio. Por eso, el ligero aumento del número de errores en tercero no debería ser significativo. Pero, si nos fijamos en la figura 11 en la que tanto los errores como la frecuencia de uso está presentada por cada 100 palabras, observaremos que la evolución en el número de errores sufre un estancamiento entre segundo y tercero. La frecuencia de uso no aumenta tanto como para justificarlo. Parece éste, por tanto, un punto en el que el aprendiz tiende a fosilizar los errores.

Figura 10. Número de errores y frecuencia de uso de artículos por redacción.

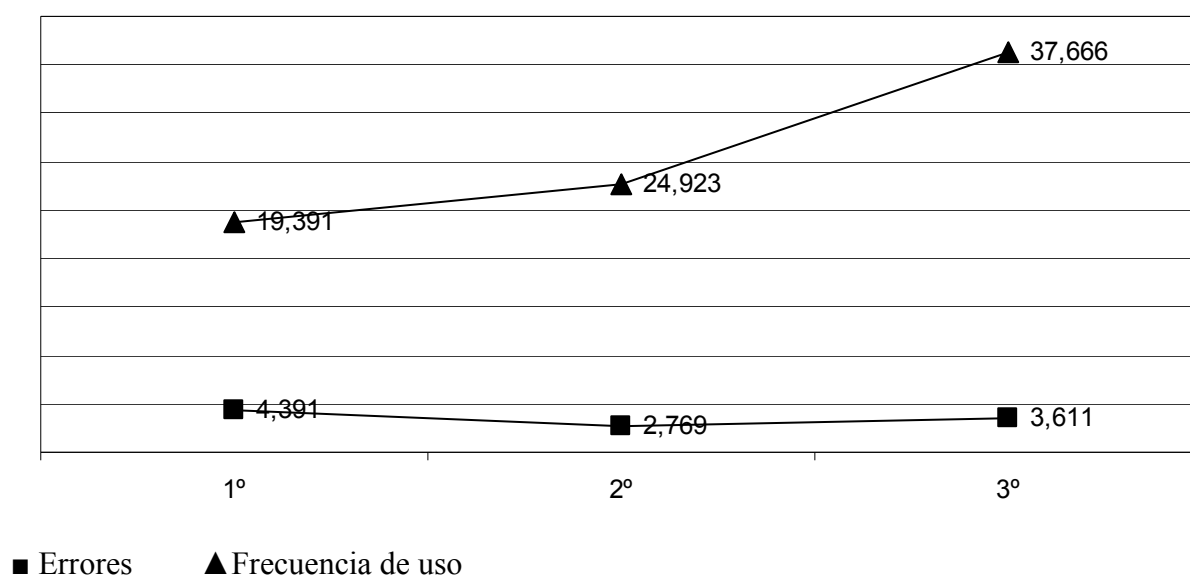
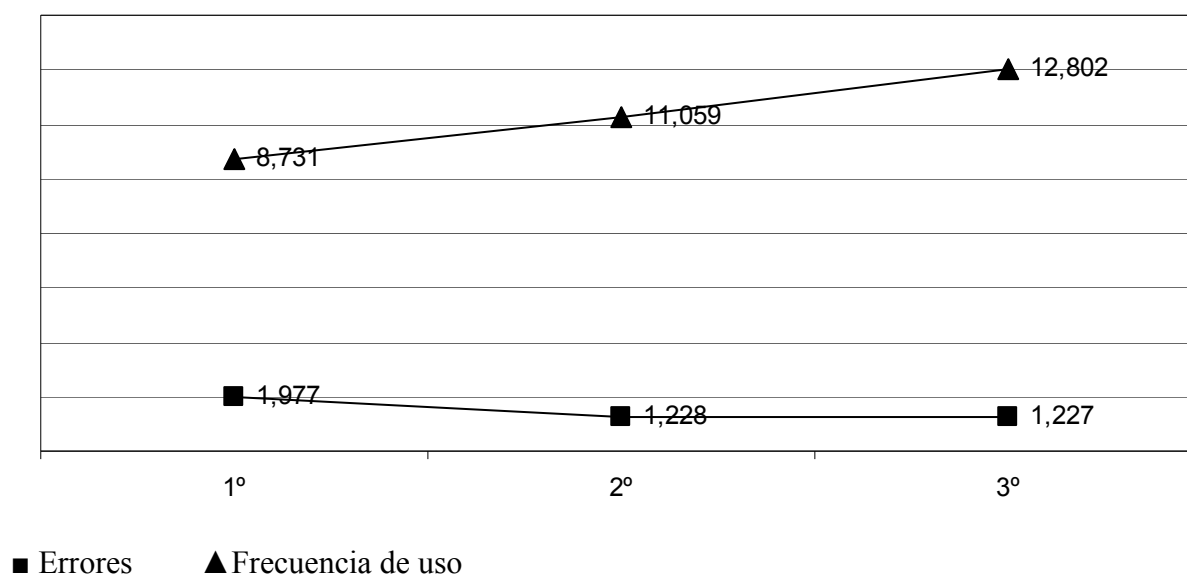


Figura 11. Número de errores y frecuencia de uso de artículos por cada 100 palabras.



El análisis de los errores lo establecemos entorno a dos aspectos: el uso u omisión del artículo, es decir, problemas de presencia o ausencia del artículo (187 errores) y problemas de elección entre determinados e indeterminados (47 errores).

8.4.1.1. Uso u omisión de artículo.

El uso u omisión de artículo es especialmente problemático en aprendices que tienen una LM sin equivalentes. Por otra parte, es un punto de aprendizaje difícil debido a la gran cantidad de aspectos a los que se debe atender para un uso correcto. Esto provoca que su adquisición precise de un proceso largo hasta realmente sistematizar su uso.

También destaca el artículo determinado por encima del indeterminado tanto en problemas por presencia (112 errores frente a 11) y ausencia (55 errores frente a 9) como en problemas en la elección como veremos después.

Desglosamos a continuación los errores por causas:

-El grupo más cuantioso es el que se refiere al uso innecesario del artículo determinado en casos en los que el sustantivo no está actualizado ni determinado por el contexto, restando así el valor categorizador de la ausencia. Es decir, en la frase: “Come carne” la palabra “carne” actúa como categoría mientras que en “Come la carne” actúa en referencia a un elemento real. Este tipo de error suma 54 casos (26 en primero, 15 en segundo y 13 en tercero).

A continuación presentamos ejemplos de los diferentes cursos para los que, en caso de duda, recomendamos leer las redacciones y así disponer del contexto completo. Ejemplos del primer curso:

“elegí la filología francesa”(I.1.), “Tenía la suerte y ahora vivo aquí”(I.6.), “Cuando quería salir de la tienda oí que la vieja estaba pidiendo el pan”(I.8.), “Fue a una agencia que organizaba las viajes para estudiantes”(I.10.), “Yo puedo decir lo mismo porque estudio las cosas que no me interesan”(I.16.)

En segundo curso:

“Traté de llegar allí haciendo el autostop”(II.1.), “Para que mis estudios sean más o menos agradables, participé en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.), “de vez en cuando huía hacia atrás, a lo mejor buscando las aventuras”(II.13.), “una empresa mexicana buscaba a las personas que conocieran inglés y español”(II.16.), “me parece que estoy participando en un debate entre los intelectuales”(II.20.)

En tercer curso:

“Además, nos faltan las autoridades que puedan poner el país en buena marcha”(III.2.), “había que (...) esperar desde las 5 de la mañana en las colas de cien o más metros”(III.3.), “no había el derecho a la privacidad”(III.4.), “Así podría enumerar los ejemplos de la historie polaca que hoy en día nos hacen gracia”(III.12.), “Pero había gente, poca gente, como él, que pensaba como hacer el dinero”(III.13.)

Encontramos también 4 casos (1 en segundo y 3 en tercero) en los que es el artículo indeterminado es el que aparece de forma innecesaria. En algunos de estos casos también podría considerarse que se usa el artículo indeterminado como un determinante indefinido:

“Sin duda, eso no es la culpa de la gente, a quien le falta dinero o tiempo para sorprender a todos introduciendo unas innovaciones”(II.15.), “No quisiera vivir la experiencia de mis padres que tenían que hacer cola durante unos días para comprar una máquina para lavar ropa”(III.6.), “Pero para mí, hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso”(III.7.), “las obligaciones de parte del gobierno para participar en unos desfiles”(III.8.)

-El segundo error más numeroso es el que se refiere a la omisión del artículo en nombres determinados, ya sea porque ya han sido actualizados, porque lo son en la misma oración por otros complementos o porque el contexto lo marca. Aparecen 39 casos (19 en primero, 6 en segundo y 14 en tercero).

Como en el caso anterior, recomendamos consultar los textos completos para tener el contexto completo de los ejemplos. En primero:

“También pensaba que la suerte es algo que tienen sólo __ adultes”(I.5.), “¡Qué pena que tengo que ir a __ universidad!”(I.7.), “En __ tienda ví a una mujer”(I.8.), “Es que en __ colegio he empezado actuar”(I.11.), “Su aparición en __ mundo cambió de pronto mi vida de hija única”(I.15.)

En segundo:

“durante __ últimas vacaciones puse en práctica el jogging”(II.1.), “su catedral enorme y blanca como __ nieve”(II.7.), “durante __ tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de quía que de secretaria”(II.16.), “los vientos tempestuosos que destruían __ primeros días de sus vacaciones”(II.26.), “El día siguiente, en __ Noticias de tele, dijeron que el bosque fue destruido”(II.26.)

En tercero:

“Lo mismo pasaba con __ chocolate u otras golosinas”(III.9.), “El estado económico de muchas familias les permite vivir de __ ayuda de sus padres hasta __ 26-30 años”(III.10.), “En __ escuela los niños aprenden muchos idiomas”(III.12.), “llegó tarde para conocer __ estalinismo”(III.13.)

-El tercer grupo en cuanto al número de errores es el que se refiere al uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición “de” y que funcionan como metapredicadores que abstractan o clasifican (Iturrioz Leza, 1986 en González Cremona y Palka, 2004). Hay recogidos 23 casos (3 en primero, 10 en segundo y 10 en tercero).

En primero:

“leí en un periódico sobre las operaciones del cambio del sexo”(I.2.), “Fue una agencia que organizaba las viajes para estudiantes polacas que querían trabajar al extranjero cuidando de los niños”(I.10), “A las siete no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(I.19.)

En segundo:

“en cambio resultó que como estudiante del español convenía que viera el país”(II.5.), “Después de 2 meses del trabajo cautivo fuí a Nueva York”(II.6.), “vivir en una casa de la gente a la que antes no se conocía de nada”(II.12.), “es una idea cursi que implica una estancia en un lugar lleno de gentuza

proveniente de los países europeos bien determinados”(II.19.), “este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.)

En tercero:

“Las tiendas se llenaron de comida, de productos nuevos, del zumo en tetrabrick”(III.1.), “acabó con el caos de los primeros momentos de la libertad”(III.2.), “sé que antes el nivel de la vida era incomparablemente mucho más bajo”(III.3.), “el sistema del trabajo en este régimen”(III.4.), “estas imperfecciones se deben claramente a la falta destructiva del tiempo”(III.5.)

Hay un único caso en el que es un artículo indeterminado el que aparece innecesariamente:

“los dos (...) de unos caracteres fuertes”(II.2.)

Por otra parte, encontramos ejemplos contrarios en los que se omite el artículo en sustantivos determinados. Suman 8 casos (3 en primero, 2 en segundo y 3 en tercero). Ejemplos:

“la vida de __ niños no consiste en problemas”(I.5.), “Intentó hacer todo para que Gonzo sala de __ tele”(I.21.), “El tiempo libre y una visión de lo que voy a hacer a lo largo de __ vacaciones me hace feliz”(II.12.), “La velocidad de __ cambios que eran algo orgulloso”(III.2.)

Otros errores que aparecen en menos ocasiones son los siguientes:

-Uso u omisión del artículo en expresiones hechas y unidades léxicas complejas debido en ocasiones al cruce con otras expresiones y acompañadas de usos erróneos de preposiciones. Aparecen 15 casos (8 en primero, 5 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“vivo del día al día”(I.14.), “mañana por la causa (a causa de) del terrible ruido”(I.19.), “era en el avión con la dirección (en dirección a) de Buenos Aires”(I.22.), “una cuestión cambia definitivamente cuando pasa de __ teoría a __ práctica”(II.4.), “al principio de octubre”(II.8.) “podía aprovechar de máximo la libertad”(III.13.)

-Uso u omisión del artículo en los nombres propios. El uso innecesario del artículo está motivado por la interferencia del francés. Hay 11 casos (5 en primero, 4 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“tengo esperanza que la España me guste tanto como la Francia”(I.10.), “antes de la accesión de la Polonia a __ Unión Europea este sueño realizará”(I.14.), “La Francia es un país muy bello”(II.9.), “la Polonia es el país de varias posibilidades”(III.2.) “Tengo 23 años casi tanto como __ Nueva Polonia”(III.18.)

-Los casos de omisión del artículo indeterminado son mucho menos numerosos que los del artículo determinado como ya hemos comentado. Hay 9 casos (5 en primero, 1 en segundo y 3 en tercero). En éstos se omite el valor individualizador, frente a un grupo, de los sustantivos complementados generalmente por un adjetivo u oración adjetiva. También encontramos sustantivos contables, que deben ser individualizados, tratados como incontables sin artículo al entender que la ausencia funciona como categorizador. Ejemplos:

“No estaba __ chica muy traviesa”(I.4.), “Yo me acerqué y dije: - __ Coca-cola”(I.8.), “Allí fondaras __ escuela de idiomas extranjeros. Seras __ mujer independiente”(I.23.), “era la posibilidad de obtener __ nueva Barbie y nada más”(III.18.)

-Omisión del artículo determinado en el SN en función de sujeto. 6 casos (1 en primero, 1 en segundo y 4 en tercero). En algunos el sujeto puede no ser percibido como tal por el aprendiz al tratarse de estructuras que no se ciñen al modelo sujeto+verbo+complemento como con el verbo “gustar”, el estilo indirecto o verbos omitidos. Ejemplos:

“__ Niños no se preocupan tanto de las cosas”(I.5.), “me gustaban __ niños”(II.4.), “__ Tiempo pasaba”(III.13.), “__ Oposicionistas tuvieron su primer ministro, __ comunistas su presidente”(III.13.) “No se si __ palabra desarrolla es buena”(III.18.)

-Encontramos muchos menos casos de los esperados de errores en la combinación de los artículos con otros determinantes. Nos referimos exclusivamente a casos en los que es completamente incompatible la presencia de ambos o en los que la presencia de uno exige la del otro. Hay 5 casos (4 en primero, y 1 en tercero). Ejemplos:

“todo __ día delante de mí”(I.7.), “Estará una la mujer de negocios”(I.14.), “Estabamos acostumbrados pasear casi todos __ fines de semana”(I.17.), “me dijo toda __ historia de mi vida” (I.23.), “intentando imitar los gestos de los unos cuantos señores con barbas y gafas(III.15.)

-Uso del artículo como posesivo. Aparecen 4 casos (1 en primero, 2 en segundo y 1 en tercero). Ejemplos:

“Yo solía de vivir en una casa grande con toda una familia: mi madre, mi padre, mis hermanos, mi abuela y también mi perro”(I.6.), “Es un país lleno de pequeñas y grandes ciudades, que gracias a su belleza y la originalidad hospitan visitantes de todo el mundo”(II.9.), “no conocía a nadie quien pudiera ayudarme salvo de mi tío quien vivía en Francia. El tío –tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.), “vete a la casa de los abuelos”(III.8.)

-Encontramos un único caso en el que se añade el artículo en una construcción apositiva en la que se yuxtapone información complementaria a un SN ya determinado:

“De otra parte, como una holgazana perfecta, nunca elegiría vacaciones pasadas en el seno de la naturaleza”(II.19.)

-Encontramos también un único caso de uso innecesario del artículo indeterminado en el objeto directo plural de oraciones negativas:

“será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.)

-Aparece un único caso en el que se usa innecesariamente el artículo determinado en el SN en predicados metalingüísticos:

“Para mi eso significa también el trabajo”(II.9.)

-Finalmente, encontramos 3 usos erróneos del artículo con profesiones, aspecto que suele remarcarse en las clases:

“me decidí de realizar un viaje a España como una chica au-pair”(II.4.), “fui a Francia para trabajar como la canguro”(II.9.), “trabajé como la niñera en Francia”(II.17.)

8.4.1.2. Elección entre artículo determinado e indeterminado.

En este apartado hay recogidos 47 errores, cifra baja si la comparamos con el apartado anterior. Los errores se desgranán en las siguientes causas:

-Principalmente los errores afectan al uso incorrecto del artículo determinado con valor anafórico como si tuviera valor introductor de nuevos elementos en el discurso (37 casos; 21 en primero, 10 en segundo y 6 en tercero). Ejemplos:

“la gente podría ganar el viaje a Legoland”(I.5.), “hay un día especial, el día que fue una maravilla, el día que me cambió”(I.8.), “pasamos la noche durmiendo en la playa, al lado de la farol”(II.17.), “no me parecía alegre estar sola en el bosque”(II.18.), “no se podía quitar las fronteras del país, porque eso implicaba en ojos de los gobernantes, la traición del sistema”(III.2.)

El artículo indeterminado por el determinado aparece en 10 ocasiones (3 en primero, 4 en segundo y 3 en tercero).

-El artículo indeterminado con valor introductor es usado con sustantivos ya presentados y actualizados. Ejemplos:

“Un auto me golpeó con mucha fuerza y mueré”(I.13.), “durante unos primeros estrenos”(III.5.)

-En otras ocasiones se utiliza con sustantivos determinados por el contexto o por complementos que le dan carácter de unicidad. Ejemplos:

“Decidí hacer un viaje de mis sueños”(I.22.) “Era un paraíso”(II.3.), “una característica más destacable de estos veranos”(II.18.), “Era una noche más horrible en mi vida”(II.18.), “decidieron de partir a Italia para hacer un viaje de su vida”(II.22.)

En Pawlik (2001: 48-50) se tratan diferentes formas en las que el polaco compensa la ausencia de artículos y el valor de actualizadores que comportan mediante otros recursos lingüísticos ya sea el orden, la entonación o los casos. En las redacciones no se han recogido casos de interferencia en el orden con el fin de suplir las diferencias entre ambas lenguas.

8.4.1.3. Artículo neutro “lo”.

Los errores en el uso del artículo “lo” representan el 4,819% sobre el total de apariciones, pero es poco significativo al haberse recogido 4 casos en 83 apariciones. Los errores se deben a cruces con otras estructuras ya adquiridas que no complementan al sustantivo, mientras que, como en los ejemplos abajo mostrados, deberían concordar con él:

“No es fácil elegir solamente un día lo más importante por toda la vida”(I.4.), “es uno de mis sueños lo más importantes”(I.14.), “Su aparición era lo mejor cambio, que me ocurrió”(I.15.), “El final es siempre lo mismo”(II.20.)

8.4.1.4. Conclusiones.

Las cifras presentadas muestran como el artículo es un punto de especial dificultad en el aprendizaje y adquisición del español para los aprendices polacos²⁵, tanto por el número total de errores como por su persistencia, debido en gran medida al hecho de no encontrar equivalente en su LM de la misma categoría.

La mayor dificultad la encontramos en el uso y la omisión incorrecta del artículo y en éstos es en el artículo determinado sobre el que recae el mayor número de errores. Los errores motivados por la oposición entre el artículo determinado y el artículo indeterminado es cuantiosamente menor, además de mostrar una progresión claramente positiva en el caso del uso de artículo determinado por indeterminado.

Los principales puntos conflictivos son los referidos al uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados y a la omisión del artículo en sustantivos determinados. En el primer caso las cifras mejoran pero no significativamente, mientras que en el segundo caso las cifras empeoran entre el segundo curso y el tercero. Es, por lo tanto, un caso de especial interés ya que los errores son fosilizables. Lo mismo ocurre con el uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición “de”. Las cifras evolucionan de forma negativa.

²⁵ En Tarrés (2002 y 2005) se hace hincapié en esta dificultad y hecho se afirma que los aprendices polacos no llegan a un nivel de uso correcto que se pueda considerar como adquisición.

Los casos en los que las cifras evolucionan de manera positiva son aquéllos que pueden ser aprendidos de forma más sistemática por el aprendiz, es decir, los que se refieren a los nombres propios, a frases hechas y unidades léxicas complejas y al uso del artículo neutro.

Los otros casos no son relevantes numéricamente en las redacciones analizadas.

8.4.2. Otros determinantes: demostrativos, posesivos e indefinidos.

En este subapartado nos centramos en los adjetivos determinantes demostrativos, posesivos e indefinidos. Los artículos ya han sido tratados en un apartado individual por su peso específico y errores referidos a otros determinantes han sido recogidos dentro de otros apartados al no mostrar errores específicos de su uso.

Presentamos a continuación los datos totales de errores en cada grupo de determinantes y el número de apariciones totales en los textos. Destacan a primera vista los números de los determinantes demostrativos, los cuales tienen un número de apariciones bajo pero en cambio un número alto de errores respecto a estas apariciones. Además, su tendencia evolutiva es ligeramente negativa entre el segundo y el tercer curso:

Demostrativos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	19	38	50%
Segundo	16	55	29,09%
Tercero	17	47	36,17%
Total	52	140	37,142%

Posesivos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	8	176	4,545%
Segundo	6	140	4,285%
Tercero	4	103	3,883%
Total	18	419	4,295%

Indefinidos

<u>Curso</u>	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	2	141	1,418%
Segundo	6	144	4,166%
Tercero	3	129	2,325%
Total	11	414	2,657%

El número total de errores es de 81, lo que significa el 3,884% del global de errores o el 5,129% si no tenemos en cuenta los errores gráficos.

8.4.2.1. Demostrativos.

Como comentábamos, los errores en los demostrativos son los más numerosos en este apartado, además de ser la categoría menos numerosa de las aquí tratadas. De ahí que las cifras en las figuras 12 y 13 entre número de errores y frecuencia de uso sean tan próximas. Esta dificultad se debe al complejo sistema demostrativo del español en el que se mezclan la deixis espacial y temporal y las referencias anafóricas dentro del texto. Tengamos en cuenta que las redacciones son de carácter narrativo y en pasado, por lo que estos aspectos aparecen repetidas veces.

Figura 12. Número de errores y frecuencia de uso por redacción.

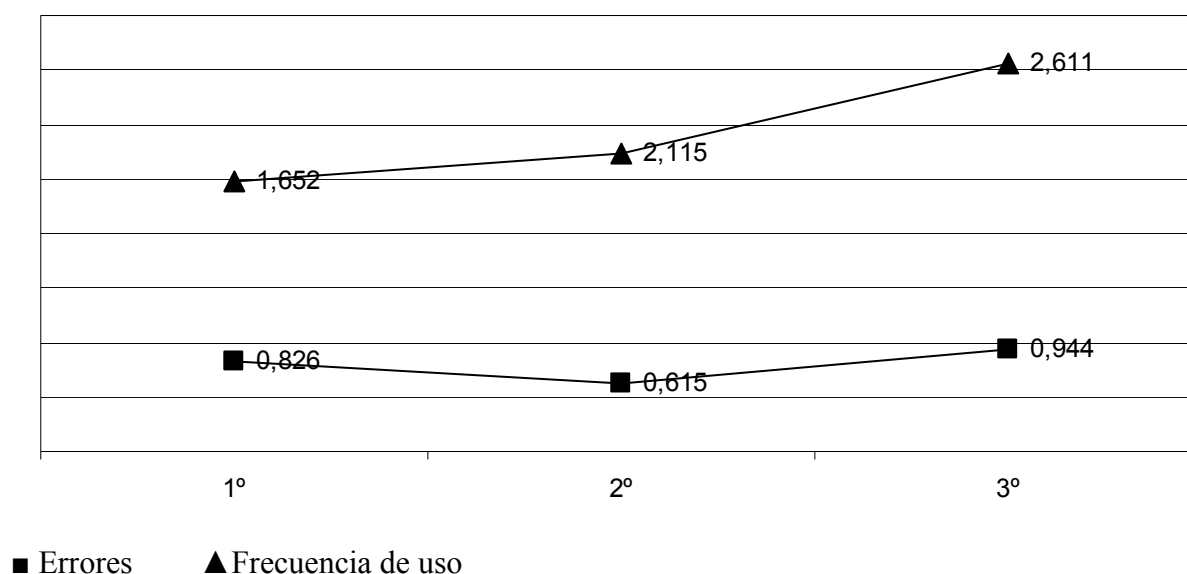
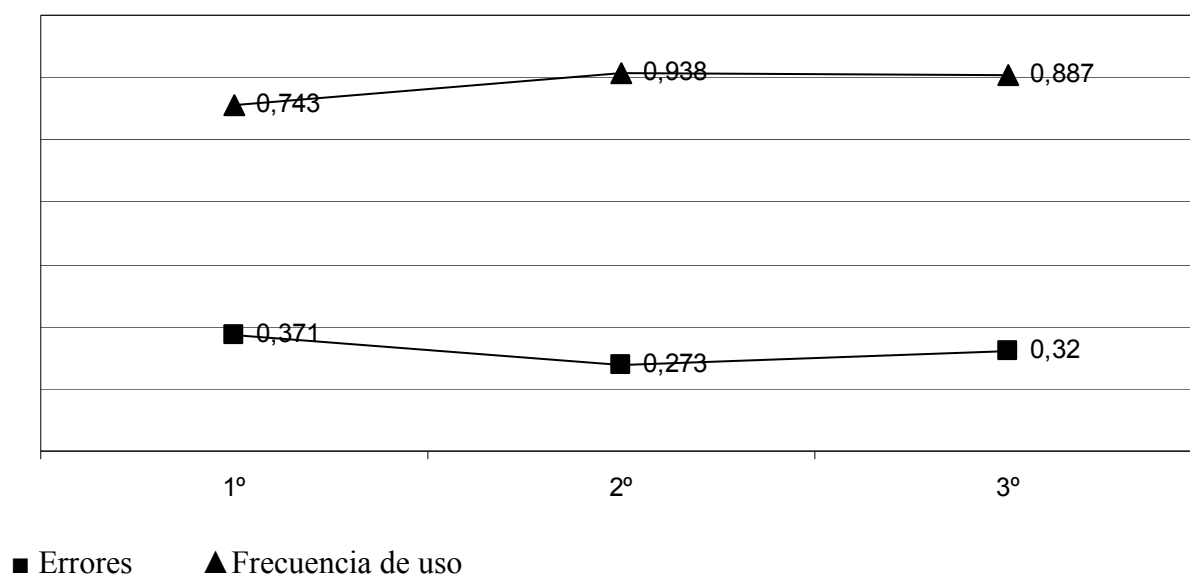


Figura 13. Número de errores y frecuencia de uso por cada 100 palabras.



-El principal motivo de error es la deixis temporal. En español se utiliza “aquel / ese” en referencia al pasado y “este” para el presente. Por contra, en polaco el demostrativo de cercanía “ten / ta / to” “se puede referir a la vez a los tres tiempos cronológicos”(Pawlik, 1997: 187) lo que provoca en gran medida este uso erróneo. Ejemplos:

“Al principio yo no podía imaginar que durante estas vacaciones algo puede pasarme”(I.12.), “Estoy seguro que ya habéis pensado que extraordinario pasó este, (ya tan famoso) miercoles fatal”(I.13.), “A partir de este día que cambió mi vida comenzó a mirar con Gonzo todas las películas”(I.21.), “Por última vez nos habíamos visto cuando yo tenía diez años y desde este tiempo no manteníamos contacto con él”(II.14.), “El verano pasado trabajé como la niñera en Francia, pero este tiempo pasé muy triste”(II.17)

También encontramos usos erróneos de deixis espacial añadidos a la deixis temporal:

“Ahora no voy a contar todos los acontecimientos que me ocurrieron durante estas vacaciones ni tampoco las impresiones que tenía visitando y conociendo poco a poco este país maravilloso”(II.25.)

-El uso anafórico dentro del discurso sufre también modificaciones respecto a lo correcto en español. Así, “este” aparece utilizado no en referencia a un elemento inmediatamente anterior; en cambio, aparece “aquel” para un elemento que sí está en esta posición; o se utiliza “aquel” en vez de “ese” para referirse a un único sustantivo presentado anteriormente. Ejemplos:

“me desperté a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido en la calle, fueron los perros, supongo. Pero la causa no es importante. Lo importante es que este hecho me puso en muy mal humor”(I.19.), “fui en Alemaña a Bad Oyenhayusen para vidítar a mi familia. Aquella ciudad está situada cerca de las montañas”(II.1.), “Sólo se puede deducir que desafortunadamente la cultura francesa es mucho más rica que la polaca todo esto resulta del hecho que este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.)

-En el apartado 8.4.1.2. coméntabamos diferentes formas de presentar en polaco la idea de determinación e indeterminación. Otra forma que cabría añadir es el uso del demostrativo como artículo determinado por interferencia de la lengua polaca. Ejemplos:

“¡Gané este viaje!”(I.5.), “La arquite-ctura es magnífica, especialmente esa de la época renacentista”(II.9.), “sólo la gente rica tenía este privilegio de poseer los pantalones tan modernos”(III.16.)

En algunos casos esta interferencia provoca que se otorgue en español un valor enfático al demostrativo, aunque no creemos que ésta sea la intención del aprendiz. Ejemplos:

“¿Qué pasa con este perro?- yo pensaba”(I.12.), “Me recuerdo que al principio tenía celos de esta creatura que emportó mi querida madre”(I.15.), “mi, estado de alma transformaba con cada momento y maturaba con esta niña que había considerado del intruso”(I.15.), “Los niños eran duros, el tiempo fatál (todo el tiempo llovaba) y esta distancia insoportable”(II.17.), “Pero de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa: las calles grises, las tiendas vacías, las manifestaciones del primer mayo, la televisión con 2 cadenas, estas colas después del reparto, bonos”(III.7.)

8.4.2.2. Posesivos.

Encontramos 18 errores a pesar de que el número de apariciones es mucho más elevado que en el caso de los demostrativos.

-El principal problema es el que provoca la facultad del español de incluir el posesivo neutralizando su uso mediante la aparición de otros elementos en la oración, ya sean artículos o pronombres. Ejemplos:

“En su cabeza tenía el capuchón rojo y su cara era toda blanca”(I.23.), “me forzarían a pasar mi tiempo de ocio de manera físicamente activa”(II.19.), “paso mis vacaciones en mi casa”(II.20.), “a la que le gusta organizar su vida”(III.3.), “limitaba en sus derechos los ciudadanos polacos”(III.4.)

Este uso redundante del posesivo en ocasiones provoca usos de valor enfático que sí serían naturales en español aunque no creemos que fuera intención del aprendiz otorgar este valor al posesivo:

“Allí tomé mi café con leche y un bocadillo”(I.19.)

-En una ocasión se utiliza el posesivo como artículo en un caso en el que la ausencia de éste aporta valor categorizador al sustantivo:

“la suerte es algo que no tiene su anfitrión”(I.5.)

-En 2 ocasiones se usan erróneamente las formas átona antepuesta y tónica pospuesta que da valor de único, la primera, y de elemento en un grupo, la segunda:

“Me llamó mi amiga”(II.16.), “La carta tuya me sorprendió muchísimo”(III.11.)

-Por interferencia del polaco “swój, swoja, swoje”, que equivale a “su” pero que también puede ser utilizado en segunda persona como “tu propio” o como artículo determinado, se producen 2 errores:

“el día que me cambió, porque para mi cambiar su vida es cambiar se mismo”(I.8.), “para divertirse bien hay que ir lejos de su casa”(II.11.)

-Finalmente, encontramos un único caso en el que se sustituye el posesivo por un pronombre personal introducido por la preposición “de”:

“junto a los cambios políticos vinieron los cambios en la vida diaria de nosotros”(III.1.)

En el punto 8.4.1.1. se comenta el uso de artículo por posesivo que se da en 4 casos.

8.4.2.3. *Indefinidos.*

Los indefinidos son los que presentan menor número de errores, pero que no tienden a desaparecer.

El problema que más se repite gira entorno al uso del indefinido negativo. A veces aparece en plural cuando sólo puede en singular, otras aparece en su lugar el artículo indeterminado, ya sea en plural o singular, y finalmente, también aparece en su lugar otro indefinido no negativo o se omite. Ejemplos:

“No hay __ remedios”(I.13.), “No hubo __ momento especialmente importante”(II.1.), “no debía escribir ningunas redacciones”(II.2.), “será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.), “no salíamos del mar durante todos los días”(II.22.), “No he sabido que tengo alguna familia”(III.11.)

Otro error es el uso del distributivo “cada” con valor distributivo, por “todo / cualquier” debido a la interferencia del polaco “každy” (Murcia Soriano, 1992; Pawlik, 2001: 114-115):

“en cada rincón del mundo puedo sobrevivir sin ayuda”(II.12.), “es un período que cada estudiante espera con impaciencia”(II.20.), “Cada generación lucha por la igualdad”(III.8.), “otros que ofrecían cada tipo de productos”(III.16.)

Encontramos un único uso de indefinido por indeterminado:

“como si fuera alguna equivocación de Dios”(I.2.)

8.4.2.4. *Conclusiones.*

Por el bajo número de errores relacionados con los adjetivos determinantes se deduce que su adquisición es poco problemática. Por otra parte, los errores, aunque escasos, son difíciles de reducir, en especial los relacionados con los demostrativos. Parece que son elementos a los que no se les otorga importancia a pesar de lo complicado de los valores deícticos del español, que además no equivalen a los del polaco; y que con un mínimo de atención en los manuales, podrían ser corregidos.

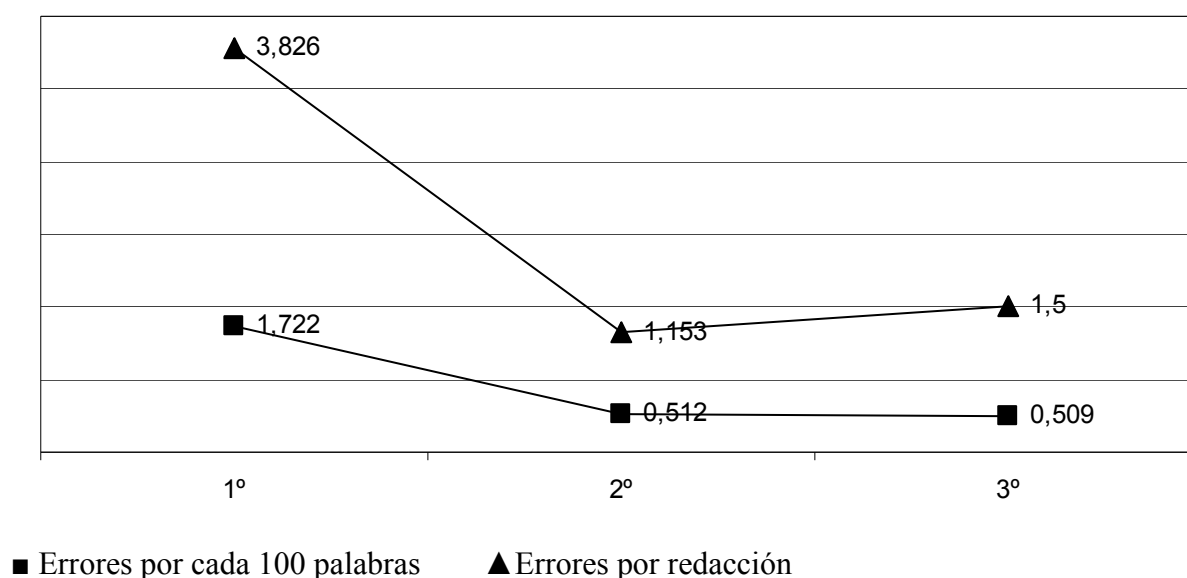
8.4.3. Pronombres.

En este punto analizamos 145 errores relacionados casi exclusivamente con el pronombre personal. Aparecen también algunos mínimos casos de errores de pronombres demostrativos en función de sujeto y de pronombres interrogativos. En cambio, los pronombres relativos se analizan junto con las oraciones adjetivas.

Los 145 errores representan el 6,954% del total global y el 9,183% de los errores sin considerar los gráficos. Es, por tanto, un porcentaje importante.

La evolución, como se observa en la figura 14, es claramente positiva entre el primer curso y el segundo tanto si tenemos en cuenta el número de errores por redacción como por cada 100 palabras. No obstante, entre el segundo curso y el tercero la tendencia es ligeramente negativa según el número de errores por redacción y prácticamente no varía según el número de errores por cada 100 palabras. Es decir, se produce un nuevo estancamiento entre segundo y tercero.

Figura 14. Número de errores pronominales.



Los errores son presentados y analizados en dos grupos. El primero trata de errores en las formas pronominales plenas, es decir, se refieren a la persona gramatical en función de sujeto u objeto²⁶. Es en este caso en el que se agrupa un mayor número de errores, 110.

²⁶ Existe bibliografía que analiza desde el punto de vista contrastivo la realización de los objetos en polaco y español. Véase Górski *et al.* (1999), Konieczna-Twardzikowa (1993, 1995 y 1996) y Pawlik (2000 y 2001: 149-179).

En un segundo grupo se analizan los errores agrupados genéricamente bajo la forma “se” aunque se refieren a todas las personas gramaticales. No se incluye, no obstante, el “se” objeto indirecto sustituto de “le”, ya que aparece en el punto anterior. Suman 35 errores.

8.4.3.1. *Formas con función pronominal plena.*

De los 110 errores (72 en primero, 20 en segundo y 18 en tercero) se deduce que el principal problema se centra en el uso pleonástico del pronombre sujeto, ya que concentra el 70,909% de los errores aquí tratados. Otros problemas son la omisión del objeto directo o indirecto (el 13,636%) o la omisión del pronombre sujeto (8,181%). Otros son mucho menos significativos.

-Uso pleonástico de la forma pronominal sujeto²⁷. Como bien es sabido en español no es necesario el uso de la forma pronominal sujeto junto al verbo ya que las desinencias de éste informan de la persona gramatical. Aún así, se utiliza cuando se quiere destacar un sujeto respecto a otro, en ciertos casos para aumentar la expresividad y, sobre todo, para eliminar ambigüedades motivadas por el sincretismo de las personas gramaticales en algunas formas verbales como es el caso de la primera y tercera persona del singular del pretérito imperfecto.

Este error se repite en 78 ocasiones (53 en primero, 11 en segundo y 13 en tercero) frente a las tan sólo 35 veces en las que el pronombre sujeto es utilizado correctamente (19 en primero, 12 en segundo y 4 en tercero). En el pronombre “yo” se concentra el mayor número de errores por ser la forma más frecuente debido al tema de las redacciones, 33 errores, con “él/ella” el problema se repite 13 veces y con “ellos/ellas” 6 veces. En 9 ocasiones es un pronombre demostrativo el utilizado de forma innecesaria.

A continuación se encuentran ejemplos de los diferentes cursos. Para disponer de un contexto más amplio recomendamos leer las redacciones. Ejemplos del primer curso:

²⁷ La omisión o el uso innecesario del pronombre sujeto en la IL de aprendices de L2 ha sido estudiado ampliamente desde diferentes perspectivas. Se ha tendido a destacar la importancia de la L1 en estos casos. Así, si en la LM el uso es obligatorio, como en inglés, y en la L2 no lo es, como en español, desde el punto de vista del AC se predecirán problemas por interferencia. En cambio, si en la L2 es también obligatorio se producirá una transferencia. Desde otros puntos de vista se ha demostrado en diferentes estudios como la omisión y el uso innecesario aparece independientemente de la obligatoriedad en la L1 (véase Muñoz, 1998). En nuestra investigación tanto en la L1 como en la L2 el uso del pronombre sujeto no es necesario, aún así el número de errores es muy alto. Por lo tanto, hay otros factores a tener en cuenta como las estrategias.

Por otra parte, los ejemplos mostrados aparecen descontextualizados por lo que se podría pensar en su aceptabilidad. En caso de duda recomendamos se recurra a los textos completos del apéndice.

“Ahora si yo encuentro mi profesora de inglés, yo la agradezco mucho”(I.1.), “Me parece que el día cuando yo me mudé aquí cambió mi vida totalmente”(I.6.), “Yo me acerqué y dije”(I.8.), “Ellos se quejan de mi porque aunque tengo el teléfono ellos no pueden encontrarme”(I.9.)

En segundo:

“Fue la primera vez que yo estuve en las montañas”(II.10.), “Aunque yo tengo mucho miedo de lo desconocido”(II.21.), “yo no tengo un hermano mayor”(II.23.), “yo puedo mencionar mis vacaciones pasadas(II.25.)”

En tercero:

“yo no puedo describir el pasado”(III.3.), “nosotros estamos en el camino hacia una Polonia mejor”(III.4.), “Desde aquel día yo esperé con impaciencia”(III.9.), “ella me contó toda tu historia”(III.11.)

Encontramos también errores por uso innecesario de pronombres demostrativos en función de sujeto en casos en los que se hace referencia a un único elemento presentado anteriormente o incluso todavía no presentado. Estos demostrativos no se refieren en ningún caso a persona. En español se prefiere la ausencia de deícticos por lo que otros usos serían poco naturales²⁸. Ejemplos:

“esto es la verdad”(I.2.), “eso no es la mentira”(I.4.), “eso no es tan facil como pensaba”(I.6.), “eso llegó a ser”(I.13.), “Eso se pasó el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.), “eso no es la culpa de la gente”(II.15.), “quizás esto era un sueño. Esto sería lógico”(II.23.)

-Omisión del pronombre sujeto. Aparecen 9 casos (8 en primero y 1 en tercero) en los que se usa el pronombre sujeto sin tener en cuenta los factores comentados arriba en los que se hace necesario su uso. Ejemplos:

“preferimos prepararle las comidas y verle mirando los dibujos animados que hablar con él o responder a sus cuestiones estupidísimas. ___ No sabía que hacer”(I.21.), “Era se una vez una bruja que se llamaba

²⁸ En Pawlik (2001: 150) se afirma que: “Tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, se nota un constante abuso (por parte de los aprendices polacos de español) de la tercera persona de los pronombres sujeto (cuando en español se prefiere el demostrativo o la elisión de cualquier deíctico). Obviamente, el responsable de esta situación es el sistema pronominal polaco que permite la sustitución de todo SN sujeto (animado o inanimado) por el personal tónico correspondiente”. Como observamos, en nuestra investigación encontramos todo lo contrario.

Concepción. Vivía muy cerca de mi escuela (era estudiante de la filología española y estudiaba en mi ciudad, en Poznań). Cada día cuando __ pasaba al lado de su casa, pensaba en visitarla”(I.23.), “Indudablemente, la vida en Polonia ha cambiado mucho desde aquel tiempo, cuando __ todavía era pequeña”(III.3.)

-Omisión del pronombre átono. Es el segundo grupo de este subapartado en el que se concentran más errores después del primero comentado arriba. De los 15 errores (6 en primero, 5 en segundo y 4 en tercero) 7 se deben a la omisión del pronombre en un doble objeto directo, debido en la mayoría de casos al propio título del segundo curso que se intenta destacar situándolo al principio de la oración siendo otro elemento el sujeto. Esta construcción aparece por interferencia de la LM en la que es frecuente y no es necesario el uso de un doble objeto puesto que el uso de los casos clarifica la función gramatical de cada palabra. Ejemplos:

“esta fecha no __ olvidaré jamás”(I.12.), “Mis últimas vacaciones __ pasé en los Estados Unidos”(II.6.), “Espero que estas vacaciones también __ voy a pasar en ese país magnífico”(II.9.), “Todas las últimas vacaciones __ pasé al extranjero”(II.10.), “estos días, pasados allá __ puedo nombrar mis mejores vacaciones”(II.17.)

De omisión del pronombre en dobles objeto indirecto sólo aparecen 2 casos. Ambos con el verbo “parecer” que exige el uso de objeto cuando se utiliza para expresar opinión:

“a otros __ parezco a un tipo antipático”(I.13.), “a mis compatriotas __ parecía hace más o menos 15 años que la vida era sueño”(III.18.)

Casos de omisión de objeto indirecto hay pocos y como observamos en los ejemplos se omiten cuando se refieren a oraciones o ideas expresadas en la narración y nunca a cosas materiales. En este último caso no hay dudas en los aprendices de que su uso es necesario.

“Tenía la sensación que no __ soportaría más”(I.6.), “ __ Voy a explicar en las líneas siguientes”(I.13.), “tu __ __ no has explicado”(III.11.), “No podía creer __“(III.11.)

También son escasos los errores que se refieren a la omisión de objeto indirecto. En uno de ellos se sustituye la forma átona por la tónica:

“Es un razón porque ellos no __ colgan a mí”(I.9.), “tu no __ __ has explicado”(III.11.)

Pasamos a comentar problemas menores por el escaso número de errores:

-Casos de omisión de la forma tónica sólo encontramos 2 en una misma oración en los que su uso se toma por redundante y en los que además la forma átona del primer objeto marca la realización del segundo. Es decir, si el aprendiz hubiera utilizado la forma átona para el primer objeto, seguramente también lo habría hecho para el segundo:

“podría ayudarme __ y __ mi familia”(I.14.)

-Uso innecesario del pronombre átono. Este problema es muy poco significativo. Hay 2 casos. En uno el objeto se utiliza como sujeto mientras que en el otro no se percibe el pronombre relativo como tal y se considera necesaria la presencia de un objeto directo en la oración subordinada:

“Lo me sirve solamente para despedirme”(I.9.), “depende de la cantidad de dinero que lo gana la gente”(II.15.)

-Leísmo, loísmo y laísmo. Es también poco relevante la confusión entre los pronombres de objeto directo e indirecto, además de no aparecer en el tercer curso:

“Ellos lo ofrecieron quitar el barco”(I.22.), “La Francia es un país muy bello y cada vez que le visito se puede descubrir algo nuevo”(II.9.)

-Pronombres interrogativos. Sólo aparecen dos casos de confusión entre formas de pronombres interrogativos en el tercer curso, hecho facilitado quizás por ser éste el curso en el que ya manejan la interrogación y la expresión con intención de enriquecer la expresividad:

“¿Qué es la diferencia entre la democracia y la democracia socialista?”(III.6.), “¿Qué le cansaban las compras!”(III.14.)

-Formas pronominales en función de complemento circunstancial. Aparece un caso en el que se omite el sintagma preposicional regido por el verbo y otro en el que se usa el pronombre personal por el posesivo:

“No tuvo ganas de participarla”(I.4.), “la gente que vivía cerca me”(I.8.)

8.4.3.2. Problemas con la forma “se”.

Aunque este subapartado recoja en el título la forma genérica “se”, se analizan los errores de todas las personas gramaticales por uso u omisión de pronombres en funciones que no han sido tratadas anteriormente. La bibliografía sobre los diferentes valores de “se” es abundante. En nuestro caso nos basamos en la clasificación propuesta por Marsá (1984: 114-118) a través de Fernández (1997) en la que se distinguen los valores de modificador léxico, diferenciador aspectual e intransitivador.

Suman 35 errores (16 en primero, 10 en segundo y 9 en tercero) que evolucionan positivamente aunque, como viene siendo general, entre segundo y tercero lo hacen de forma casi imperceptible.

-“Se” lexicalizado o modificador léxico. Como tales entendemos verbos en los que la presencia del pronombre es imprescindible puesto que se ha lexicalizado con el primero (por ejemplo “mofarse”) y verbos en los que su presencia o ausencia provoca un cambio de significado (como “quedar / quedarse”).

Es el punto en el que más errores se producen, 17 (8 por uso y 9 por omisión). Curiosamente, los verbos en los que se registran los errores por omisión no son los mismos que los verbos en los que aparecen los errores por uso. El único verbo que se repite es “ocurrir / ocurrirse”. En 4 ocasiones se utiliza “quedar” como “quedarse”, es decir, con modificador léxico, en los errores por omisión debido a interferencia de la LM; y “recordarse” por “recordar”, es decir, con “se” lexicalizado, en los errores por uso. Ejemplos:

Uso:

“A algien, que todavía no sabe nada de mí, le puede parecerse extraño”(I.2.), “un niño también puede tener suerte y entonces es un momento que se recuerda por toda su vida”(I.5.), “Me recuerdo que al principio tenía celos”(I.15.), “Cuando el murió toda mi vida se cambió”(I.17.), “Tienes que cambiarte”(I.20.)

Omisión:

“Todos mis compañeros se reían de mí, __ mofaban de mí”(I.2.), “Total que no tenía más remedio que quedar__ en Sant Carles todo el tiempo”(II.4.), “No es importante si viajo al extranjero o si __ quedo en Polonia”(II.24.), “Lo primero qué __ me ocurre es que todo ha cambiado”(III.11.), “Otra parte de la sociedad __ quedaba muda en sus casas”(III.13.)

-“Se” intransitivador. En los 9 errores (3 en primero, 2 en segundo y 4 en tercero) recogidos en este punto la presencia o ausencia del pronombre modifica la transitividad o la intransitividad del verbo en la oración. Ejemplos:

“antes de la accesión de la Polonia a Unión Europea este sueño __ realizará”(I.14.), “alguien __ sentó a cinco metros de mí”(I.19.), “En los años ochenta no se permitía expresar__ libremente”(III.2.), “Durante muchísimos años fuimos aislados del mundo al que echábamos de menos, pero cuando él __ abrió, nosotros estamos cerrados”(III.11.), “La situación __ endureció y la gente murmuraba”(III.13.)

-“Se” diferenciador aspectual. El uso u omisión del “se” que da valor aspectual al verbo aparece en 9 ocasiones, de las cuales 5 se centran en el uso innecesario de “se” en el verbo “ir”. Encontramos 5 errores en primero, 3 en segundo en una única redacción y 1 en tercero. Ejemplos:

“Me duermió muy, muy bien –como siempre”(I.7.), “Hacía mucho calor y yo me fue a la tienda”(I.8.), “Eso se pasó el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.), “Las pasé muy bien y descansé mucho aunque me fui a trabajar”(II.11.), “¿huirse de su propia patria?”(III.4.)

8.4.3.3. Conclusiones.

La principal causa de error es el uso pleonástico del pronombre sujeto. En muchas ocasiones se suele afrontar este tema desde el punto de vista contrastivo, sin tener en cuenta dos aspectos: el primero es que no suele ser tratado el uso de los pronombres personales en clase al considerarse de suma facilidad, se afirma que en español su uso no es necesario y no hay más explicaciones, y de esta forma los pocos casos en los que difiere su uso entre español y polaco no suelen ser tratados; en segundo lugar, su uso es estratégico ya que en la producción oral otorga mayor tiempo para pensar las siguientes palabras del aprendiz y en la escrita, caso que nos ocupa, hace aumentar su producción en cuanto a número de palabras, preocupación frecuente de los aprendices al enfrentarse a una redacción. Por lo tanto y en general, no debe verse este problema como un caso de interferencia gramatical, como demuestra el uso abusivo de los aprendices cuya LM es el polaco, lengua que como el español marca el sujeto en la desinencia del verbo, lo que hace innecesario el uso de pronombres sujeto.

El siguiente aspecto a tener en cuenta es la omisión del pronombre átono en función de objeto directo o indirecto. En este punto la interferencia de la LM afecta en la realización sintáctica de los objetos, tanto en el orden como en la no realización de los dobles objetos.

Respecto a los usos erróneos de “se” destaca el mayor número de omisiones en el “se” lexicalizado y en el “se” intransitivador, lo que parece señalar la no adquisición de las formas dobles. De esto y del hecho de que no aparezcan los mismos verbos en los errores por omisión y por uso en el “se” lexicalizado se deduce que el trabajo léxico debe ser mayor en este campo, más que el puramente gramatical.

8.4.4. Uso de las formas verbales.

El verbo es la categoría en la que se concentra el mayor número de errores. Suman 391, lo que supone el 18,65% del total de errores y el 24,63% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Si consideramos las 2194 apariciones verbales (sin incluir infinitivos), obtenemos que los errores afectan al 17,73% de éstas. Estos datos no dejan lugar a dudas de la importancia de esta categoría²⁹ por los problemas que plantea durante el aprendizaje. Los 391 errores que afectan al verbo aparecen desglosados de la siguiente manera en nuestra investigación:

1. Errores en el paradigma	90
2. Errores en la concordancia entre sujeto y verbo	27
3. Errores en los usos de las formas verbales	206
4. Errores de concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas	68

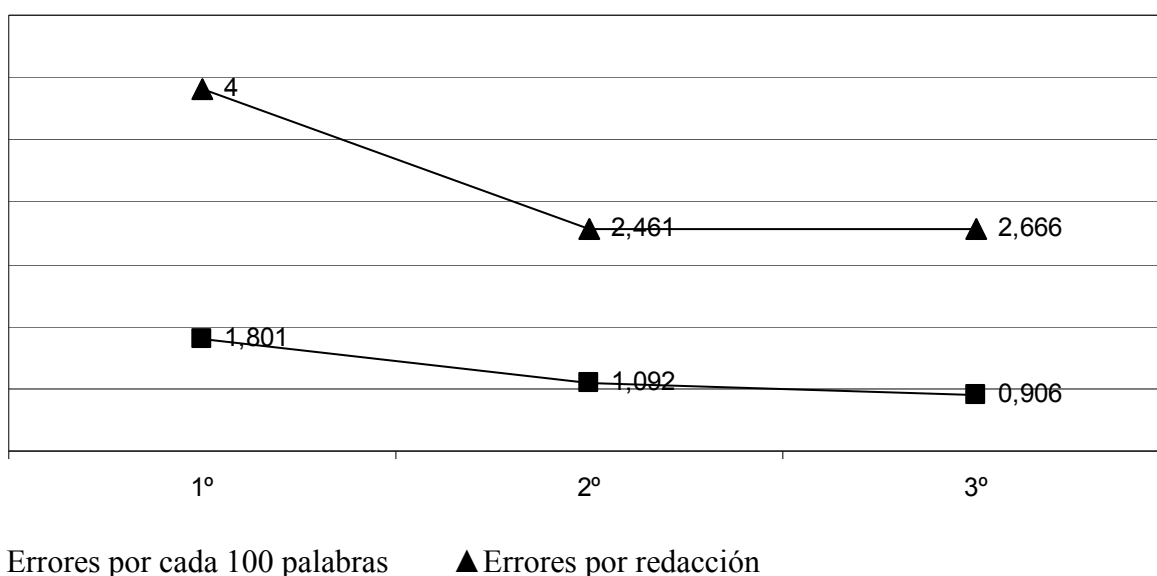
De estos cuatro puntos destaca el relacionado con el uso de las formas verbales, tratado en este apartado. Tanto los errores en el paradigma como los errores en la concordancia entre sujeto y verbo ya han sido tratados en apartados anteriores, mientras que

²⁹ La amplia bibliografía dedicada a este apartado desde un punto de vista contrastivo polaco-español demuestra la importancia que se le otorga a esta categoría. Sobre el contraste de aspecto y tiempo en polaco y español véase Nowikow (2002, 2003a, 2004, 2005 y en prensa) y Presa González (1999); específicamente sobre los pretéritos véase Jędrusiak (2003), Nowikow (2003b), Pawlik (1995, 1997 y 2001) y Wojski (1992); sobre el contraste entre presente y futuro véase Perlin (2004); sobre los tiempos del subjuntivo en la traducción al polaco véase Gaszyńska-Magiera (1996 y 1997); y finalmente sobre el sistema verbal en la IL de los aprendices polacos de español véase Fernández Jódar (2004).

los errores de concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas lo serán en el apartado dedicado a analizar las relaciones oracionales.

En la figura 15 observamos como la evolución es positiva entre el primer curso y el segundo tanto en el número de errores por redacción como en el número de errores por cada 100 palabras. No obstante, entre el segundo curso y el tercero la tendencia se invierte ligeramente en el número de errores por redacción y varía casi imperceptiblemente en el número de errores por cada 100 palabras. Por lo tanto, estaríamos ante un nuevo estancamiento en la evolución positiva del aprendizaje por parte de los aprendices.

Figura 15. Número de errores en el uso de las formas verbales.



En este apartado los errores se centran principalmente en el uso de los tiempos pretéritos (180 errores) frente a los errores en el uso de otras formas verbales (26). Esto es así en gran medida por el hecho de que las redacciones analizadas narran acciones situadas en el pasado debido a los temas propuestos. El número de apariciones verbales³⁰ queda de la siguiente forma en los diferentes cursos:

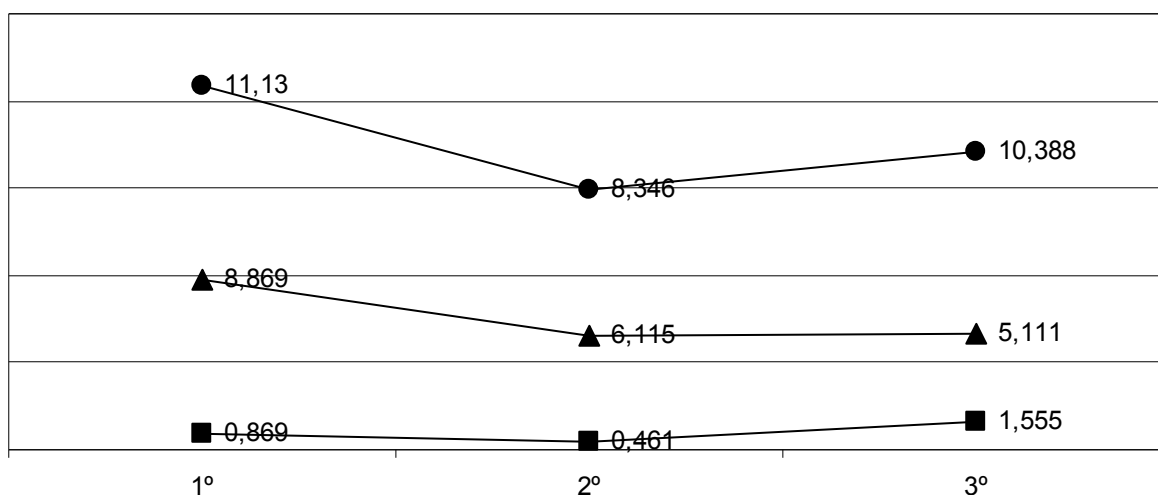
³⁰ Como se observará no aparecen listados los infinitivos. El motivo es que, en principio, no suponen ningún problema durante el aprendizaje según se desprende de la casi nula contabilización de errores en las redacciones. Aparecen dos errores que han sido recogidos dentro del apartado dedicado a las relaciones entre oraciones subordinadas y otros dos comentados al final de este apartado. No queremos afirmar con ello que el infinitivo no plantee nunca ningún problema. En Fernández Jódar (en prensa) comentamos el uso del infinitivo con el que nos encontramos en la lengua hablada de los aprendices polacos de español por interferencia de la LM al traducir literalmente oraciones como “*Skrećić tutaj?, Zostawić to tutaj? o Zapalić światło?*” en las que el infinitivo no marca el sujeto de la oración y el cual queda sobreentendido por el contexto, mientras que en español se tiene que recurrir a una forma personal y traducimos *¿Giramos por aquí?, ¿Lo dejo aquí? y ¿Enciendo la luz?*”.

	1°	2°	3°	Total
Pasados	499	407	319	1225
Imperfecto	256	217	187	660
Perf. simple	204	159	92	455
Perf. compuesto	20	12	28	60
Pluscuamperfecto	10	8	3	21
Imperfecto de subj.	8	11	8	27
Pluscuamp. de subj.	1	0	1	2
Presentes	261	251	267	779
Presente de ind.	253	240	252	745
Presente de subj.	8	11	15	34
Futuros y condicionales	48	29	19	96
Futuro simple	34	17	8	59
Futuro compuesto	0	1	0	1
Condicional simple	13	11	11	35
Condicional compuesto	1	0	0	1
Imperativos	2	1	3	6
Imperativo afirmativo	0	1	3	4
Imperativo negativo	2	0	0	2
Otras formas	18	44	26	88
Gerundio	13	36	21	70
Ir a + infinitivo	5	8	5	18
Total	828	732	634	2194

8.4.4.1. El uso de los tiempos pasados.

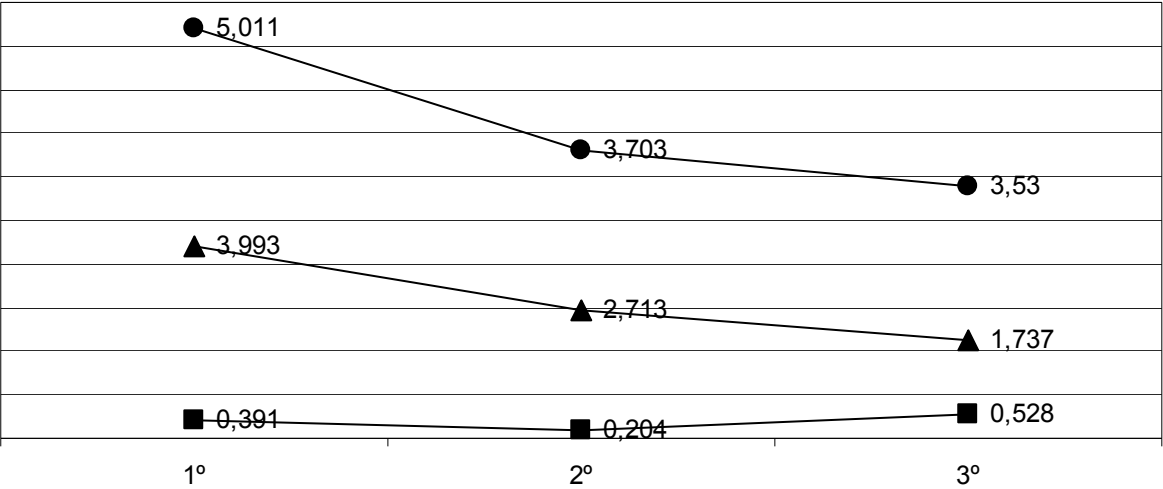
Las 1225 apariciones de formas verbales pretéritas representan el 55,834% del total. Al tratarse de textos descriptivo-narrativos encontramos un uso predominante del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto simple. El pretérito perfecto compuesto aparece con una mucho menor frecuencia de uso. Si tenemos en cuenta estos tres tiempos y observamos las figuras 16 y 17, veremos que su frecuencia de uso desciende en general, aunque como hemos visto la producción en número de palabras aumenta. Es evidente que el mejor manejo de la L2 hace aumentar la longitud de las oraciones, lo que provoca este descenso en la frecuencia de uso de tiempos verbales.

Figura 16. Frecuencia de uso de pretéritos perfectos e imperfecto de indicativo por redacción.



● Pret. imperfecto ▲ Pret. perfecto simple ■ Pret. perfecto compuesto

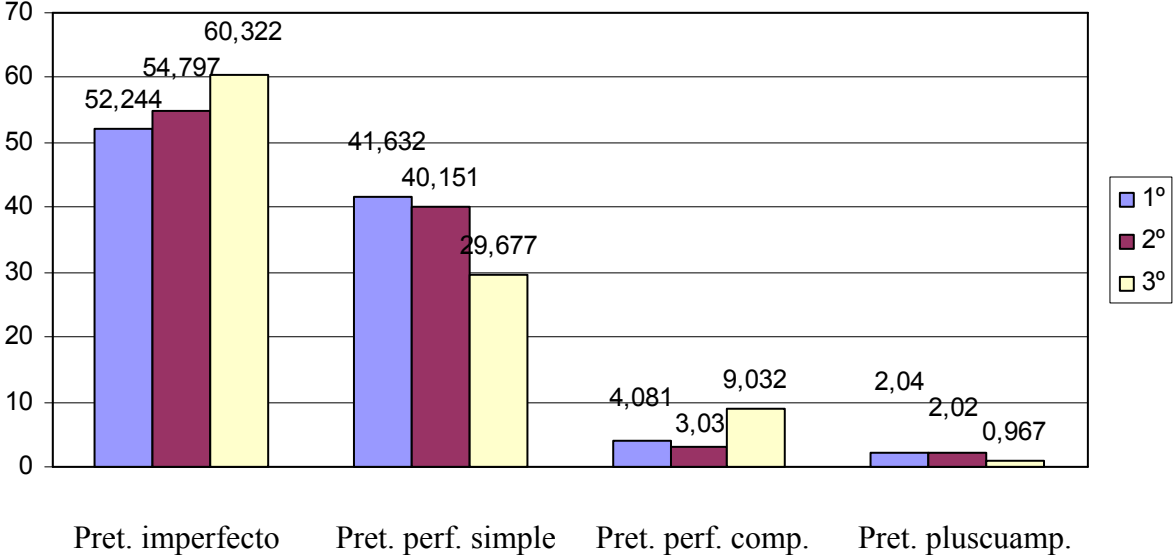
Figura 17. Frecuencia de uso de pretéritos perfectos e imperfecto de indicativo por cada 100 palabras.



● Pret. imperfecto ▲ Pret. perfecto simple ■ Pret. perfecto compuesto

Por otra parte, en la figura 18 constatamos que el uso porcentual del pretérito imperfecto aumenta de primero a tercero mientras que el uso porcentual de los pretéritos perfectos, sumados, descende. Parece que el mejor dominio de la lengua favorece el uso de valores del pretérito imperfecto como sería la descripción.

Figura 18. Porcentaje de uso de los pretéritos de indicativo.



El total de errores recogidos sobre los tiempos pasados es de 180, es decir, el 14,693% de todas las formas verbales pretéritas conllevan algún error. Estos 180 errores se dividen de la siguiente forma:

1. Confusión entre pretéritos imperfecto y perfecto	102
2. Confusión entre pretéritos perfectos simple y compuesto	48
3. Confusión entre presente y pasado	14
4. Errores en el uso del pretérito pluscuamperfecto	16

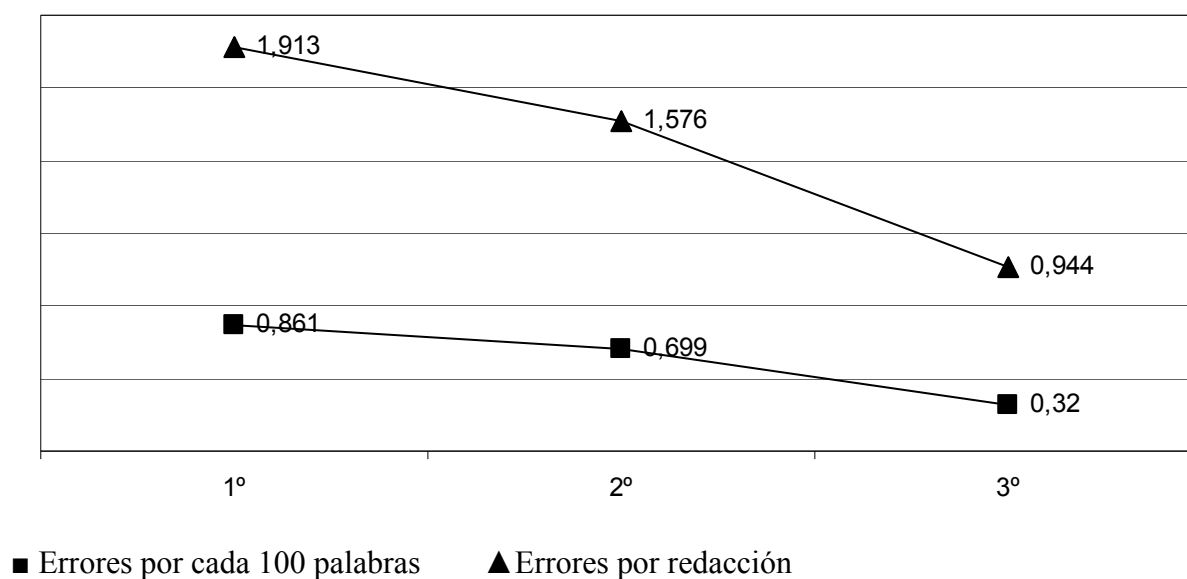
De éstos, sobresale la confusión que plantea la distinción entre pretérito imperfecto y pretéritos perfectos.

8.4.4.1.1. Confusión entre pretérito imperfecto y pretéritos perfectos.

En la bibliografía se trata con detalle la distinción entre los sistemas verbales polaco y español (véase nota *supra*). Una característica que los distingue es el aspecto como categoría léxico-gramatical, presentado en todos los verbos polacos (salvo algunas excepciones) y que plantea la oposición entre perfectividad e imperfectividad (Pawlik, 2001:265). En cambio, en español, se plantean oposiciones temporales, siendo las perífrasis verbales las que conllevan una mayor carga modoaccional al poder señalar duración, frecuencia, perfectividad, etc. Además, claro está, de poder marcar modalidad.

El hecho de que en español se distinga entre tiempos pretéritos perfectos y pretérito imperfecto provoca la inmediata identificación por parte del aprendiz polaco entre los tiempos del español y el aspecto perfectivo e imperfectivo de los verbos polacos. Lo que en principio es tomado como una transferencia positiva, se convierte en negativa si nos atenemos al número de errores (102) que provoca la confusión entre los pretéritos perfectos e imperfecto. Hay que hacer observar, por otra parte, que el número de errores descende en este caso claramente en todos los cursos, tal y como vemos en la figura 19.

Figura 19. Número de errores por confusión entre pretéritos perfectos e imperfecto.



En cambio, si desglosamos los usos erróneos de pretérito perfecto por pretérito imperfecto y viceversa, como en las figuras 20 y 21, observaremos que la evolución es diferente. Mientras que el uso de pretéritos perfectos por pretérito imperfecto desciende claramente entre el primer curso y el segundo, el uso de pretérito imperfecto por perfectos lo hace entre el segundo curso y el tercero. Parece, por tanto, que son los usos del pretérito imperfecto los que abarcan un mayor campo del que le pertocería y que a los aprendices les costaría más limitar, lo que provocaría una mayor dificultad en la identificación de los perfectos. Según se afirma en Pawlik (2001: 272): “Tenemos aquí la siguiente relación: el imperfecto se traduce al polaco siempre por la forma aspectual imperfectiva; ésta, por el contrario, no siempre concurre con el uso del pretérito imperfecto español”.

Figura 20. Número de errores por uso de pret. perfecto por pret. imperfecto.

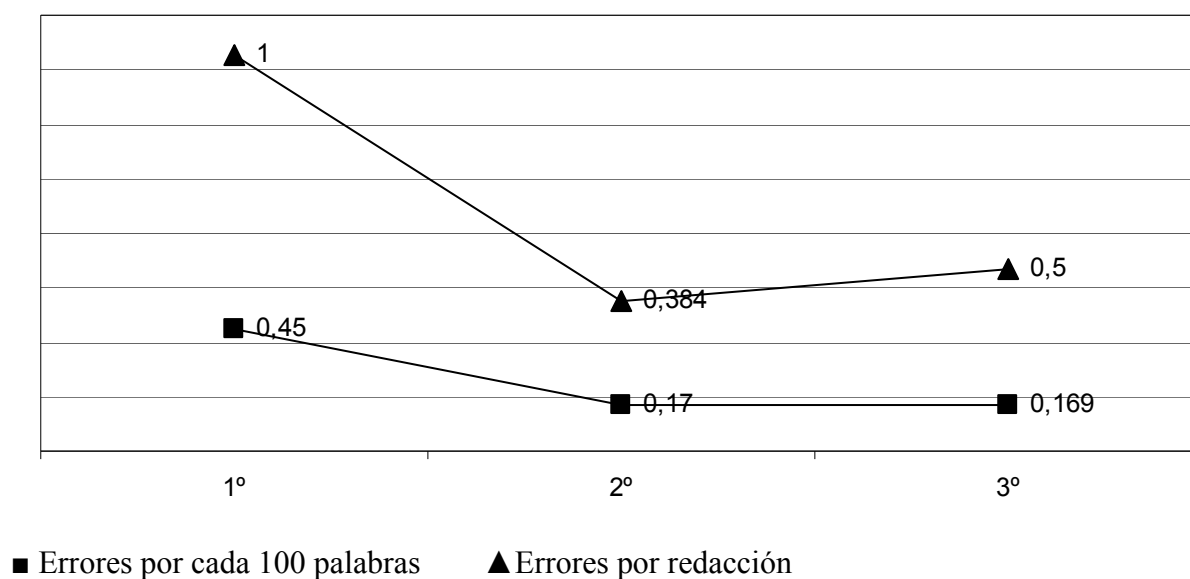
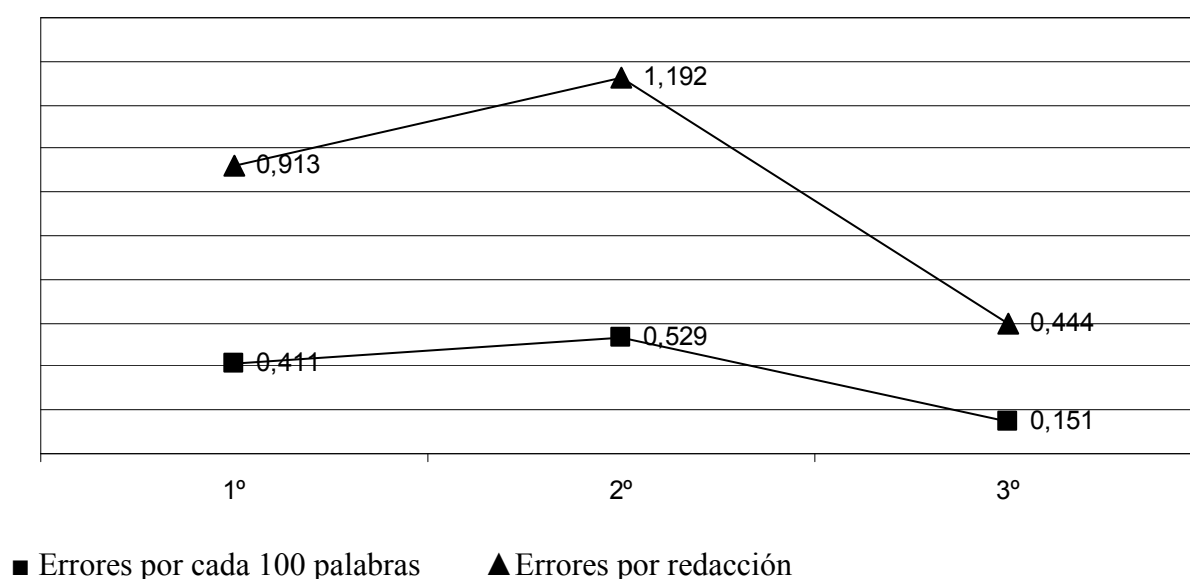


Figura 21. Número de errores por uso de pret. imperfecto por pret. perfecto.



A continuación presentamos las causas generales que inciden en la confusión entre los pretéritos perfectos y el pretérito imperfecto.

-Uso del pretérito imperfecto, otorgándole valor durativo o iterativo, por perfectos. Se usa un tiempo por el otro ya que el aprendiz relaciona el verbo no con una acción en desarrollo sino con la idea de duración o repetición. Esto se debe a que los verbos imperfectivos polacos con los que identifica el pretérito imperfecto español indican continuidad, frente a algunos usos de los tiempos perfectos del español en los que destaca la

idea de terminación o no, de una acción, sin tener en cuenta su duración o repetición. Obsérvese que en muchos ejemplos aparecen referencias temporales que indican duración en el tiempo, lo que en español se entiende como la duración total de un proceso terminado. Ejemplos del primer curso:

“Me gustaban siempre los chicos”(I.3.), “Entonces aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad en Poznań. Tenía la suerte y ahora vivo aquí”(I.6.), “Yo llamaba Angelito durante una hora sin resultados”(I.12.), “Lloraba tres días casi sin parar”(I.17.), “Puso todas las cartas en la mesa y las mezclaba”(I.23.)

En segundo:

“En agosto pasé mucho tiempo en mi casa en Inowrocław, donde trabajaba como jardinero”(II.1.), “durante toda mi estancia en Sant Carles me sentía como un miembro de la familia”(II.4.), “Veraneaba allí durante casi 2 meses”(II.6.), “Durante ese tiempo conocí a mucha gente, viajaba por toda la Francia y por su puesto perfeccionaba la lengua”(II.9.), “Y estos días, pasados allá puedo nombrar mis mejores vacaciones. Viajábamos mucho”(II.17.), “Decidí mostrar la realidad cruel a la gente inconciente de la trampa que les esperaba. Pero nadie prestaba atención”(II.26.)

En tercero:

“Mis padres me contaban que, en aquel tiempo, incluso no se podía hacer la compra”(III.3.), “llegó tarde para conocer estalinismo pero podía aprovechar de máximo la libertad de primeros negocios pequeños en los setenta”(III.13.), “Me costaba un montón pero el precio no era importante”(III.16.), “Desgraciadamente no teníamos que esperar mucho para desilusionarnos”(III.18.)

-Uso de pretéritos perfectos por el pretérito imperfecto en acciones simultáneas. En 42 ocasiones encontramos el caso contrario en el que se utiliza un pretérito perfecto por el imperfecto en acciones simulatáneas que sirven de contexto, a parte de sus valores de descripción, habitualidad, acción en curso frente a otra, etc. Ejemplos del primer curso:

“al principio ne debé pagar mucho porque había mucha promociones”(I.9.), “Cuando venía en Polonia, no sabé vivir aquí”(I.18.), “A las once salí al trabajo. Hace un año todavía trabajé”(I.19.), “El puso en contacto con la gente que tuvieron relaciones importantes en el mundo de la bolsa”(I.22.), “Quando comenzé a desquiciarme, la bruja vino en la ropa negra”(I.23.)

En segundo:

“Mi propósito oficial fue trabajar de canguro”(II.2.), “Cada semana semejaba a la semana anterior. Trabajé al campo para los niños”(II.6.), “Fue la primera vez que yo estuve en las montañas tanto tiempo. Los paisajes fueron maravillosos pero yo me aburría muchísimo “(II.10.), “Aquella vez no fue así, no tuve mucho dinero y fui completamente sola”(II.11.)

En tercero:

“siempre que un polaco de la generación de nuestros padres recuerde la buena vida a finales de los años setenta, cuando no tuvo por qué preocuparse por el dinero, se nos pone la piel de gallina”(III.1.), “la existencia entendía ser una agonía llena de privaciones, y mentiras. Nadie pudo quejarse”(III.2.), “hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso. ¡Todos los vecinos se encontraron en estas colas!”(III.7.), “No he sabido que tengo alguna familia”(III.11.), “Aunque fue todavía muy joven y aunque no participaba en la estresante vida de la oposición, vio en este tiempo sus primeras canas”(III.13.)

Muchos de los errores verbales comentados hasta el momento están centrados en el uso del verbo “ser”, que en polaco presenta únicamente forma imperfectiva. Por eso, en principio, parecería oportuno pensar que sería uno de los principales problemas. No obstante, su comportamiento evolutivo es idéntico al resto, es decir, el uso de “era” por “ha sido / fue” disminuye entre el segundo curso y el tercero hasta desaparecer, mientras que el uso de “ha sido / fue” por “era” disminuye claramente entre el primer curso y el segundo, por lo que el elevado número de errores que tienen el verbo “ser” como objeto se debe exclusivamente a la mayor frecuencia de aparición.

Esto ocurre también con otros verbos como *mieć* o *móc*. Como demuestra Jędrusiak (2003), la cantidad de errores en estos verbos es siempre más alta.

8.4.4.1.2. Confusión entre pretéritos perfectos simple y compuesto.

La distinción entre estos dos tiempos no está presente en el polaco, lo que en principio, desde el punto de vista del AC supondría una fuente de problemas. Lo cierto es que el número de errores no es tan elevado como la confusión entre perfectos e imperfecto, a pesar de que sí exista en polaco la distinción perfectiva e imperfectiva. El número de errores es de 48 (19 en primero, 12 en segundo y 17 en tercero), es decir, sólo aparecen problemas en el 9,32% de los

perfectos utilizados. Por otra parte, también es cierto que los usos incorrectos no terminan de desaparecer, arrastrándose a lo largo de los cursos este mínimo de errores. Ejemplos:

Perfecto compuesto por simple:

“Hace un año que vi un anuncio sobre trabajo como au pair (...) He elegido Francia”(I.10.), “tomé una dirección, que ahora no está importante. Durante este paseo muy corto me ha asesinado”(I.13.), “Sólo quiero volver a sentir este espíritu de vacaciones que se me ha perdido en el momento en que entré por la primera vez en esta universidad”(II.15.), “Pero el 1 de julio todo se ha cambiado”(II.16.), “hace más que diez años han comenzado cambios hacia un futuro mejor”(III.4.)

Perfecto simple por compuesto:

“Hoy quería levantarme a las 7 y medio pero como yo, a mí, me gusta tanto dormir, me levanté a las 9 menos 5. Me duermió muy, muy bien –como siempre”(I.7.), “Su aparición era lo mejor cambio, que me ocurrió”(I.15.), “No obstante, el progreso del país tomó últimamente un malo rumbo. La velocidad de cambios que eran algo orgulloso para los polacos, causó que la nación con sus intituciones, no está bien reglamentada”(III.2.), “Polonia ya no es un país comunista sino democrático y este cambio influyó en su situación presente”(III.10.), “Querida tía: La carta tuya me sorprendió muchísimo”(III.11.)

8.4.4.1.3. *Confusión entre presente y pasado.*

En este subapartado se incluyen únicamente 14 errores al tratarse la mayor parte de confusiones entre presente y pasado en el apartado dedicado a la relación entre oraciones. Aquí se incluyen exclusivamente errores en oraciones simples, errores determinados por el contexto o en verbos que funcionan como complementos temporales como es el caso del verbo “hacer” para indicar el transcurso del tiempo. Justamente este es el caso más numeroso con 5 errores recogidos:

“Yo me recordé una historia del rey que vivía en este bosque hace unos cien años”(I.12.), “Era un hombre de setenta años que desde hace mucho tiempo vivía en la calle”(I.20), “Desde hace tiempo pensaba que me gustaban niños”(II.4.), “Sabíamos solamente donde mi tío vivía hace unos once años”(II.14.), “Zdzisia entendió ya hace muchos años que el mundo cambió”(III.14.)

En 2 ocasiones se utiliza presente por pretérito imperfecto al poner el aprendizaje en relación el tiempo verbal con un contexto real actual y no con el momento de la narración:

“Las chicas con quiénes vivo han dormido todavía. ¡Qué pena que tengo que ir a universidad! La vida es más mejor cuando se puede dormir hasta las 9 en lugar de las 7”(I.7.), “En este hombre fuerte, un rubio con musculación y lunetas del sol pero sin cerebro encontró el modelo de mi futura vida: voy a ligar y comer al fin del mundo”(I.21.)

El uso de presente por pretérito perfecto aparece en 4 ocasiones en las que: se utiliza el presente con valor de habitualidad; se relaciona la acción con el presente no únicamente a través del marco temporal sino con el tiempo verbal; o existe un error léxico como en el primer ejemplo en el que el verbo “quedar” se entiende como “permanecer”:

“Mis últimas vacaciones, aunque eran cortas, quedan en mi memoria como unos de los mejores”(II.1.), “¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.), “Pero de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa”(III.7.), “lo más visible es la apariencia de los supermercados”(III.17.)

Finalmente, encontramos 3 errores por uso de pretérito perfecto por presente. En el primer ejemplo encontramos de nuevo un problema léxico con el verbo “quedar” que debería ser sustituido por “ser” en presente o “volverse” en pretérito perfecto. En el segundo ejemplo los 2 usos erróneos del pretérito perfecto se deben a haberse puesto en relación con el primer verbo, una acción acabada, como una serie lineal de acciones, en vez de ponerlos en relación con el presente real en el que la acción no está concluida:

“¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.), “Han empezado las obras públicas, los edificios grises y sucios han sido renovados y por lo tanto han tomado matices verdes, azules, amarillos”(III.1.)

8.4.4.1.4. Errores en el uso del pretérito pluscuamperfecto.

La frecuencia de uso del pretérito pluscuamperfecto es muy baja al aparecer tan sólo en 21 ocasiones, además de manera descendiente (10 en primero, 8 en segundo y 3 en tercero). A éstas debemos añadir las 10 ocasiones (5 en primero, 4 en segundo y 1 en tercero)

en las que se ha utilizado otro tiempo en un contexto que requería el pretérito pluscuamperfecto. Por esta baja frecuencia parece claro que los aprendices optan por una narración en la que el orden cronológico de la acción no se altera y permanece lineal.

En cambio, los errores son 16, lo que supone el 51,612% de casos en los que se espera el uso de este tiempo. Así que por una parte nos encontramos con un tiempo con un bajo número de apariciones pero que por otra parte es utilizado incorrectamente con frecuencia.³¹

Los errores por confusión con otro tiempo se centran exclusivamente en el uso erróneo de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple por pretérito pluscuamperfecto. En el caso del primero parece que el aprendiz relaciona exclusivamente este tiempo con la idea de duración y no al pretérito pluscuamperfecto al que identifica únicamente con la idea de acción anterior a otro pasado negándole el valor de duración anterior a otro pasado. Al utilizar un pretérito imperfecto la idea de anterioridad se expresa en ocasiones con el uso de referencias temporales mediante adverbios u otros complementos. Ejemplos:

“Me enteró que era mujer, siempre (lo-la) era pero dentro”(I.2.), “el trabajo no resultó ser tan bueno como me lo imaginaba antes”(II.4.), “todo el año soñaba de dos semanas en Italia”(II.5.)

El uso de pretérito perfecto simple aparece cuando el aprendiz no percibe la anterioridad de la acción verbal, ya sea dentro de la misma oración o dentro del contexto de la narración. Ejemplos:

“Nadie sabía cuánto ilusión me hiciera un recodo de mis vecinos que habían asistido en el anuncio de los resultados de la lotería . ¡Gané este viaje!”(I.5.), “Pero ellos entraron ya a la clase”(I.7.), “Volví a la casa como siempre del trabajo a las once de la tarde. Y nada pasó”(I.19.), “En el avión arrepentí mi desición un poco sabiendo que mis amigos se fueron juntos a Italia”(II.11.), “Toda mi familia estaba segura que tío Ed murió”(II.14.), “Zdzisia entendió ya hace muchos años que el mundo cambió”(III.14.)

En un caso podemos decir que existe una confusión entre “acostarse” y “dormirse”³² que a su vez esconde otra confusión léxica causada por el verbo “poder” en combinación con el verbo “dormirse” que ha sido utilizado con valor durativo como si de “dormir” se tratara:

³¹ En Fernández Jódar (2004) encontramos estas mismas conclusiones. Este tiempo presenta un bajo número de errores porque a su vez presenta un bajo número de frecuencia de uso.

³² En este caso, como en otros en los que se podían plantear dudas a la hora de interpretar la intención del aprendiz, éste, siempre que ha sido posible, ha sido consultado.

“A las siete no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(“no había podido dormirme” / “no estaba durmiendo”) (I.19.)

El uso de pretérito pluscuamperfecto por otro tiempo aparece en 6 ocasiones (2 en cada curso) siendo en la mayoría de casos causado por un mal reconocimiento del tiempo con el que se pone en relación, que es presente y no otro pasado, ya sea éste utilizado en la acción de la narración o exigido por el tipo de discurso como en el primer ejemplo:

“Como había dicho”(I.13.), “No lo conocía demasiado y pensé que había tenido una buena ocasión para conocerlo mejor”(I.22.), “Cada año familias polacas ahorran sus zlotys para no quedarse en casa durante el tiempo libre, para no ceder a frustraciones a causa de los vecinos que ya habían regresado de Międzyzdroje”(II.15.), “Con el paso del tiempo entiendo lo que había pasado antes”(III.7.)

En un caso, el tipo de discurso (una carta) requiere poner en relación la acción con el presente. Aún así, el aprendiz entiende que la acción de “escribir” se refiere a un momento determinado y preciso en el tiempo y no al resultado:

“Querida tía: La carta tuya me sorprendió (por ha sorprendido) muchísimo. Y no por lo que habías escrito (por has escrito) (III.11.)

8.4.4.2. El uso de otras formas verbales.

Los errores en el uso de otras formas verbales son mucho menos numerosos que los estudiados en el subapartado anterior al sumar sólo 26 casos, aunque hay que señalar que el uso de las formas aquí analizadas es también menor.

8.4.4.2.1. Condicional.

En este subapartado se tratan usos erróneos de condicional por otros tiempos y otros tiempos por condicional, en los que se distorsionan los valores propios de éste, sin incluir estructuras subordinadas que afecten al modo, las cuales serán tratadas más adelante.

Registramos 8 errores (6 en primero, 1 en segundo y 1 en tercero). Es una cifra baja pero el número de apariciones de este tiempo también lo es, 36. De estos 8 errores, en tan sólo

una ocasión se utiliza el condicional por otro tiempo. En el restante de los casos se utiliza otro tiempo por condicional. En ellos se utilizan formas de futuro para expresar la idea de futuro respecto a un pasado. En el primer ejemplo se omite incluso la idea de futuro al presentarse la acción como copretérita. Ejemplos:

“Aquel día yo comprendí, que elegía el francés para el examen de madurez”(I.1.), “fue allí donde había ido anteaer y donde, pensaba yo, también iré mañana”(I.13.), “Decidí hacer cada día algo un poco diferente de la vida cotidiana, algo pequeño que quizás nadie recordará”(I.19.), “la llegada de lo peor: del tiempo desagradable que iba a ruinar su descanso”(II.26.), “nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”(III.13.)

En el único caso de uso de condicional por otro tiempo la causa parece confusa. Tanto puede ser un error en el paradigma de un pretérito imperfecto, como un galicismo o un simple lapsus. De hecho, aunque no creemos que fuera la intención del aprendiz, es una producción correcta si se considera que el condicional expresa posterioridad:

“en el primer avion viajabamos con un loco majadero que diría que en la maquina había una bomba”(I.23.)

8.4.4.2.2. *Perífrasis verbales.*

El uso u omisión de perífrasis es escaso por lo que tiene de interpretativo por parte del autor del texto. Presentamos las oraciones en las que claramente se han modificado valores modoaccionales como el incoativo, la probabilidad o la intención:

“me acerqué a la mesa sentaba (estaba sentado) un camarero”(I.22.), “Las vacaciones parecían ser (estaban siendo) bastante aburridas”(II.5.), “Espero que estas vacaciones también voy a pasar (pasaré / pasar) en ese país magnífico”(II.9.), “creo que mis mejores vacaciones van a llegar (llegarán)”(II.20.), “en aquel tiempo, tenía que ser (debían de ser) muy infeliz e insatisfecha”(III.3.), “la situación de Polonia va a mejorar (mejorará) todavía más con la entrada a la Unión Europea y que mis hijos van a tener (tendrán) aun más posibilidades que yo”(III.6.)

8.4.4.2.3. Gerundio.

Encontramos 8 errores en el uso u omisión del gerundio en sus 70 apariciones. En primero aparecen 3, 1 en segundo y 4 en tercero. En dos textos se repiten los errores, lo que disminuye su alcance real.

-En dos ocasiones en un mismo texto se usa el gerundio como una forma personal, el pretérito imperfecto en este caso:

“Los polacos temía mucho, finjiendo uno ante otro”(III.2.), “los polacos recuperaban su fuerzas y la fe, apoyando muy bien el desarrollo del régimen capitalista”(III.2.)

-Lo contrario encontramos en un caso en el que el gerundio sí complementaría el significado del verbo principal al expresar simultaneidad:

“No podía entenderlo poro volví a casa y lloraba”(I.8.)

-Aparece también un uso inadecuado del gerundio de posterioridad:

“Después de cinco minutos alguien sentó a cinco metros de mí, también comiendo”(I.19.)

-Problemas aspectuales relacionados con el cambio de participio por gerundio o las perífrasis “estar + gerundio” aparecen en dos ocasiones:

“Volví a casa hechando polvo”(II.5.), “La gente, por todas partes: en el trabajo, en su casa, en la calle se está quejando”(III.8.)

-En un último caso encontramos dos gerundios que se coordinan con un gerundio aparecido anteriormente cuando realmente deberían coordinarse con el infinitivo aparecido con anterioridad en su misma forma:

“Fue una agencia que organisaba las viajes para estudiantes polacas que querían trabajar al extranjero cuidando de los niños y al mismo tiempo estudiando o perfeccionando la lengua extranjera”(I.10.)

8.4.4.2.4. Otros problemas.

El uso del infinitivo no supone un problema para los aprendices según se desprende de su alta frecuencia de uso y de sus dos simbólicos errores. En un caso se utiliza el infinitivo de pasado de forma innecesaria al no responder a un cambio en el orden cronológico de la acción y en el otro se usa el imperativo por el infinitivo:

“No me parece necesario haber partido a cualquier lugar para mojarme con cualquier aga y contarlo después a cualquier persona”(II.15.), “uno debe cuidar su negocio y vaya con la política”(III.13.)

No se recogen en este subapartado los problemas modales en la concordancia verbal en oraciones subordinadas, los cuales serán analizados más adelante. Se consideran las confusiones modales en oraciones simples o principales. Aún así, sólo se ha registrado un caso:

“los supermercados también reemplacen los parques”(III.17.)

8.4.4.3. Conclusiones.

El verbo es la categoría en la que más errores se acumulan y principalmente se centran en el uso de los tiempos verbales. En este apartado se han analizado estos usos erróneos y el principal dato obtenido es que la mayor dificultad está en la oposición entre pretéritos perfectos e imperfecto aunque en polaco exista una división verbal entre aspecto perfectivo e imperfectivo. De hecho, es la interferencia de la LM la causante del alto número de errores al traducirse automáticamente todos los verbos imperfectivos polacos como pretéritos imperfectos españoles a pesar de que no en todos los contextos es posible. Esto causa que la forma fuerte sea el pretérito imperfecto y que algunos de sus usos incorrectos sean errores fosilizables.

El principal escollo es que para el aprendiz prevalece el valor durativo o el iterativo por encima de la idea de acción acabada³³. En muchas ocasiones estos usos erróneos se

³³ En Pawlik (2001: 269) se afirma que, en cambio: “Para el hablante hispano no importa que el hecho dure mucho o poco, que sea un acto o una serie de actos; lo que importa es si quedó terminado o no. Es preciso hacer constar que en español la terminación es, a veces, equivalente a la interrupción de una acción o de un proceso porque su resultado, si lo hubiere, no tiene que ser logrado.”

presentan acompañados de referencias temporales que acentúan la idea de duración, aunque en español marcan la duración total de un proceso terminado. Esta idea también es acentuada por valores léxicos de verbos que conllevan esta visión, como sería el caso del mismo verbo “durar”.

Por otra parte, también encontramos el uso del pretérito perfecto por el pretérito imperfecto en acciones simultáneas que sirven de contexto, obviando de paso sus valores de descripción o habitualidad.

Parece claro, por lo visto hasta ahora, que desde un punto de vista didáctico los profesores deberían guardarse mucho de incidir, como se suele hacer, en la idea de “acción que dura” para explicar el uso del pretérito imperfecto. Muy al contrario, se debería incidir en los valores narrativos del pretérito imperfecto como copretérito.

También se debería remarcar, en cuanto a los pretéritos perfectos, el valor de acción absoluta que determina una sucesión de acontecimientos. Al trabajar con la idea de valor absoluto se debería hacer mucho más hincapié en los contextos presentados, en las referencias temporales que acompañan al verbo y que confunden al aprendiz y en los valores léxicos de algunos verbos.

La confusión entre pretéritos perfectos es mucho menor de lo que en principio cabría suponer al carecer el polaco de esta distinción. Los aprendices perciben con cierta facilidad las diferencias entre ambos tiempos. A pesar de esta facilidad permanece a lo largo de los cursos un mínimo de errores que se repiten y no terminan de desaparecer. De hecho, por nuestra experiencia docente, en cursos posteriores algunos aprendices se decantan por una forma u otra por comodidad, lo que nos lleva a pensar que no debería desaparecer la práctica o el recordatorio de esta distinción durante el aprendizaje.

La confusión entre pasado y presente en este apartado aporta pocos errores, lo que no quiere decir que carezca de importancia sino que la mayoría se producen en oraciones subordinadas, las cuales son analizadas en el apartado dedicado a la relación entre dichas oraciones. Aún así, destaca el uso erróneo del verbo “hacer” en presente cuando sirve de marca temporal para indicar el transcurso del tiempo en pasado.

En cuanto al pretérito pluscuamperfecto destaca su alto número de errores respecto a su frecuencia de aparición. Quizás por esta baja frecuencia de aparición se dedica poco tiempo a su aprendizaje, lo que, como observamos provoca el no reconocimiento de los contextos en los que es necesario su uso y sus valores como el durativo.

Otras formas personales del verbo aparecen utilizadas de manera mucho menor, debido en parte al carácter narrativo y en pasado de los textos. Aún así, el no reconocimiento

del uso necesario del condicional, como el del pretérito pluscuamperfecto, destaca respecto a la frecuencia de uso. Y también como en el caso del pretérito pluscuamperfecto, parece que desde un punto de vista didáctico la atención se centra en un único punto, descuidando otros valores. Si en el caso anterior se destacaba la idea de acción absoluta anterior presentada con posterioridad respecto a otra acción, en el caso del condicional se centra en su valor de consejo. Así, los errores aparecen al no utilizar su valor de futuro presentado en el pasado. En el apartado dedicado a la relación entre oraciones se analizarán otras estructuras en las que aparece el condicional.

Errores en el uso de los gerundios hay tantos como en el del condicional, pero en cambio, su uso es mucho mayor. Otros problemas como respecto a perífrasis verbales, infinitivos o confusiones modales son menores.

Finalmente, recordamos que otros errores relacionados con el verbo (errores en el paradigma, errores en la concordancia entre sujeto y verbo y errores en la concordancia temporal y modal en las oraciones subordinadas) se presentan en otros apartados.

8.4.5. Preposiciones³⁴.

El uso de las preposiciones suele plantear dificultades tanto para el aprendiz como para el educador por el aspecto idiosincrásico que presentan en las diferentes lenguas. Además, debemos tener en cuenta que en el caso de los sujetos de la investigación se superponen en la IL tanto el sistema preposicional del polaco como del francés. Esta dificultad³⁵ se refleja en el alto número de errores (189), aunque también es cierto que existe una elevada frecuencia de uso, como se observa en las figuras 22 y 23, y que los errores están repartidos en una amplia lista de preposiciones y locuciones preposicionales. En global, los 189 errores representan el 9,064% o el 11,969% si no tenemos en cuenta los errores gráficos.

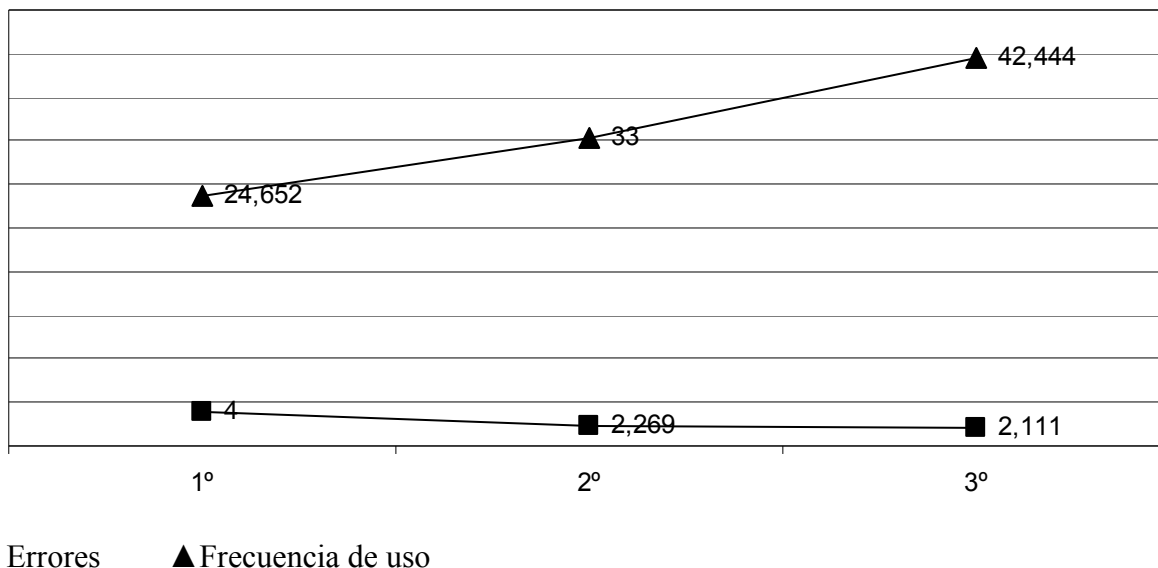
Poner en paralelo los errores y la frecuencia de uso nos debería servir para relativizar la importancia real de los errores preposicionales. En la figura 22 observamos como la frecuencia de uso aumenta claramente junto con la producción total de palabras, mientras

³⁴ En este punto tratamos tanto las preposiciones como las locuciones preposicionales. La distinción entre ambas y sus características aparecen descritas en los capítulos pertinentes de las gramáticas referidas en la bibliografía. Por otra parte, el estudio conjunto de ambas parece más lógico y cómodo desde el punto de vista didáctico.

³⁵ Quizá sea esta dificultad la que ha provocado que sea la preposición el punto menos tratado por la bibliografía. En González Cremona y Palka (2004) encontramos un listado ejemplificativo de errores preposicionales en textos de aprendices polacos de español.

desciende el número de errores, ya de por sí considerablemente bajo en comparación al dato anterior.

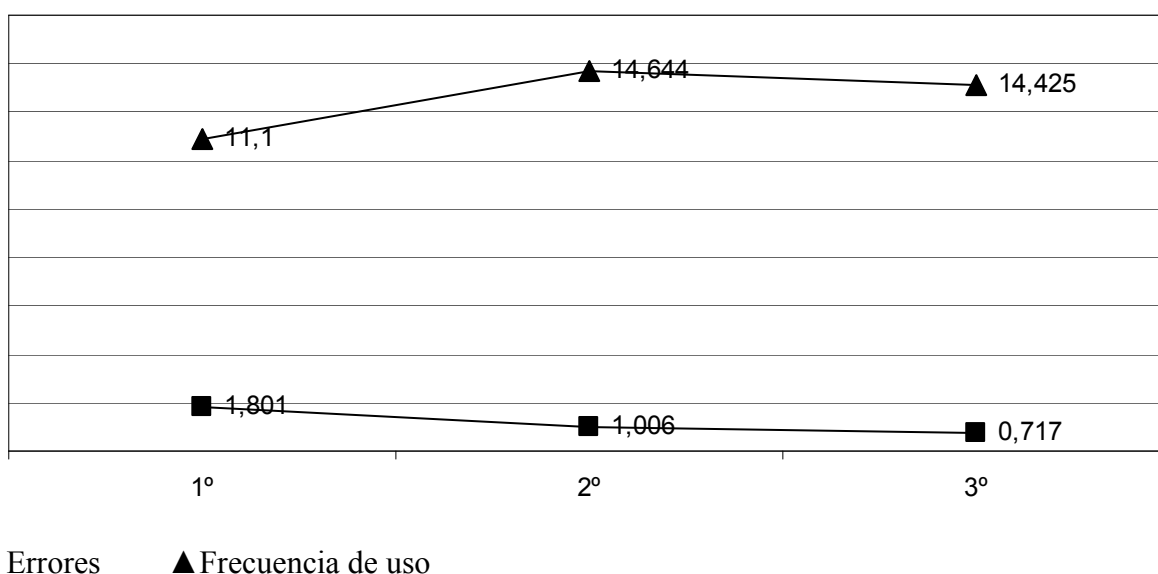
Figura 22. Número de errores y frecuencia de uso de preposiciones por redacción.



En la figura 23 los datos confirman el descenso de errores, mientras que la frecuencia de uso aumenta ligeramente entre el primer y el segundo curso y se estabiliza en el segundo y tercer curso. Recordemos que la longitud analizada en esta figura no varía.

El descenso en el número de errores entre el segundo y el tercer curso en este caso no se estanca pero sí es menor que el descenso entre primero y segundo.

Figura 23. Número de errores y frecuencia de uso de preposiciones por cada 100 palabras.



Las preposiciones y locuciones preposicionales utilizadas suman 2189 repartidas de la siguiente forma:

	1º	2º	3º	Total
<u>Más de 200 apariciones</u>				
Preposición “de”	181	286	319	786
Preposición “en”	104	172	139	415
Preposición “a”	109	134	89	332
<u>Entre 100 y 200 apariciones</u>				
Preposición “con”	46	58	50	154
Preposición “para”	38	54	47	139
Preposición “por”	22	62	35	119
<u>Entre 5 y 100 apariciones</u>				
Preposición “durante”	7	16	5	28
Preposición “desde”	7	8	13	28
Preposición “sin”	10	7	9	26
Loc. prep. “después de”	8	3	8	19
Preposición “sobre”	5	9	4	18
Preposición “hasta”	4	5	5	14
Preposición “entre”	1	5	6	12
Loc. Prep. “cerca de”	6	3	0	9
Total por cursos	567	858	764	2189

Con menos de cinco apariciones encontramos: “antes de”, “lejos de”, “delante de”, “dentro de”, “al lado de”, “según”, “junto a”, “junto con”, “incluso”, “salvo”, “al cabo de”, “en lugar de”, “fuera de”, “tras” y “acerca de”.

Se distinguen claramente seis preposiciones del resto. Su frecuencia de aparición supone el 88,853% del total. Y de entre éstas, las preposiciones “de”, “en” y “a” suponen el 70,031% del total.

Los errores contabilizados representan el 16,225% sobre las preposiciones y locuciones preposicionales utilizadas en el primer curso, el 6,876% en el segundo y el 4,973% en el tercero. Por preposiciones, coinciden en importancia con la frecuencia de uso:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Preposición “de”	64	786	8,142%
Preposición “en”	41	415	9,879%
Preposición “a”	53	332	15,963%
Preposición “con”	9	154	5,844%
Preposición “para”	4	139	2,877%
Preposición “por”	11	119	9,243%
Preposición “desde”	2	28	7,142%
Loc. Prep. “después de”	1	19	5,263%
Preposición “sobre”	2	18	11,111%
Loc. Prep. “junto a”	1	2	50%
Loc. Prep. “al cabo de”	1	3	33,333%

Como observamos, de las preposiciones más frecuentes el mayor porcentaje de error recae sobre “a”, seguida de “en”, “por”, “de”, “con” y “para”.

8.4.5.1. Preposición “de”.

La preposición “de” es la que reúne mayor número de errores, debido también a que es la más frecuentemente utilizada. Hay contabilizados 64 errores de los que 18 lo son por elección, 23 por uso innecesario y 23 por omisión. En la tabla inferior observamos como la evolución es decididamente positiva en los tres cursos:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	29	181	16,022%
Segundo	24	286	8,391%
Tercero	11	319	3,448%

-El principal problema es la regencia al sumar 31 errores (14 en primero, 14 en segundo y 3 en tercero). De éstos, 24 son en regencia verbal, 3 de adjetivos y 4 de sustantivos. Los errores se repiten en los siguientes casos:

“pensar de” por “pensar en” (5 veces, aunque en tres textos):

“no pienso de la situación económica en unos países africanos africanos o más bien de la aumentación de los precios”(I.13.), “no pienso mucho del futuro”(I.14.), “Todo el tiempo pensaba de Jorge y de su vida triste en el bar”(I.22.)

“decidir de” por “decidir” (4 veces):

“decidió de viajar a África”(I.23.), “me decidí de realizar un viaje a España”(II.4.), “mis padres decidieron de partir a Italia”(II.22.), “hoy cuando, quizá, podamos hacer todo, decidir de nuestro destino”(III.4.)

“empezar de” por “empezar a” (2 veces):

“empecé de sospechar que había venido la mañana”(I.13.), “La mayoría empezaba de trabajar justo después de haber aprobado (o no) el bachillerato”(III.10.)

Otros ejemplos son:

“Terminamos mirar la exposición”(I.5.), “propusieron a los estudiantes de mi clase de hacer teatro”(I.11.), “todo el año soñaba de dos semanas en Italia”(II.5.), “volvía de vivir”(II.6.), “en general todos intentan de partir”(II.15.)

-Otro problema destacable es la omisión de la preposición “de” precediendo a oraciones subordinadas. Este error se produce en 11 ocasiones repitiéndose dos estructuras. En 4 ocasiones se repite la estructura “tener + sustantivo + de + oración subordinada”:

“Tenía la sensación que no soportaría más”(I.6.), “tengo esperanza que la España me guste tanto como la Francia”(I.10.), “tuvo impresión que me asfixiaba”(I.12.), “no tenía ni idea que la ciudad puede tener más colores”(III.7.)

En 3 ocasiones se repite “estar seguro de + oración subordinada”:

“Estoy seguro __ que ya habéis pensado que extraordinario pasó”(I.13.), “estoy segura __ que antes de la accesión de la Polonia a Unión Europea este sueño realizará”(I.14.), “estaba seguro __ que durante este viaje necesitaría trabajar”(II.14.)

Otros ejemplos:

“Me enteró __ que era mujer”(I.2.), “con la consciencia __, que la temperatura al exterior ya he pasado - 50°C”(II.23.), “todo esto resulta del hecho __ que este país se distingue por el número de las naciones que viven ahí”(II.25.), “Esta Barbie era un signo __ que algo va a cambiar”(III.16.)

-En 8 ocasiones (3 en primero y 5 en segundo) se omite “de” en locuciones preposicionales o se usa innecesariamente junto a otras preposiciones:

“dentro __; el cuerpo”(I.2.), “vivía cerca __ me”(I.8.), “tiene cerca __ 34 años”(I.22.), “Salvo de 4 días”(II.6.), “salvo de mi tío”(I.14.)

-En otras 5 expresiones adverbiales su uso es erróneo, en 4 por elección y en una por uso innecesario:

“De otra parte”(II.19.), “desde del punto de vista de la niña”(III.7.), “Quería que me cuentes todo de tu perspectiva”(III.11.), “aprovechar de máximo la libertad”(III.13.), “puedo hablar pero del punto de vista de una niña”(III.16.)

-En 3 ocasiones aparecen errores en el uso u omisión de la preposición “de” con valor partitivo:

“Tenía un poco __ miedo”(I.4.), “Tenía un poco __ miedo”(I.12.), “cada día trae algo de nuevo”(I.15.)

-Encontramos 2 errores en la indicación de las fechas:

“el 19 de junio __ 1998”(I.12.), “el lunes de 24 de abril de 1998”(I.22.)

-También encontramos 2 errores en la elección de la preposición “de” por “a” para indicar lugar:

“la dirección de Buenos Aires”(I.22.), “era una vuelta del mundo”(II.23.)

-Otros errores con una sola aparición son la omisión en un nombre propio, el uso por la preposición “por” y la omisión de “de” con valor de especificación temporal:

“pasaré unos días visitando El Museo __ Prado”(II.21.), “de lo que me cuentan mis padres y la gente mayor, la vida no era tan rosa”(III.7.), “la realidad en Polonia __ hace 25 años”(III.10.)

8.4.5.2. Preposición “en”.

La preposición “en” es la tercera en cuanto a número total de errores y la segunda en porcentaje entre las 6 más utilizadas. Por otra parte, si observamos la tabla inferior, veremos que si bien entre primero y segundo la evolución es favorable, entre segundo y tercero sufre un ligero retroceso:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	18	104	17,307%
Segundo	12	172	6,976%
Tercero	11	139	7,913%

-El principal problema se centra en el régimen preposicional de verbos y sustantivos. Suman 21 errores (11 en primero, 5 en segundo y 5 en tercero) de los 41 contabilizados y se desglosan de la siguiente manera:

En 10 ocasiones se usa “en” por “a” en regencia de verbos y sustantivos de movimiento como “viajar”, “viaje”, “venir”, “ir” y “volver”:

“cada mes hacabamos un viaje en zoo, en bosque o más lejos a Biskupin”(I.17.), “Cuando venía en Polonia, no sabé vivir aquí”(I.18.), “en junio fui en Alemaña a Bad Oyenhayusen”(II.1.), “En septiembre volví en Polonia”(II.6.), “viajé con mis amigos y mi novio en España”(II.17.)

En 4 casos se usa “en” como “por” en regencia del verbo “pasear” o del sustantivo “paseo”:

“Un día paseaba en un parque”(I.3.), “Solabamos dar un paseo en el parque Sołacki”(I.17.), “Paseé en la Wall Street”(II.6.), “un negro o un árabe paseando en la calle evoca sensación”(III.11.)

Los casos restantes afectan a la regencia verbal y se refieren a usos de “en” por “a” y por “de” y a omisión de “en”:

“habían asistido en el anuncio de los resultados”(I.5.), “No es t an facil responder en esta cuesti on”(I.15.), “la única cosa en que pensée fue la engañadora Concepción”(I.23.), “la luz de democracia penetr  el ambiente polaco”(III.2.), “veces no había razones para profundizar demasiado la realidad”(III.15.)

-Otra elección errónea generalizable es el uso de “en” por “de” con valor de pertenencia o cualidad por interferencia del polaco. Esto ocurre en 14 ocasiones con igual importancia en los tres cursos (6 en primero, 4 en segundo y 4 en tercero):

“aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad en Pozna ”(I.6.), “el parque Sołacki, más romántico en Pozna ”(I.17.), “me despert e a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido en la calle”(I.19.), “eran las más aburridas vacaciones en mi vida”(II.6.), “Me ocupaba de 2 niños en una familia francesa en el sur del país”(II.9), “la caída del muro en Berlín”(III.2.)

-Encontramos también cuatro casos de errores en expresiones adverbiales:

“me puso en muy mal humor”(I.19.), “particip e en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.), “eso implicaba en ojos de los gobernantes, la traición del sistema”(III.2.), “En los principios de los años ’80”(III.16.)

-Finalmente, hay 2 casos de uso erróneo de “en” con valor locativo por “bajo” en II.23., y “por” en II.17., el cual también podría ser entendido como un cruce con “en todas las direcciones”:

“al lado de la farol que echaba su luz en todas partes”(II.17.), “el hielo reluciendo en el sol”(II.23.)

8.4.5.3. Preposición “a”.

La preposición “a” es la que presenta un mayor porcentaje de errores según hemos visto. De los 53 errores registrados, 31 corresponden a omisión, 16 a elección y 6 a uso innecesario. Por cursos observamos como entre primero y segundo la evolución es positiva mientras que entre segundo y tercero hay un estancamiento:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de apariciones</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	30	109	27,522%
Segundo	14	134	10,447%
Tercero	9	89	10,112%

-El principal problema que aparece es el uso u omisión de la preposición delante de objetos directo. Se registra este error en 17 ocasiones (12 en primero, 2 en segundo y 3 en tercero).

De éstas, 9 corresponden a omisión de la preposición delante de objeto directo persona:

“no quería molestar __ mi hermana”(I.19.), “decidió de viajar a África para encontrar __ mi médico”(I.23.), “Echaba de menos __ mis cercanos”(II.17.), “limitaba en sus derechos __ los ciudadanos polacos”(III.4.)

En 3 se omite delante de nombre colectivo:

“podía viajar mucho y encontrar __ mucha gente extranjero: de Alemania, de Austria, de Inglaterra, de Italia, de Francia y __ mucha más”(I.11.), “podría ayudarme y __ mi familia”(I.14.)

En 2 se omite frente a nombre de cosa personificado:

“Yo llamaba __ Angelito durante una hora sin resultados. Cuando era muy lejos de mi casa yo ví __ Angelito”(I.12.)

En 4 se usa innecesariamente ya sea por no referirse a personas o por referirse a personas no específicas:

“espero todo el día a sus teléfonos”(I.9.), “a otros parezco a un tipo antipático”(I.13.), “me interesa mucho a la naturaleza, a los animales”(I.18.)

-Otro problema que presenta numerosos casos es el referido a la regencia, principalmente verbal. De los 10 errores registrados (6 en primero y 4 en segundo), 9 lo son por omisión y uno por uso innecesario:

“he empezado __ actuar”(I.11.), “estaba acostumbrado __ jugar”(I.17.), “comenzó __ contar el historia de su vida”(I.22.), “me permitió aprender __ ser responsable”(II.12.), “me permitieron a cerrar del interior las puertas del paraiso”(II.13.), “disfrutabamos del tiempo hablando y jugando __ ajedrez”(II.23.)

-En 9 ocasiones (5 en primero y 4 en segundo) encontramos el uso de “a” por “en” para expresar situación espacial:

“fue mi primer día a la escuela”(I.4.), “querían trabajar al extranjero”(I.10.), “no estudio mucho a mi casa”(I.16.), “Trabajé al campo”(II.6.), “las últimas vacaciones pasé al extranjero”(II.10.)

-En 4 ocasiones se utiliza “a” por “de”, para indicar cualidad, materia o especificar el tiempo:

“aprendía muchísimo para no suspender los examens a la univesidad”(I.6.), “entraba a mi cuadro todo a madera un pajarillo”(II.13.), “conocía perfectamente los números de teléfonos a las embajadas”(II.16.), “la buena vida a finales de los años setenta”(III.1.)

-Registramos 3 errores relacionados con la indicación de tiempo:

“A las 9 y 20 oh no ¡Otra vez! Un día él va a matarme!”(I.7.), “__ El día siguiente, en Noticias de tele, dijeron que el bosque fue destruido”(II.26.), “__ el día siguiente me tenía que levantar pronto”(III.15.)

-Hay sólo 2 que afecten a expresiones adverbiales:

“A mi opinión la primera clase era muy aburrida”(I.4.), “Ahora el tener todo __ el alcance de la mano, una naranja no nos da tanta alegría”(III.9.)

-Aparecen 5 errores en los que se confunde dirección, distancia, indicación de movimiento y límite, y se omite la preposición “a” o se usa por otra:

“me fue allí __donde había ido anteayer y __donde, pensaba yo, también iré mañana”(I.13.), “Decidí dar un paseo al centro de la ciudad que está muy cerca de mi casa”(I.19.), “voy a ligar y comer al fin del mundo”(I.21.) “está situado apenas __ 100 kilómetros”(II.1.)

-Finalmente, encontramos un único caso en el que se omite la preposición en la estructura “al + infinitivo” para expresar causalidad:

“Ahora el tener todo el alcance de la mano, una naranja no nos da tanta alegría”(III.9.)

8.4.5.4. Preposición “con”.

De las 9 apariciones erróneas de la preposición “con”, 6 corresponden a elección, 2 a uso innecesario y una a omisión. Son cifras bajas comparadas con la frecuencia de uso.

-Esta preposición indica medio, instrumento o modo de hacer algo, las circunstancias con que se realiza alguna cosa, o compañía. En cambio, en 4 ocasiones es utilizada en sustitución de la preposición “de” para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa, por interferencia del polaco:

“bocadillos con zanahoria”(I.21.), “todas las películas con Johny”(I.21.), “solamente nosotros con las almas jóvenes y vivas”(II.17.), “una familia con seis hijos”(III.8.)

-Las causas de los errores en los otros casos son diferentes. En 2 se confunde la función de objeto directo y sujeto por un complemento circunstancial y se utiliza “con” innecesariamente. En otro se omite la preposición al confundir un sustantivo por un adjetivo. En otro se otorga a “con” el valor de oposición correspondiente a “contra”. Y, finalmente, en un caso denota precio o cuantía, valor correspondiente a “por”:

“Me encantaba con su tactos sensibles”(I.3.), “Quizás, el año que viene ¿tenga posibilidad descubrirlas y compartir con usted con mis sentimientos?”(II.5.), “el único contacto __ extranjero”(III.10.), “esforzandome con el viento”(II.3.), “limpiaba la casa del jefe con el mismo sueldo”(II.10.)

8.4.5.5. Preposición “para”.

Las preposiciones “para” y “por” suelen ejercitarse conjuntamente por considerarse que son causa de confusiones. En los textos se recogen casos así, pero se centran en el uso de “por” por “para” y no al contrario, lo que sucede en una única ocasión. Además, el bajo número de errores frente a la frecuencia de uso denota poca dificultad en su adquisición.

De los 4 usos erróneos de esta preposición uno es por uso innecesario al convertir una oración sustantiva en una final, y los otros 3 por elección errónea al considerar el valor final de la preposición por encima de otros aspectos. En un caso se debería utilizar “por” ya que expresa “en lugar de” y en los otros dos los sustantivos rigen una preposición diferente:

“Era suficiente para que estuviera fuerte”(I.3.), “provocó unas situaciones raras, para no decir ridículas”(II.2.), “sin ninguna gana para nada”(II.5.), “tenía descuentos para los billetes de transporte común”(III.8.)

8.4.5.6. Preposición “por”.

La preposición “por” sí presenta cierta dificultad en comparación a “para”, tanto en el porcentaje de errores como en el número total de éstos. Suman 11 de los que sólo uno es por omisión en una locución adverbial:

“Me enteró que era mujer, siempre (lo-la) era pero __ dentro”(I.2.)

Los otros 10 casos son por elección.

-En 4 ocasiones se confunde con “para”, lo que al contrario sucedía en una única ocasión, como hemos visto arriba:

“Pienso que esa decisión es quasi imposible por los jóvenes”(I.4.), “había muchas promociones por nuevos miembros”(I.9.), “tenía que prepararme por el examen”(II.2.), “Las transformaciones de los últimos 10 años son, indudablemente, más por mi generación, se trata de la etapa de cambios visibles y fascinantes”(III.5.)

-En 3 ocasiones se confunde con “a”. Una como preposición indicadora de objeto directo y 2 en expresiones adverbiales:

“No se puede buscar por los amigos”(I.5.), “me desperté a las seis de la mañana por la causa del terrible ruido”(I.19.), “El régimen socialista arruinaba el país de manera intrínseca, paso por paso”(III.2.)

-Finalmente, en 3 ocasiones se confunde con la preposición “de”, ya sirva ésta para determinar el tiempo o sea por regencia:

“lo más importante por toda la vida”(I.4.), “un habitante de Quebec que estaba ocupado por el teatro”(I.11.), “sera en Africa por vacaciones”(I.23.)

8.4.5.7. Otras preposiciones.

Los errores referentes a otras preposiciones son muy poco cuantiosos al sumar sólo 7 casos. 6 de ellos son errores por elección y el otro por uso innecesario. Son debidos a diferentes causas no generalizables. Aparecen errores de tipo léxico al confundirse “junto a” por “entre”, “al cabo de” por “después de” o “después de” por “antes de”. En otro se usa “sobre” por “de” restando el valor cualificador de la preposición. En 2 ocasiones el error se centra en “desde”. En una por uso innecesario junto a “hace” y en otro por combinatoria errónea con “a”:

“estaba loca sobre los hombres”(I.3.), “vi un anuncio sobre trabajo”(I.10.), han creido un grupo de teatro francés junto a esta escuela y una sección de lenguaje francés”(I.11.), “Al cabo del año estudiantil (...) pienso con mucho gusto e impaciencia en, al menos 2 meses de vacaciones”(II.12.), “vuelo a Madrid desde el aeropuerto de Berlin”(II.21.), “estas colas después del reparto”(III.7.), “la vida ya no se aparece a la de desde hace 20 años”(III.9.)

8.4.5.8. Conclusiones.

El aprendizaje de las preposiciones suele plantear problemas por su amplio número y por sus muchos valores. Así, para el aprendiz y el profesor se convierten en un obstáculo difícil de encarar. En principio parece que esta dificultad la corrobora nuestro estudio ya que el número de errores es elevado. Aún así, consideramos que una descripción detallada de los

errores y los valores de las preposiciones muestran una delimitación de áreas en las que se debería hacer hincapié y que no suponen una tarea inabarcable.

Por otra parte, debemos recordar que el elevado número de errores va paralelo a la elevada frecuencia de uso. En el corpus las preposiciones más utilizadas son tres (“de”, “en” y “a”), entre las cuales representan el 70,031%, cifra que alcanza el 88,853% si contabilizamos las tres preposiciones siguientes en frecuencia de uso (“con”, “por” y “para”). Por lo tanto, parece lógico que el mayor número de errores se centre en estas preposiciones.

Según nuestro análisis, los errores que más se generalizan son los siguientes:

DE

- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Omisión de la preposición “de” precediendo a oraciones subordinadas.
- Omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales.
- Uso innecesario junto a otras preposiciones.
- Uso / elección en expresiones adverbiales.

EN

- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Elección de “en” por “de” con valor de pertenencia o cualidad, por interferencia del polaco.
- Uso / elección en expresiones adverbiales.

A

- Uso u omisión de la preposición delante de objetos directo.
- Régimen preposicional, principalmente de verbos.
- Uso de “a” por “en” para expresar situación espacial.
- Uso de “a” por “de” para indicar cualidad, materia o tiempo.

CON

- Uso de “con” por “de” para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa, por interferencia del polaco.

POR

- Uso de “por” por “para” con valor de finalidad.

PARA

-La idea de finalidad prevalece sobre otros valores.

Durante el proceso de aprendizaje se debería focalizar el mayor esfuerzo en estos casos, sobre todo en los primeros de las tres primeras preposiciones, y no dispersarlo por igual en la amplia variedad de usos y valores preposicionales. De esta forma el aprendizaje será mucho más efectivo, ya que nos centraremos en los puntos en los que realmente aparecen los problemas.

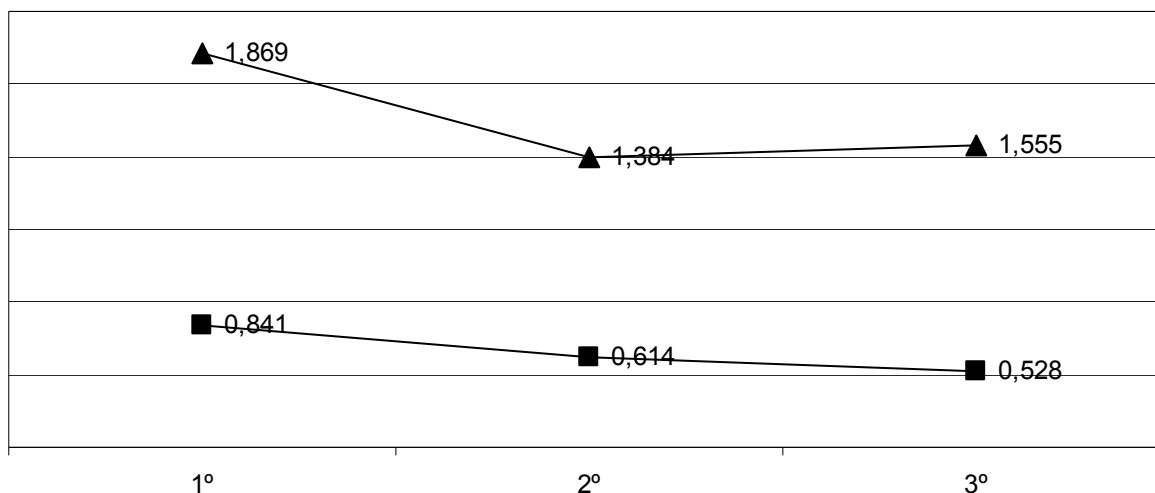
8.5. Estructura de la oración.

En este apartado analizamos problemas relacionados con el orden, la omisión y el uso innecesario de elementos en las oraciones, así como cambios de función y las oraciones negativas. No se tratan el uso innecesario o la omisión de determinantes, pronombres y preposiciones, al haber sido analizados en otros apartados anteriores, ni conectores oracionales que lo serán en el siguiente apartado. Por tanto, de los elementos analizados, los errores alcanzan las siguientes cifras:

1. Orden	33
2. Omisión de elementos	19
3. Elementos sobrantes	44
4. Cambios de función	3
5. Oraciones negativas	8

Suman en total 107 errores, lo que representa el 5,131% del total y el 6,776% si no consideramos los errores gráficos. En la siguiente figura observamos la evolución general por cursos:

Figura 24. Número de errores en la estructura de la oración (sin incluir elementos ya tratados).



■ Errores por cada 100 palabras ▲ Errores por redacción

Como suele ser general, la evolución entre primero y segundo es claramente positiva mientras que entre segundo y tercero es negativa en los errores por redacción y ligeramente positiva en los errores por cada 100 palabras.

8.5.1. Orden de los elementos oracionales.

Como señala Kucała (1995) siguiendo a Perlin (1991) “el orden de palabras (...) no es uno de los aspectos más difíciles en el aprendizaje del español para los polacos ya que las dos lenguas se caracterizan por tener un orden de palabras libre (...) donde predomina el orden canónico SVO” (Kucała, 1995: 219). En realidad, en español no hablamos de orden libre de palabras como sería el caso del latín, sino de orden libre de constituyentes (Hernanz y Brucart, 1987: 72). Por otra parte, este orden puede ser distorsionado por el hablante con alguna intención comunicativa y así será entendido por el receptor (Hernanz y Brucart, 1987: 70-106). Estas distorsiones no tienen porqué ser iguales en español y en polaco. En nuestro estudio consideramos como error aquellas distorsiones no naturales en español, admitiendo aquellas que son posibles en algún determinado contexto intencional.

Son 33 los errores registrados (12 en primero, 15 en segundo y 7 en tercero) y afectan a los siguientes aspectos.

8.5.1.1. Adverbios y complementos circunstanciales.

-El primer caso es el que afecta al complemento circunstancial de compañía que también tratamos en el apartado dedicado a la concordancia. En aquel caso observábamos como por influencia de la lengua polaca aparecían casos de discordancia entre sujeto y verbo al considerarse el complemento circunstancial de compañía parte del sujeto. En los casos siguientes, esta discordancia no existe pero el orden queda alterado al haber sido tratados los elementos como parte del sujeto y por lo tanto presentados en posición preverbal, aunque al ser realmente complementos, deberían aparecer en posición posverbal:

“Con el grupo podía viajar mucho”(I.13.), “Con mis compañeros tenía una cita”(I.22.), “fui a Nueva York donde con mis cuatro amigos volvía de vivir”(II.6.), “Con mis tres amigas teníamos que preparar una película”(II.8.), “Con amigos hablamos lo del día anterior”(III.15.), “mi padre con sus amigos, iba a Tajlanda”(III.16.)

-Los complementos circunstanciales y adverbios de tiempo suelen aparecer en posición posverbal a no ser que se quiera resaltar su importancia mediante la alteración del orden como sería el caso de las oraciones del tipo *Mis últimas vacaciones las he pasado en Cataluña* que introducen algunas redacciones y en las que se exige la reduplicación del objeto directo. Otros complementos que afectan a la oración entera suelen aparecer en posición preverbal como sería el caso de “ya”. También aparece un caso de colocación incorrecta de “después”:

“Pero ellos entraron ya a la clase”(I.7.), “Todas las días pasaba en una lavadoría”(II.6.), “no gané mucho pero podía permitirme después de pasar todo el mes de agosto en Lisboa”(II.8.), “Allí, todos los días paseaba”(II.8.)

-Dos grupos adverbiales aparecen descolocados al no estar detrás del verbo al que modifican:

“No quería otra vez entrar a una tienda y ver las estanterías vacías”(III.6.), “A pesar de que me llevaba con las niñas, a las que cuidaba, de mil maravillas me hacía falta de mi familia”(II.4.)

8.5.1.2. *Adjetivos.*

Hay un aspecto del orden de los adjetivos que no suele ser tratado en los manuales, quizás por la dificultad a la hora de percibirlo, pero que es uno de los principales problemas de este apartado. Nos referimos al orden de los adjetivos cuantitativos o de origen, que en polaco suelen aparecer en posición antepuesta al nombre, y que como se afirma en Pawlik (2001: 130) en español se encuentran “predominantemente en la lengua corriente y literaria, y su libertad de posición frente al nombre deja perplejos a muchos hablantes polacos”. En general, el adjetivo pospuesto hace referencia a una realidad frente a otras realidades posibles. En cambio, antepuesto conlleva la intención del hablante de no distinguirlo de otras realidades posibles sino de cualificarlo únicamente. Por ejemplo, en “la historia de su vida muy triste”(I.20.) entenderíamos que hace referencia a una vida triste frente a otras vidas que ha tenido esa persona, aunque realmente el autor sólo está cualificando la única vida de una persona. Encontramos 11 casos (5 en primero, 4 en segundo y 2 en tercero) de los que damos otros ejemplos:

“encontré un trabajo bueno en París”(I.1.), “aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.), “Me contó la historia de su vida muy triste”(I.20.), “Tiene cinco años y es un diablo verdadero”(I.21.), “hay ciertas cosas dentro de las culturas distintas que son ajenas a cambios bruscos”(II.15.), “La Polonia del milenio nuevo es mucho más europea”(III.7.), “no se trata de tener un día malo sino, quizás, de un genio de queja”(III.8.)

El caso contrario, en el que el adjetivo sí opone al sustantivo frente a otras realidades posibles y que por tanto debería aparecer pospuesto a éste, aparece en 3 ocasiones:

“la menor niña me paraba en medio camino”(II.4.), “Se supondría entonces que en el año 2003, 14 años después de la caída del comunismo, en los tiempos de pura democracia, los Polacos viven mejor”(III.6.), “eran las más aburridas vacaciones en mi vida”(II.6.)

8.5.1.3. *Colocación del sujeto y del verbo.*

Hay 3 casos de orden incorrecto entre verbo y sujeto debidos al orden exigido en oraciones subordinadas.

“no podía imaginar que durante estas vacaciones algo puede pasarme”(I.12.), “Sabíamos solamente donde mi tío vivía”(II.14.), “A veces parece que es un deporte colectivo de los polacos, la ideología vital: encontrar más argumentos a favor de los tiempos pasados”(III.8.)

8.5.1.4. Otros.

Finalmente, encontramos 2 casos de orden incorrecto no agrupables. Uno afecta al orden en expresiones y el otro a la estructura exigida por el pronombre relativo utilizado y que ha sido confundido con “cuyo”:

“Trabajé al campo para los niños de los cuales padres eran demasiado ricos (los padres de los cuales)” (II.6), “defienden su punto de vista con dientes y uñas”(II.20.)

8.5.2. Omisión de elementos oracionales.

En este subapartado encontramos 19 errores (7 en primero, 5 en segundo y 6 en tercero) que afectan mayoritariamente a la omisión del verbo. El número de errores por omisión en comparación con otras categorías como determinantes o pronombres es mucho menor, en gran parte debido a que en la propia lengua los procesos de omisión respetan también estas proporciones. Como en el punto anterior, contabilizamos los errores que no significan un recurso de la lengua sino únicamente una característica de la IL.

8.5.2.1. Omisión del verbo.

Los 11 casos de omisión verbal se centran en 4 únicos verbos: en los copulativos “ser” y “estar”, y “tener” y “haber”. En la lengua polaca los casos en los que los verbos “ser” y “estar”, verbos vacíos de carga semántica, se omiten son mucho mayores que en español, lo que influye en la IL de los aprendices. Otras omisiones son entendidas como recursos naturales de la lengua aunque suponen forzamientos no naturales:

“ ___ (“Tengo”) todo día delante de mí!”(I.7.), “ ___ (“Era”) una camión llena de...frutas de origen africano”(I.13.), “Todas mis amigas ___ (“estaban”) fuera de Polonia”(II.5.), “era todavía joven y ___

(“estaba”) llena de esperanzas para el futuro”(III.14.), “En las tiendas, cada vez más grandes y mejores, ___ (“había”) más productos”(III.18.)

8.5.2.2. *Otros.*

-Omisión de adjetivos y adverbios. Encontramos 3 casos de omisión de adjetivos o adverbios que, por lo que tienen de interpretación y para evitar cualquier duda, han sido consultados con los autores siempre que ha sido posible y como en otros casos:

“Tenía un poco miedo, porque ___ (“quizás”)no me gustaría la compañía de otros niños”(I.4.), “Puedo lo hacer en Malta-ski ___ (“sola”) o con amigos”(I.11.), “Cada año ___ (“muchas”) familias polacas ahorran sus zlotys para no quedarse en casa”(II.15.)

-Omisión en el sintagma nominal. Hay 3 casos en los que omite un elemento del SN, ya sea por descuido o por no considerarlo necesario por sobreentendido en el contexto:

“Un día leí en un periódico __ (“un artículo”) sobre las operaciones del cambio del sexo”(I.2.), “pero __ (“hoy en”) día constatamos”(II.22.), “Cada vez estamos más parecidos a los demás __ (“pueblos / naciones”) que habitan nuestro continente”(III.17.)

-Omisión de oraciones. En este punto hemos considerado 2 casos en los que no sólo se omite un verbo no copulativo sino también su sujeto u otro complemento:

“Hasta ahora este día no cambió nada en mi vida, pero quizá __ (“lo haga”)(I.7.), “Hay un refrán español __ (“que dice”) “Adonde fueres haz lo que vieres”(II.21.)

8.5.3. *Elementos sobrantes.*

En este subapartado se concentra el mayor número de errores ya que alcanza la cifra de 44 (21 en primero, 12, en segundo y 10 en tercero). Aunque, como en los puntos anteriores, no hemos tenido en cuenta aquí los problemas relacionados con artículos, pronombres y enlaces de oraciones complejas, tan sólo sintagmas o partes de sintagmas repetidos o lexemas innecesarios.

8.5.3.1. Repetición del SN o uso innecesario de nombres.

Es el problema más cuantioso respecto a los elementos sobrantes. Son casos en los que se repite el SN sin recurrir al uso del pronombre o a una expresión equivalente, o a la simple ausencia. Estos errores pueden ser debidos a un intento de aclaración por parte del aprendiz, a inseguridad en estos casos para manejar el sistema pronominal o a una dificultad a la hora de detectar las posibilidades de ausencia de la categoría en cuestión. Ejemplos:

“no tenía clases de inglés, sólo las clases de francés”(I.1.), “Cuando regresaba tenía que cambiar los aviones, porque en el primer avión viajábamos con un loco majadero que diría que en la maquina había una bomba. En el segundo avión encuentro mi Holandés”(I.23.), “en la Polonia de aquellos tiempos, es decir, en los tiempos del comunismo”(III.3.), “hacer cola para comprar un papel higiénico fue un juego maravilloso. ¡Todos los vecinos se encontraron en estas colas!”(III.7.), “No he sabido que tengo alguna familia que está viviendo en Argentina, tan cercana familia”(III.11.), “los tiempos del comunismo han pasado, aunque la mentalidad polaca de estos tiempos todavía no”(III.16.)

8.5.3.2. Repetición o uso innecesario de verbos.

Si bien la omisión de verbos suponía 11 errores, el caso contrario sólo aparece en 2 ocasiones. Debemos recordar que arriba se trata el uso innecesario de perífrasis, lo que supone que se usa innecesariamente verbos auxiliares. Estos errores no aparecen incluidos aquí. Los 2 errores registrados responden en un caso a repetición y a uso innecesario por descuido el otro:

“tengo un marido francés que me quiere mucho, tengo muchos amigos en todo el mundo”(I.1.), “Las transformaciones de los últimos 10 años son, indudablemente, más por mi generación, se trata de la etapa de cambios visibles”(III.5.)

8.5.3.3. Uso innecesario de adverbios y adjetivos.

La mayor parte de casos de uso innecesario de adverbios y adjetivos responden a una interferencia de la LM u otras L3, lo que provoca que las palabras sobrantes se repitan. Así, tenemos:

“mucho”

“no quería muchísimo ir a las clases”(I.4.), “Quería mucho cambiar mi vida”(I.6.), “Es porqué aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.)

“como”

“tomé algo como que parecía estar el yoghur”(I.13.), “Polonia me parecía como un país sin problemas”(III.7.)³⁶

“muy”

“Durante este paseo muy corto me ha asesinado”(I.13.), “Me contó la historia de su vida muy triste”(I.20.), “Sentí el calor tremendo del aire muy estancado”(II.3.)

“bien”

“leó los libros para estar segura de aprobar bien”(I.16.), “Siempre pensé que para divertirse bien hay que ir lejos de su casa”(II.11.), “gané suficiente dinero para poder disfrutar bien de mi tiempo libre”(II.11.)

Encontramos dos adjetivos sobrantes por redundantes:

“niñera de unas veinte chicas jóvenes”(II.13.), “La repartió en pequeños gajos”(III.9.)

8.5.3.4. Otros.

Encontramos un único caso de oración redundante por lo que se debería omitir:

“Pero un día que fue un día de vacaciones cambió todo”(I.8.)

³⁶ Posible interferencia del inglés.

8.5.4. Cambios de función.

Los 2 únicos casos aquí recogidos se refieren al uso y confusión de y entre adjetivos y adverbios. Este es uno de esos aspectos que seguramente en cuanto a número de errores se diferenciaría más entre la lengua escrita y la lengua hablada. En todo caso, en la lengua escrita es casi nula su presencia.

En el primer caso, si bien el adjetivo “fuerte” se viene utilizando en español con el significado de intensidad y puede funcionar como adverbio, en el ejemplo sería recomendable utilizar “tanto”. Ahora bien, si finalmente se opta por la utilización de “fuerte”, se debería usar la forma adverbial para no romper la naturalidad al aparecer junto a “tan”:

“amo tan fuerte la natura”(I.17.)

El otro caso se refiere a la confusión entre “generalmente” y “en general”³⁷, que si bien en determinados contextos significan lo mismo, en otros se deben utilizar con precaución. La diferencia reside en que “generalmente” significa “en la mayoría, sin determinar persona o cosa” y “en general” significa “en la mayoría”. Por lo tanto, si se habla de algo específico, como es el caso de unas vacaciones, se debería utilizar “en general”:

“podía aprovechar del aire fresco y, generalmente, descan”(II.1.)

8.5.5. Negación.

Como ya comentamos en 8.4.2.3. el uso de los indefinidos negativos plantea ciertos problemas al aparecer en plural cuando sólo puede en singular, y/o al aparecer en su lugar un artículo indeterminado u otro indefinido no negativo.

Otro aspecto de la negación y que comentamos en 8.6.1. es la utilización de la conjunción adversativa “pero” por “sino”.

Finalmente, nos encontramos con el uso redundante de la marca de negación junto a un sujeto ya marcado negativamente mediante un indefinido:

³⁷ El uso incorrecto de la distinción entre “generalmente”, “en general”, “por lo general” y “especialmente” en el español de los aprendices polacos aparece tratado en González Cremona y Palka (2004: 175-176).

“ningún pesimista no podría inventar los hechos del último miércoles”(I.13.)

Como vemos, en la lengua escrita de los aprendices polacos no supone una gran dificultad el manejo de las estructuras negativas. En la lengua oral entran en juego otros factores, como sería el diálogo, que determinan otro tipo de errores en el uso de la negación (Fernández Jódar, en prensa).

8.5.6. Conclusiones.

Los principales errores recogidos en este apartado se refieren a: el orden de los adjetivos, tema que suele ser tratado superficialmente en manuales y desde el punto de vista de la lengua española, es decir, se resaltan únicamente excepciones como el cambio de significado y forma en posición pre o pos de determinados adjetivos, y no otros casos que por su sutileza presentan problemas; omisión por interferencia de la lengua polaca de los verbos “ser”, “estar”, “tener” y “haber”; la repetición del SN sin recurrir al uso del pronombre, a una expresión equivalente o a la simple ausencia; el uso innecesario de adjetivos y adverbios por interferencia de la lengua polaca; y, finalmente, el orden de los complementos circunstanciales de compañía al ser tratados como parte del sujeto de la oración.

Las estrategias utilizadas responden a la hipercorrección, como en el caso del orden de los adjetivos o la repetición de SSNN, o a la transferencia de la LM, en este caso negativa.

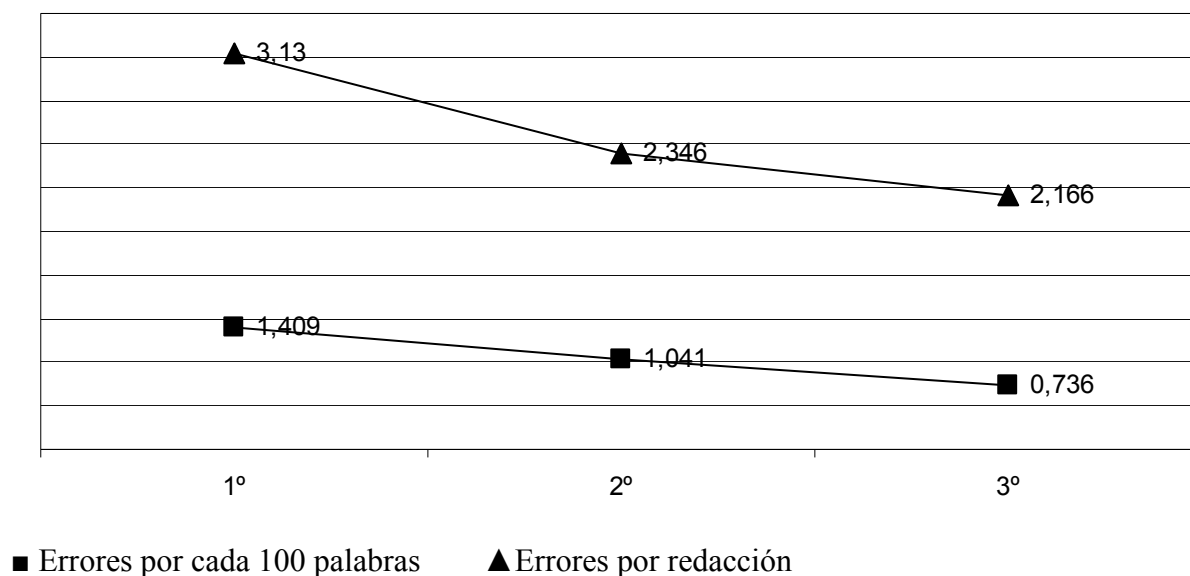
Todos estos problemas son quizás poco numerosos en la lengua escrita pero, por otra parte, son problemas que persisten en los tres cursos y difícilmente llegan a desaparecer por completo.

8.6. Relación entre oraciones.

En este apartado analizamos 172 errores producidos en la relación en oraciones complejas coordinadas por una parte y entre oraciones subordinadas y principales por otra. Esta cifra representa el 8,249% del total y el 10,892% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Es, por tanto, tras artículos, verbos y preposiciones, el apartado en el que más errores se concentran.

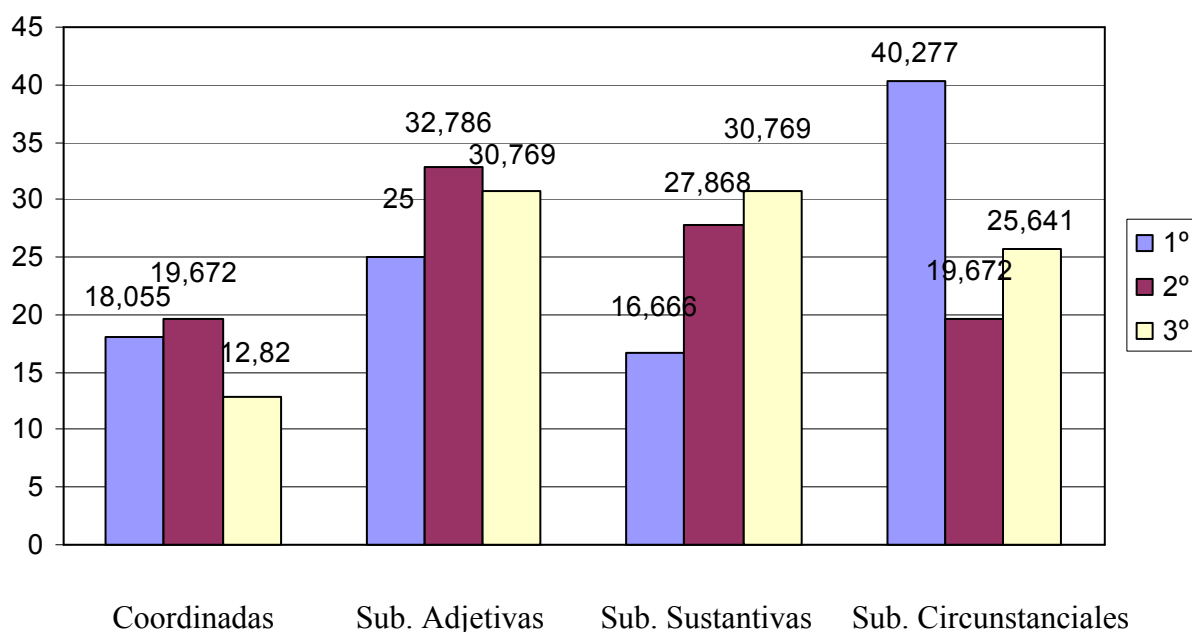
La evolución es positiva a lo largo de los cursos, aunque en cada uno de los tipos de oraciones el proceso es diferente, como veremos en un análisis más detallado. En la figura 25 observamos esta evolución positiva tanto en el número de errores por redacción como en el número de errores por cada 100 palabras. En los siguientes subapartados pondremos en relación el número de errores con el número de oraciones producidas.

Figura 25. Número de errores en la relación entre oraciones.



En la figura 26 presentamos el peso que tienen los errores de los diferentes tipos de oraciones en los tres cursos. Destacan dos aspectos: en primer lugar, la importancia ascendente que tienen los errores en las oraciones sustantivas; y, en segundo lugar, el alto porcentaje de los errores de las oraciones subordinadas circunstanciales en primero y que baja ya claramente en segundo y tercero. El porcentaje de errores en las oraciones coordinadas y en las subordinadas adjetivas se mantiene con una variación máxima de ocho puntos.

Figura 26. Distribución del porcentaje de errores entre las oraciones complejas.



8.6.1. Coordinación.

En este punto hemos rastreado errores por asíndeton, polisíndeton o elección errónea del enlace coordinado. Tras este rastreo no hemos encontrado ningún caso de polisíndeton y tan sólo han aparecido 4 de elección errónea. El resto de casos son por asíndeton, es decir, la omisión del enlace copulativo y alcanzan la cifra de 29 errores (13 en primero, 11 en segundo y 5 en tercero).

-Omisión en una serie. La figura asíndeton es recurrida en varias ocasiones al omitir la conjunción copulativa “y” ante el último elemento de una serie:

“ahora soy muy rica, tengo un marido francés que me quiere mucho, __ tengo muchos amigos en todo el mundo”(I.1.), “Vivo en el otro sitio, tengo nuevos amigos, conozco nuevos lugares, __ ando diferentes caminos”(I.6.), “Era un hombre genial, me contaba cuentos extraordinarios, me compró mi primer bici, tenía mis primeros aventuras con él, __ pasábamos juntos mucho tiempo en el jardín hablando, trabajando y sonriendo con alegría”(I.17.), “Podemos viajar, trabajar por nuestra propia cuenta, tenemos la libertad de prensa y de palabra, __ no debemos temer expresar nuestras opiniones”(III.5.)

-Omisión en la cúpula entre elementos iguales. Asimismo, se recurre a la figura del asíndeton en la coordinación entre dos elementos de la misma categoría. En ocasiones parece que esta omisión pretende destacar que no se coordinan dos elementos iguales sino que uno sirve de aclaración al otro:

“todos mis amigos y parientes querían tener la posibilidad de encontrarme, __ comunicar migo”(I.9.), “Estábamos acostumbrados pasear casi todos fines de semana juntos, eso creó los vinculos, muy fuertes, de amistad, __ de amor que eran más fuertes que los de mis padres”(I.17.), “Tenía ocho años, __ mi hermano todavía estaba en su cochecito”(II.22.), “Los polacos temía mucho, fingiendo uno ante otro, que tal mala situación no les toca, __ que la vida debía transcurrir así”(III.2.), “Podemos viajar, __ trabajar por nuestra propia cuenta, tenemos la libertad de prensa y de palabra, no debemos temer expresar nuestras opiniones”(III.5.)

-Omisión de otras conjunciones. Encontramos 3 casos de omisión de otras conjunciones: una adversativa, una copulativa negativa y una disyuntiva:

“simplemente no existen, __ todo al contrario mis vacaciones van empeorando, cada año la situación se hace aún más difícil”(II.20.), “Yo no tenía que organizar mi vida, __ preocuparse por los medios materiales”(III.2.), “no sabía si esperar, __ si fuir”(I.23.)

-Elección errónea. Finalmente, los casos de elección errónea son 4. Dos de ellos se deben a la utilización de la conjunción adversativa “pero”, con la que se contrapone un concepto a otro, por la conjunción adversativa “sino”, con la que se contrapone un concepto afirmativo a otro negativo:

“Polonia ha pasado por muchos cambios no solamente políticos, pero también sociales”(III.16.), “no hay que esperar en unas colas muy largas para comprar algo pero se puede elegir lo que se quiere, la manera de pagar y sólo hay que tener dinero”(III.17.)

Otro error se debe al uso de “e” por “y” al confundir el valor fonético de “y” en la palabra que sigue a la conjunción:

“¿Quizá sea así a causa del modelo de vacaciones que no cambia e ya se quedó aburrido?”(II.15.)

El último se debe a la elección de “y” por “pero”:

“No estaba chica muy traviesa y no quería muchísimo ir a las clases”(I.4.)

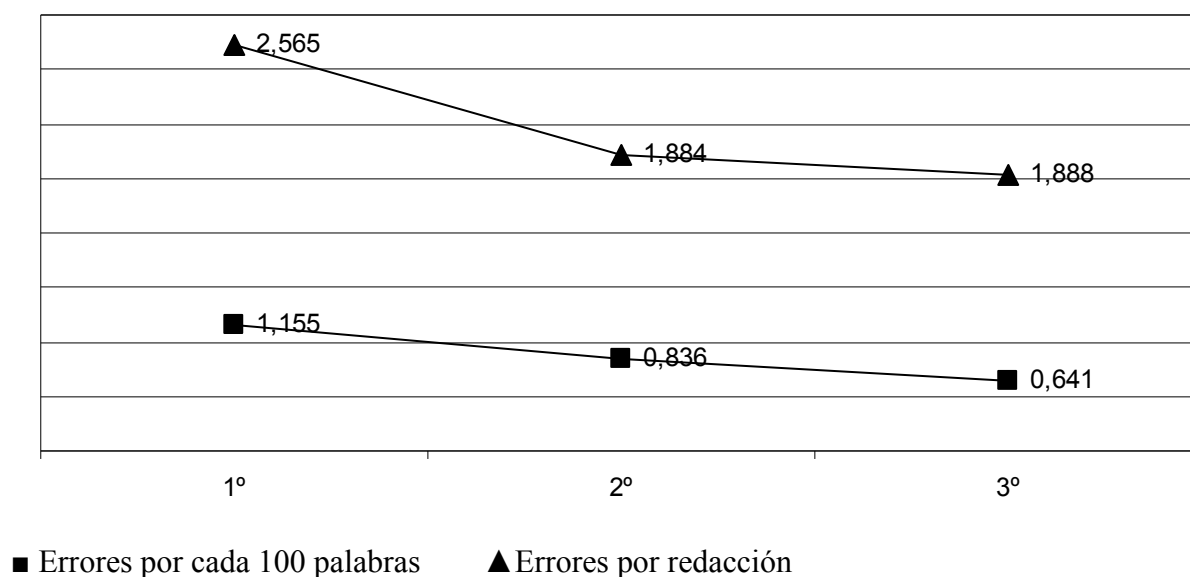
8.6.2. Subordinación.

Hay 142 errores en este punto sobre las 933 oraciones subordinadas que aparecen en total, lo cual representa un porcentaje de error del 15,219%. Por cursos queda de la siguiente manera:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. subordinadas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	59	329	17,933%
Segundo	49	339	14,454%
Tercero	34	265	12,83%

Como vemos en el porcentaje de error la tendencia es positiva aunque más pronunciada entre primero y segundo, lo que se confirma en la figura 27, donde exponemos el número de errores por redacción y por cada 100 palabras.

Figura 27. Número de errores en la relación entre oraciones subordinadas.



Por otra parte, la producción de oraciones subordinadas no varía en exceso a lo largo de los cursos como observamos abajo. Tan sólo las oraciones subordinadas circunstanciales muestran una ligera tendencia positiva a lo largo de los tres cursos:

	<u>Nº de or. sub.</u>	<u>Nº de sub. adj.</u>	<u>Nº de sub. sust.</u>	<u>Nº de sub. circ.</u>
Primero	14,304	4,391	5,086	4,826
Segundo	13,038	4,423	3,73	4,884
Tercero	14,722	4,277	5,111	5,611

En el apartado 6.2. mostrábamos como la producción de palabras gráficas aumentaba a lo largo de los cursos. Este dato puesto en relación con la poco variable producción de oraciones subordinadas pone de relieve que es la longitud de las oraciones lo que varía y no su número.

Los principales problemas se centran en la elección del enlace en las oraciones subordinadas adjetivas y circunstanciales y en la concordancia verbal de las oraciones subordinadas sustantivas.

8.6.2.1. Adjetiva.

Hay registrados 50 errores en las oraciones subordinadas adjetivas desglosados como se indica a continuación. Como se observa en el porcentaje de errores, la evolución es ligeramente positiva.

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. adjetivas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	18	101	17,821%
Segundo	20	115	17,391%
Tercero	12	77	15,584%

Los errores, como en el resto de oraciones subordinadas, aparecen divididos en omisión del enlace³⁸ o enlace sobrante, elección del enlace y uso de los tiempos verbales en la oración subordinada. Los errores en la elección del enlace suman el 60% del total de este punto y los problemas de uso de los tiempos el 32%.

8.6.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante.

Los 4 errores recogidos en este punto se refieren a omisión del enlace relativo, ya sea por considerar de forma poco natural la oración coordinada o por omitir el enlace al mismo tiempo que el verbo “ser” o “estar”, verbos que por otra parte y como hemos visto en el punto 8.5.2.1. son omitidos en otros casos:

“Era un hombre genial, __ me contaba cuentos extraordinarios”(I.17.), “no quería molestar mi hermana __ todavía durmiendo”(I.19.), “Después de una hora me senté en un parque __ cerca de la iglesia de San Juan”(I.19.), “El tío – __ tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.)

8.6.2.1.2. Elección del enlace.

El grupo principal de errores en las oraciones subordinadas adjetivas aparece en este subapartado. Alcanza los 30 errores que afectan de la manera que sigue en la elección del enlace:

-Errores que afectan al pronombre relativo “el cual”. Aparecen 3 de los cuales uno corresponde a la omisión del primer elemento del enlace, uno al uso de “cuales” por “cuyos” y un último al uso de “lo cual” por “el cual”:

“eran los cupones gracias a cuales la gente podría ganar el viaje”(I.5.), “Procede de la familia cuál situación económica no me permite realizar todas mis visiones”(I.14.), “Hay también otro factor por lo cual no puedo definir mis mejores vacaciones”(II.17.)

-El error más frecuente, por interferencia de la lengua polaca, es el uso de “cuando” como pronombre relativo en lugar de “en (el) que” e incluso de “que”. Aparece en todos los

³⁸ Respecto al funcionamiento de los enlaces relativos en español y polaco véase Kucala (1996), donde se compara “el cual”, “cuyo”, “que”, “el que” y “quien” con sus equivalentes polacos.

cursos. Este es un error recogido también en González Cremona y Palka (2004: 33-34) y en Fernández (1997: 204-205) en referencia a la IL de aprendices de español cuyas lenguas maternas son otras al polaco. Ejemplos:

“el día cuando yo me mudé aquí cambió mi vida totalmente”(I.6.), “si debo escoger de toda mi vida un día, será este cuando nació mi hermana pequeña”(I.15.), “ahora, cuando tengo veinte años, puedo decir que soy otra persona”(I.20.), “tenía unas cuantas horas diarias cuando no debía trabajar”(II.4.), “la vida en Polonia ha cambiado mucho desde aquel tiempo, cuando todavía era pequeña”(III.3.), “Me acuerdo muy bien del día cuando mi madre compró la primera naranja”(III.9.)

-Uso de “que” por “el que”. Encontramos este uso erróneo en casos en los que se omite el artículo y la preposición:

“era tan diferente de esta ___ que había conocido antes”(I.6.), “Echaba de menos mis cercanos y amigos ___ que había dejado en Polonia”(II.17.), “Era una foto de su héroe, del hombre ___ que quería con más pasión”(III.14.)

Hay casos en los que se omite el artículo y no la preposición:

“Es un razón porque (“por la que”) ellos no colgan a mí”(I.9.), “conocí a mucha gente con ___ que espero mantener contactos”(II.1.)

Pero también encontramos casos en los que se omite el artículo cuando no es necesario el uso de preposiciones:

“son las vacaciones de mi infancia, de mi niñez ___ que supongo no olvidar nunca”(II.22.), “___ que me marcaron por toda mi vida”(II.22.), “es la variedad de su mentalidad, ___ que llamó mi atención”(II.25.)

-El caso contrario, el uso de “el que” por “que”, aparece en mucha menor medida. Sólo aparece en 2 ocasiones:

“la visión la que tenemos acerca de una cuestión cambia definitivamente cuando pasa de teoría a práctica”(II.4.), “lo que queda seguro es lo que hay ciertas cosas”(II.15.)

-El uso de “quien” podría plantear problemas al distinguirse entre oraciones especificativas, en las que su empleo es imposible si aparece un antecedente expreso, y

oraciones explicativas. Esta diferenciación no es tratada en casi ningún manual³⁹. Así, encontramos ejemplos como los siguientes en los que se usa “quien” por “que”:

“no conocía a nadie quien pudiera ayudarme salvo de mi tío quien vivía en Francia”(II.14.), “estoy de acuerdo con un escritor polaco quien dijo que los recuerdos se hicieron “azules” con el paso del tiempo”(II.24.)

O el caso contrario en el que debería utilizarse “quien” como sujeto de una oración explicativa:

“No quisiera vivir la experiencia de mis padres que tenían que hacer cola”(III.6.)

8.6.2.1.3. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

-De los 16 errores aquí recogidos, 11 afectan a la elección de indicativo por subjuntivo al referirse en la oración subordinada a un referente desconocido o negarse la existencia de éste. Parece ésta, por tanto, una estructura no asimilada del todo. Ejemplos:

“A algien, que todavía no sabe nada de mí”(I.2.), “No hay ninguna persona que te quiere”(I.20.), “no debía escribir ningunas redacciones que no me gustaban mucho”(II.2.), “tener algo que se puede contar”(II.15.), “la falta continua de todos los productos que uno se puede imaginar”(III.5.), “no existían los supermercados “Piotr i Paweł” “Real” o otros que ofrecían cada tipo de productos que se necesitaba”(III.16.)

-Los casos de confusión entre tiempos son esporádicos, sólo hay 4 casos, y no generalizables al afectar a la elección de pasados por presentes, presentes por pasados e imperfecto por pluscuamperfecto:

“he recibido más de lo que podiera imaginarme”(I.2.), “nos faltan las autoridades que puedan poner el país en buena marcha y “purificar” por completo la corrupción que corraba la Polonia de hoy en día”(III.2.), “No he sabido que tengo alguna familia que está viviendo en Argentina”(III.11.), “el ocultar de dinero que uno tiene: vio eso”(III.13.)

³⁹ El manual *A fondo* (2003) es quizá el único que lo trata específicamente. De hecho, tampoco se hace referencia a esta distinción en el anteriormente citado Kucała (1996), un artículo teórico sobre los pronombres relativos en español y polaco.

-Tan sólo hay un caso de uso de una forma personal por impersonal:

“Necesitaba a alguien con quien podría hablar”(II.4.)

8.6.2.2. Sustantiva.

Los 41 errores recogidos en este subapartado se concentran casi en su totalidad en la concordancia verbal alcanzando el 87,804%. Otros errores son esporádicos. Por cursos la evolución es como sigue:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. sustantivas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	12	117	10,256%
Segundo	17	97	17,525%
Tercero	12	92	13,043%

Como se observa, los valores son fructuantes sin marcar una tendencia clara.

8.6.2.2.1. Omisión o elección del enlace.

Los errores por omisión o elección de enlace son casi inexistentes. Aparecen 4 de los que 2 se deben a elección del enlace al cambiar el valor de la oración subordinada, en un caso por considerar el aprendiz que la oración es final y en otro por usar incesariamente el artículo como en una subordinada adjetiva con antecedente. Los otros 2 casos corresponden a omisión del enlace, en uno de ellos al confundir el “si” condicional con el enlace de una sustantiva:

“Era suficiente para que estuviera fuerte”(I.3.), “lo más extraño es lo que yo no puedo afferarme a todo eso”(I.6.), “No se si no he vivido en África, yo haría todo esto”(“No sé si haría todo esto si no hubiera vivido en África”)(I.18.), “podríamos decir: __ nuestra situación es mucho mejor”(III.9.)

8.6.2.2.2. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

El uso de los tiempos en la oración subordinada, ya sea por concordancia verbal o por selección modal, representa el principal escollo en el aprendizaje de las oraciones sustantivas.⁴⁰

En este punto hay recogidos 36 errores (10 en primero, 15 en segundo y 11 en tercero, lo que nos indica que existe un posible peligro de fosilización). Los errores se agrupan en las siguientes confusiones:

-Presente por pasado. Encontramos 18 casos en los que se confunde presente por pasado. Por contra, no aparece la confusión pasado por presente. Esta confusión puede ser causada por interferencia de la lengua polaca.

“pensaba que mi vida es totalmente normal, que no destaca de la infancia de otros niños. También pensaba que la suerte es algo que tienen sólo adultos”(I.5.), “pensé que el calor y el sol es lo que me faltaba”(II.4.), “vacaciones me dio cuenta de que soy ya una persona madura”(II.12.), “no sabía que voy a hacer”(II.16.), “no tenía ni idea que la ciudad puede tener más colores”(III.7.), “Quería que me cuentes todo”(III.11.), “era un signo que algo va a cambiar”(III.16.)

Aparece un caso de confusión de futuro por condicional pero lo incluimos en este punto al estar causado este error a la no aplicación del cambio de tiempo pasado por presente:

“nadie pensaba que la TV privada podrá tener éxito”(III.13.)

-Indicativo por subjuntivo. Encontramos 16 errores en los que se confunde el indicativo por el subjuntivo, aunque no aparece ningún caso contrario, lo que podría señalar que el indicativo es considerado por el aprendiz la forma fuerte y la aplicada cuando existe alguna duda, por tanto no hay hipercorrección en este caso:

“quería que otros estaban siempre interesados en mi”(I.8.), “Es posible que mi estancia de diez años en África cambió mi vida”(I.18.), “no le importaba a mi querido que yo no tenía nada interesante que hacer”(II.10.), “el hecho de que estuve solo me hizo sentir responsable”(II.12.), “podíamos hacer lo que nos daba la gana”(II.14.), “No quiero decir que todos los Franceses son iguales y que cada uno representa un ser tan particular”(II.25.), “causó que la nación con sus intenciones, no está bien

⁴⁰ Para equivalentes en la lengua polaca de las oraciones sustantivas véase Gaszyńska-Magiera (1996 y 1997), donde se tratan también equivalentes de oraciones circunstanciales en las que se compara una condición (“como si”). En estos trabajos se ejemplifica la dificultad de la traducción de estos tipos de oraciones, dificultad que encuentran también los aprendices polacos de español.

reglamentada”(III.2.), “Lo que nos queda es (...) esperar que la Unión Europea nos abra los horizontes y hace que nuestra vida parezca mucho más satisfactoria”(III.4.)

-Forma personal por infinitivo e infinitivo por forma personal. Encontramos sólo 2 casos. No parece ser un problema el reconocimiento del contexto en el que usar infinitivo o una forma verbal:

“Espero que estas vacaciones también voy a pasar en ese país magnífico”(II.9.), “supongo no olvidar”(II.22.)

8.6.2.3. *Circunstanciales.*

Encontramos 51 errores en las oraciones subordinadas circunstanciales desglosados como se indica a continuación. Como se observa en el porcentaje de errores, la evolución es claramente positiva entre primero y segundo. En cambio, entre segundo y tercero hay un estancamiento de la tendencia.

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. sub. circunstanciales</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Primero	24	111	21,621%
Segundo	15	127	11,811%
Tercero	12	101	11,881%

El 54,347% de los errores corresponde a la elección del enlace, el 28,26% a la elección del tiempo verbal en las oraciones subordinadas y el resto a la omisión del enlace o al uso innecesario de éste. Los errores repartidos por los diferentes tipos de subordinadas quedan como sigue:

	<u>Nº de errores</u>	<u>Nº de or. subordinadas</u>	<u>Porcentaje de error</u>
Consecutivas	18	26	69,23%
Comparativas	8	31	25,806%
Condicionales	7	24	29,166%

Temporales	7	56	12,5%
Causales	7	99	7,07%
Finales	3	73	4,109%
Concesivas	1	25	4%

Como se observa, las oraciones subordinadas consecutivas son las que acumulan un mayor porcentaje de errores si tenemos en cuenta la producción, las comparativas y condicionales fructúan entre el 25 y el 30 por ciento, las temporales y causales entre el 7 y el 12 y, finalmente, las concesivas y finales que parecen no plantear problemas.

8.6.2.3.1. Omisión o elección del enlace y enlace sobrante.

a. Oraciones consecutivas. Las oraciones consecutivas son las que presentan mayor número de problemas, tanto en números totales como en el porcentaje de uso al que afectan. Los errores no se refieren a usos incompletos de las partículas sino al no reconocimiento de usos necesarios para dar coherencia a la frase o a la confusión con enlaces por interferencia de otras lenguas o por mal aplicación de su significado.

-Los casos de omisión del enlace se concentran en el primer curso al ser éste, evidentemente, el curso en el que los aprendices manejan los enlaces con menos seguridad y por lo tanto recurren a la estrategia de la evitación y convierten oraciones subordinadas en oraciones simples, aunque unidas por comas con lo que el aprendiz da a entender que son coordinadas y que existe algún tipo de relación entre ellas:

“no me gustaba jugar con otros chicos, _____ tenía muñecas(I.2.)”, “Voy a explicar en las líneas siguientes, _____ no preocupense por favor”(I.13.), “filología española era dirección secundaria, _____ quería tener dos direcciones en caso de mala suerte”(I.16.), “No sabían aprovechar la vida, sospechosos e infelices _____ probaron destruir el ambiente caliente del bosque”(II.26.), “Nació en los años cincuenta, _____ llegó tarde para conocer estalinismo”(III.13.)

-El error más frecuente consiste en la utilización del adverbio de tiempo o modo “entonces” como enlace consecutivo. Es un uso marcadamente coloquial que en la lengua escrita resulta poco natural. Ejemplos:

“ya sabía leer y escribir, entonces no me interesó de nada”(I.4.), “estudio las cosas que no me interesan, entonces no estudio mucho”(I.16.), “no pude todavía acostarme, entonces decidí salir de la casa”(I.19), “Aquella ciudad está situada cerca de las montañas, entonces podía aprovechar del aire fresco”(II.1.), “Teniendo dinero no necesitábamos preocuparnos de nada, entonces podíamos hacer lo que nos daba la gana”(II.14.), “los recuerdos es algo subjetivo, entonces no se puede calificarlos”(II.24.), “sólo podemos conocer aquella realidad merced a las palabras de nuestros padres. Entonces, escuchamos historias sobre el régimen”(III.4.)

-En 2 ocasiones se toma un enlace propio del francés en el primer curso, lo que no se repite en cursos posteriores:

“Es porqué aprendo mucho las lenguas distintas”(I.14.), “Es por qué no puedo decir que hay un día que cambió mi vida”(I.18.)

Finalmente, encontramos un único caso de enlace sobrante al no referirse la oración consecutiva a ninguna causa anterior:

“cada verano habrá pasado en el bosque como niñera de unas veinte chicas jóvenes y desobedientes, y por lo tanto, un pequeño cambio transformó las últimas vacaciones”(II.13.)

b. Oraciones temporales. Los pocos casos que aparecen afectan a la omisión de parte del enlace o confusiones de significado al emplearse “cuando” o “hasta” por “mientras”:

“Hace 7 meses desde ____ mi vida cambió”(I.16.), “paso mis vacaciones en mi casa, en mi ciudad, sola cuando mis amigos continúan su guerra estúpida”(II.20.), “hasta que haya polacos en Polonia no dejarán de quejarse”(III.8.)

c. Oraciones comparativas. El uso del enlace es el error que se repite en todos los casos a excepción de una alteración del orden:

-Uso de “más mejor” o “más peor” por “mejor” o “peor”. El uso superfluo de “más” se produce al no reconocer la excepción de “mejor” y “peor”:

“La vida es màs mejor cuando se puede dormir”(I.7.), “es mucho màs peor que la vida”(I.13.)

-Uso de “que” por “de”. El uso de “que” en las comparaciones del tipo “más ...que” es el más corriente por lo que se extiende su uso a otras estructuras:

“la vida es diferente que en Europa”(I.18.), “hace más que diez años han comenzado cambios”(III.4.)

-Uso de “que” por “como”. Se debe a un cruce de la comparación de igualdad con la comparación de superioridad o inferioridad, o con el enlace consecutivo “tan / tanto / tantos...que”:

“en Madrid hay tantos bares que en la Comunidad Europea”(II.21.)

-Uso de “tanto” por “tan”. También por un cruce de estructuras aparece “tanto” utilizado con un adjetivo y no con un verbo:

“seré siempre tanto feliz como ahora”(I.20.)

-Alteración del orden del enlace. Un último caso se refiere a la alteración del orden del enlace, aunque también podría entenderse que el error se debe a la omisión de comas:

“Mucha gente más que ahora tenía descuentos”(III.8.)

d. Oraciones causales. La mayoría de casos se concentran en el segundo curso, pero no se deben a casos de omisión sino a uso de enlaces incompletos o a confusión entre enlaces, lo que muestra que en ese curso existe cierta motivación para la utilización de diferentes estructuras.

-En 2 ocasiones en un mismo texto se confunden los enlaces “como” y “porque”:

“tenía que prepararme por el examen Cultura y Civilización, como lo había suspendido en junio”(II.2.),
“Mi propósito oficial fue trabajar de canguro, pero porque no me cao muy bien con los niños será mejor no hacer unos comentarios”(II.2.)

-En otros casos se usa un enlace incompleto. Éstos pueden ser debidos al no reconocimiento del valor de la oración, es decir, si es una oración causal, consecutiva o incluso adjetiva. En ese caso el aprendiz opta por el uso de “que”, ya que es el más corriente:

“estaba muy enfadada con sí mismo que me había decidido ir a la capital”(II.11.), “Fui a visitar a mi familia en Francia que allí ha encontrado una vida mejor”(II.13.), “El problema más grande es el trabajo que no se puede encontrar fácilmente”(III.7.)

e. Oraciones concesivas. El único caso se debe realmente a la confusión del significado de la oración subordinada, ya que el aprendiz la trata como concesiva aunque se entiende como consecutiva⁴¹, por lo que falla la elección del enlace:

“la transformación de Polonia en los últimos 25 años parece ser buena, aunque soy optimista”(III.10.)

f. Oraciones finales⁴². También aparece un único error que afecte al enlace de las oraciones finales y para el cual debería consultarse el texto ya que de él se desprende que no se sentó “comiendo” sino “para comer”⁴³:

“alguien sentó a cinco metros de mí, ____ también comiendo”(I.19.)

8.6.2.3.2. *Uso de los tiempos en la oración subordinada.*

a. Oraciones condicionales. Las oraciones condicionales no presentan problemas en cuanto al enlace puesto que “si” suele ser el escogido en casi todos los casos. En cambio, respecto al uso de los tiempos, es el tipo de oraciones en el que aparecen más errores, lo que sobre todo es importante si tenemos en cuenta la producción. Ejemplos:

“si yo encuentro mi profesora de inglés, yo la agradezco mucho”(I.1.), “Si hubieras existido, no habrías mandado”(I.13.), “Si quería puedo estudiar”(I.16.), “No se como estaría hoy si no he vivido en África”(I.18.), “comprendió que si no dejan el poder a la oposición les va a devorar el tumulto”(III.13.)

⁴¹ Como en otros casos, el aprendiz ha sido consultado.

⁴² En Gaszyńska-Magiera (1999) se estudian los equivalentes polacos de las oraciones finales y se afirma que “el hecho de que el subjuntivo se emplee obligatoriamente en estas oraciones, por una parte, y la existencia en polaco de las estructuras equivalentes, semejantes a las españolas (*zдания okolicznikowe celu*), por otra parte, permite suponer que estas construcciones no deberían presentar dificultades considerables a la hora de traducirlas al polaco” (1999: 74), lo cual se confirma en el bajo número de errores que aparecen en este punto y en el siguiente. Por otra parte, en su trabajo toma textos en los que las oraciones subordinadas finales constituyen el 10,8%, mientras que en nuestro corpus representan el 7,824% de las oraciones subordinadas.

⁴³ Como en otros casos, el aprendiz ha sido consultado.

b. Oraciones temporales. Aparecen tan sólo 2 errores. Uno es por interferencia del polaco en la estructura con el enlace “cuando” y el otro es un caso de hipercorrección:

“Quando terminaras tus estudios viajaras a España”(I.23.), “siempre que un polaco de la generación de nuestros padres recuerde la “buena vida” (...) se nos pone la piel de gallina”(III.1.)

c. Oraciones finales. Como comentamos en nota anterior, las oraciones finales no suponen un problema para el aprendiz polaco de español. Encontramos tan sólo 2 errores que afectan a la selección verbal y se refieren no a una confusión de modo sino de tiempo:

“Intentó hacer todo para que Gonzo sala de tele”(I.21.), “Para que mis estudios sean más o menos agradables, participé en el mismo tiempo en las clases de baile hindú”(II.8.)

d. Otras. Finalmente, señalamos 3 casos en diferentes tipos de oraciones (causal, consecutiva y comparativa). Dos de ellos afectan a la selección del modo (en la causal quizá se ha cruzado una estructura final al aparecer justo delante del verbo la preposición “para” para expresar opinión). El último caso afecta al tiempo:

“No puedo indicar mis mejores vacaciones porque, para mí, todas fueran las mejores”(II.24.), “De ahí que nuestros padres nos repiten cada dos por tres que cuando ellos eran jóvenes compraban más libros”(III.8.), “Nunca sería de nuevo tan interesante como hace 25 años”(III.14.)

8.6.3. Conclusiones.

Destaca en este apartado que cada tipo de oración compleja está caracterizado por un determinado tipo de error mayoritario. Las primeras en ser presentadas han sido las oraciones coordinadas, de las que destaca el número de casos de asíndeton. Los casos de elección errónea del enlace coordinado son casi nulos y no encontramos ninguno de polisíndeton.

En las oraciones adjetivas los errores en la elección del enlace suman el 60% del total y los problemas de elección del tiempo el 32%. La variedad de enlaces y la concordancia con el antecedente provoca este alto porcentaje de error en la elección del enlace. También hay que destacar usos por interferencia de la lengua polaca como el del enlace “cuando” como pronombre relativo.

En las oraciones sustantivas la concordancia verbal representa el principal problema durante el aprendizaje. Además de aparecer mayoritariamente este problema también destaca su persistencia a lo largo de los cursos, lo que nos indica un posible peligro de fosilización.

Los problemas con las oraciones circunstanciales dependen del tipo de oración de que se trate. Los problemas que destacan en cada tipo son los siguientes:

Consecutivas: elección y omisión del enlace.

Comparativas: elección del enlace.

Temporales: elección del enlace y concordancia verbal.

Causales: elección del enlace.

Condicionales: concordancia verbal.

Muchos de estos problemas se deben a cruces con estructuras similares. En otros casos se simplifican las estructuras recurriendo al enlace más frecuente “que” y al uso del presente. También destaca la interferencia de la lengua polaca en cuanto al uso que de algunos enlaces se hace, como es el caso de “cuando” o de “entonces”.

Como vemos, estos problemas responden a causas que, como vemos arriba, pueden ser resumidas en puntos muy concretos, por lo que desde un punto de vista didáctico se pueden afrontar de forma clara y precisa sin necesidad de recurrir a explicaciones extremadamente exhaustivas que llevan a la confusión más que a la clarificación.

Finalmente, destacamos que hay aspectos en este apartado que no tienden a desaparecer a lo largo de los cursos, en parte debido a que los aprendices manejan con mayor seguridad una mayor gama de estructuras y en parte por el peligro de fosilización.

Capítulo 9.

Errores gráficos.

9.1. Introducción.

Como vimos en la figura 1, en este capítulo tratamos un importante número de errores desde el punto de vista cuantitativo, ya que, desde el punto de vista de la comunicación podemos afirmar que son de los que menos impedimentos suponen. Los 503 errores ortográficos y fonéticos registrados representan el 24,124% del total y se distribuyen en los siguientes puntos que serán tratados a continuación:

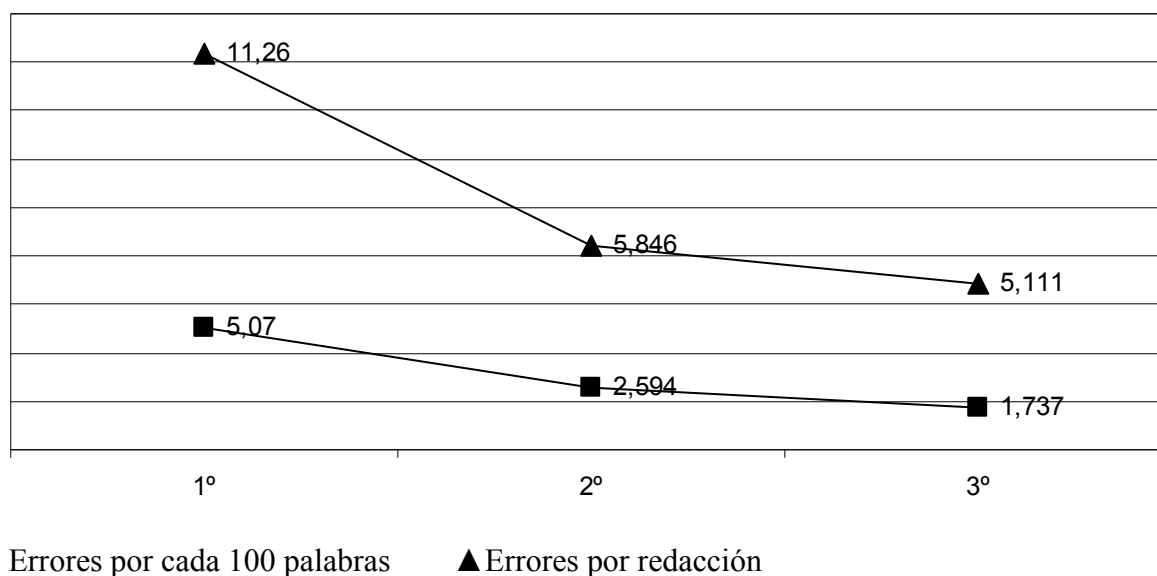
Puntuación y otros signos	180
Tildes	184
Confusión de fonemas	51
Omisión de letras y letras sobrantes	46
Confusión de grafemas para el mismo fonema	24
Mayúsculas	11
Separación y unión de palabras	8
Alteración del orden de las letras	3

Destacan con claridad los problemas derivados de la puntuación y del acento gráfico por encima de cualquier otro aspecto.

En la figura 28 observamos como la evolución es claramente positiva entre el primer curso y el segundo al descender el número de errores a la mitad. En cambio, y como ocurre en muchos puntos de nuestra investigación, la evolución claramente positiva se convierte en una ligera tendencia positiva entre segundo y tercero y no se llega a descender ni en un error tanto en el número por redacciones como en el número por cada 100 palabras. Destaca también este hecho si tenemos en cuenta que la cifra no es baja, ya que ronda los cinco errores por redacción. Parece, por tanto, que tratamos con un posible problema fosilizable, sobre todo en cuanto a tildes y puntuación, sobre el que se debería hacer más hincapié en los programas. Por ejemplo, aspectos como la acentuación gráfica suelen ser tratados en un semestre

determinado. Posteriormente, se hacen correcciones sobre los textos de los aprendices pero sin entrar en explicaciones ni volver a trabajar las normas de acentuación de forma didáctica.

Figura 28. Número de errores gráficos.



9.2. Puntuación y otros signos.

Los 180 errores afectan especialmente al primer curso (91 errores en total y 3,956 por redacción). Entre segundo (46 errores en total y 1,769 por redacción) y tercero (43 errores y 2,388) se produce un retroceso.

El uso de los signos ortográficos es un aspecto que suele ser tratado superficialmente en las clases de E/LE, sobre todo por el énfasis que se hace en la lengua hablada y porque los errores en el uso de estos signos no afectan a la comunicación. Pero debemos recordar que el nivel de conocimiento que se exige a un aprendiz depende de para qué aprende la lengua. En un contexto universitario como el de nuestra investigación no es permisible la desidia a la hora de introducir y reiterar ciertos aspectos de la LE. Además, si el aprendiz no maneja correctamente aspectos como la ortografía, recurrirá indefectiblemente a los que ya posee, los de la lengua polaca, considerablemente distintos.

Presentamos a continuación un desglose más detallado de los errores en el uso de signos ortográficos.

9.2.1. La coma.

Su uso es obligatorio tras nombres vocativos; para separar elementos de una enumeración a excepción de los últimos que van unidos por la conjunción “y” o “ni”; se escribe entre comas expresiones del tipo “por consiguiente”, “sin embargo”, “en cambio” o “al parecer”; para marcar una aclaración insertada como podría ser una oración subordinada adjetiva explicativa; y, finalmente, cuando se rompe el orden normal de una oración y se antepone la expresión que señala circunstancia de lugar, tiempo, condición, etc. Otros usos son posibles siempre y cuando no sirvan para desunir elementos de la oración que no son separados con pausa en la lengua hablada. Así, por ejemplo, nunca se separa el sujeto del verbo si no hay intercalado algún otro elemento, por lo que no sería correcto “Juan, come”. Lo mismo ocurre cuando se separan objetos y verbo. Por eso, en español, por el contrario al polaco, no se puede utilizar coma ante una oración sustantiva.

Presentamos casos generalizables, algunos de ellos debidos a la interferencia de la lengua polaca, ejemplarizados:

-Uso innecesario en oraciones sustantivas.

“Aquel día yo comprendí₂ que elegía el francés”(I.1.), “con la consciencia₂ que la temperatura al exterior ya he pasado -50°C”(II.23.), “Mis padres me contaron₂ que dar a luz un niño en aquellos años de tormenta parecía ser una locura”(III.2.), “¡Qué lástima!₂ que desde hace 10 años, los polacos sufrimos los efectos”(III.4.)

-Uso innecesario en oraciones adjetivas especificativas.

“alguien₂ que todavía no sabe nada de mí, le puede parecerse extraño”(I.2.), “no pensaba en otras personas₂ que tenían problemas”(I.8.), “lo más importante que la ubicación es₂ con quien viajo”(II.17.)

-Omisión en oraciones adjetivas explicativas.

“puse en práctica el jogging ___ que me da una fuerza vital”(II.1.),

-Uso innecesario entre elementos.

“Por suerte mi₂ estado de alma transformaba”(I.15.), “eso creó los vinculos₂ muy fuertes”(I.17.), “Mis últimas vacaciones₂ las he pasado bastante bien”(II.2.), “Y estos días₂ pasados allá puedo nombrar mis

mejores vacaciones”(II.17.), “Los acontecimientos del fin de los años ochenta, no me interesaba nada”(III.7.)

-Uso de coma por punto para unir oraciones simples.

“Ella ha cumplido todos mis deseos, al lado de ella yo he descubierto lo que es el amor verdadera”(I.3.), “No se puede buscar por los amigos, hay que preocuparse de esa relación todo el tiempo”(I.4.)

-Omisión en una enumeración.

“Agnieszka en Bélgica trabajando como canguro, Dominika en Minorka en el calor insoportable también trabajando __ Dagmara y Ania en la Península Ibérica”(II.5.), “no existían los supermercados “Piotr i Paweł” __ “Real” o otros”(III.16.)

-Omisión en una aclaración intercalada.

“Intentaba ‘casar’ un soltero __ un marido”(I.3.), “Ellos se quejan de mí porque __ aunque tengo el teléfono __ ellos no pueden encontrarme”(I.9.), “También, lo que es muy importante para mí mismo __ durante últimas vacaciones puse en práctica el jogging”(II.1.), “en cambio resultó que __ como estudiante del español __ convenía que viera el país(II.5.)

-Omisión en una oración en la que se ha alterado el orden normal.

“Como paso todo el tiempo afuera de casa __ todos mis amigos y parientes querían tener la posibilidad de encontrarme”(I.9.), “Creo o estoy segura que __ antes de la adhesión de la Polonia a Unión Europea __ este sueño realizará”(I.14.), “Si quería __ puedo estudiar también la otra dirección”(I.16.), “Cuando hablabamos __ yo sentía un profundo sentimiento de decepción”(I.22.), “Si tengo tiempo libre y puedo hacer lo que quiero __ estoy contenta”(II.24.)

-Omisión en algunas expresiones.

“Sin embargo __ me enteré una vez más”(II.4.), “en cambio __ resultó que como estudiante del español convenía que viera el país”(II.5.), “Por supuesto __ odio esa situación”(II.20.), “Además __ quisiera ver el Casco Viejo”(II.21.), “Por último __ quisiera mencionar la cuestión de la cultura”(III.9.)

-Omisión ante “etc.”

“especialmente los altos, morenos, musculosos __ etc”(I.3.), “me había contado muchas historias __ etc.”(II.5.), “limpiar, lavar, cocinar __ etc.”(II.20.), “no poder escoger entre el inglés, el alemán, el francés __ etc.”(III.6.)

-Uso innecesario ante “y” cuando une elementos iguales.

“Han olvidado las interminables colas para comprar una botella de vinagre₂ y sus esfuerzos para conseguir los dólares”(III.1.), “la existencia entendía ser una agonía llena de privaciones₂ y mentiras”(III.2.), “la cultura era gratuita₂ y la gente parecía tener más ganas de organizar todo tipo de tertulias”(III.9.)

9.2.2. *El punto y coma.*

Se utiliza para separar elementos extensos de una oración, relacionados por el contenido, cuando alguno de ellos ya lleva coma; o ante conjunciones o locuciones conjuntivas como “sin embargo” cuando van precedidas de un elemento extenso. Encontramos 14 casos en los que se incumplen estas normas (7 en primero, 5 en segundo y 2 en tercero). Ejemplos:

“Me enamoré unas veces de los rubios₂; estaba loca sobre los hombres”(I.3.), “Todas las últimas vacaciones pasé al extranjero₂; más precisamente en el sur de Francia”(II.10.), “Era el trabajo de mis sueños₂; comenzaba a las 10:00 y durante tres próximas horas mis deberes parecían más como los deberes de quía que de secretaria”(II.16.), “Para mí no importa donde paso este tiempo estival₂; lo más importante que la ubicación es, con quien viajo”(II.17.), “Como por encantamiento surgieron nuevas tiendas₂; el mercado extranjero se ha encontrado al alcance de la mano”(III.1.)

9.2.3. *El punto.*

Se usa para señalar el final de una oración, párrafo o texto o para indicar que la palabra precedente es una abreviatura, a excepción de las abreviaturas del sistema métrico decimal que no suelen llevar punto. Recordemos que en polaco la abreviatura lleva punto si no termina en la misma letra que la palabra abreviada. Encontramos algunos casos en los que se omite el

punto, seguramente por descuido, al final de oración. También hay dos casos en los que se omite tras paréntesis o se usa ante paréntesis:

“estaba loca sobre los hombres __ Yo vivía para ellos”(I.3.), “diferentes caminos __ Todo es diferente”(I.6.), “yo pensaba __ “(I.12.), “Veraneaba” allí durante casi 2 meses_ (Veraneaba entre comillas porque en realidad trabajé mucho y duro) __ “(II.6.), “La posibilidad de ir de vacaciones al extranjero (al extranjero significaba desde los años ’90 al oeste no como antes al este y sólo allí) __ “(III.18.)

9.2.4. *La raya.*

Se usa en el diálogo de personajes y en aclaraciones en diálogos, en citas y pensamientos. En los textos de nuestros aprendices encontramos la tendencia a usar la raya como equivalente de la coma. Ocurre en 19 ocasiones (10 en primero, 4 en segundo y 5, aunque 4 en un mismo texto, en tercero). Ejemplos:

“Es verdad __ soy un pesimista”(I.13.), “Puedo decir que era un día que cambió mi vida __ el día del examen a universidad”(I.16.), “El tío __ tenía casi noventa años, estaba muy rico”(II.14.), “Para resumir __ mis vacaciones en el Polo Sur eran como un sueño”(II.23.), “Con respecto a mi futuro y el de mi país __ estoy segura que la situación de Polonia va a mejorar”(III.6.)

9.2.5. *Las comillas.*

Las comillas no plantean problemas de uso sino de forma. En español las comillas se sitúan en la parte superior a ambos lados de la palabra, mientras que en polaco las antepuestas se sitúan en la parte inferior y las pospuestas en la parte superior. Aparece dos veces en un mismo texto:

“para poder ver claramente los últimos 25 años. __ Para poder ver” no significa que lo será para todo el mundo”(III.15), “Después de haber analizado (con ayuda de mis padres) el término __ mesa redonda”, fui a dormir”(III.15.)

9.2.6. *Los signos de interrogación y exclamación.*

Los signos de interrogación y exclamación en español, frente a lo que ocurre en polaco, se utilizan al principio y al final de las oraciones interrogativas y exclamativas, respectivamente. Después de estos signos nunca se utiliza el punto. Hay 19 errores recogidos: 16 corresponden a exclamativas (14 en primero, aunque pertenecen a dos textos, y 2 en segundo) y 3 a interrogativas (uno por curso). Ejemplos:

-exclamativas (en algunos casos la exclamación se intensifica mediante la repetición):

“ __ mi café se terminó ayer!”(I.7.), “ __ Un día él va a matarme!”(I.7.), “ __ Pero, durante estos dos meses no pasó nada!!!”(I.23.), “ __ Todas las días pasaba en una lavadora donde tenía que poner las ropas de 600 niños de una lavadora a una secados!”(II.6.), “ __ tío Ed vivía todavía!”(II.14.)

-interrogativas (en un caso se utilizan signos de interrogación en una pregunta indirecta):

“ __ Y el esquí?”(I.11.), “nunca se sabe ¿ Qué hora es ?“(II.23.), “No nos lo podemos imaginar hoy día, __ verdad?”(III.4.)

9.2.7. *El guión y reglas de división silábica.*

El guión se utiliza para dividir las palabras al final de la línea. Esta división se hace sobre sílabas completas. Encontramos un único error de división silábica en el único caso de división a final de renglón:

“La arquite-ctura es magnífica”(II.9)

9.2.8. *Los dos puntos.*

Se utiliza en saludos de cartas oficiales, después de algunas abreviaturas o cuando se introduce una enumeración o una cita textual. Hay pocos casos de uso incorrecto u omisión:

-Uso incorrecto:

“Lo os juro; el último miercoles fue un día que cambió todo”(I.13.), “Tuve suerte de ver todavía el edificio WCT en un trozo; Saludé a la Estatua de Libertad. Bebí una cerveza en un club de jazz. Paseé en la Wall Street y...mucho más”(II.6.)

-Omisión:

“A las 9 y 20 __ “oh no ¡Otra vez! Un día él va a matarme!”(I.7.), “para decirme __ “¡Buenos Días!”(II.13.)

9.3. Tildes.

Las tildes⁴⁴ son el otro gran problema de este capítulo. Suponen una dificultad tanto por el hecho de no ser consideradas por el aprendiz de mucha importancia al no dañar la comunicación como por el hecho de que no existe equivalente en la lengua polaca al acento ortográfico.

Hay 184 errores que afectan especialmente, como en el caso de los signos de puntuación, al primer curso (105 errores en total y 4,565 por redacción). Entre segundo (49 errores en total y 1,884 por redacción) y tercero (30 errores y 1,666) el descenso es mucho menor. Los errores afectan en todos los aspectos posibles, tanto por omisión como por uso. Ejemplos:

-Omisión:

“jamás”(I.2.), “jóvenes”(I.4.), “estupido”(I.7.), “miercoles”(I.13.), “fácil”(I.15.), “examenés”(I.16.), “ridículas”(II.2.), “esforzandome”(II.3.), “avion”(II.3.), “autobus”(II.7.), “nacion”(III.2.)

-Uso incorrecto:

“mís”(I.3.), “situaciones”(I.6.), “líneas”(I.13.), “direcciones”(I.16.), “situada”(II.1.), “hóstil”(II.5.), “teléfono”(II.5.), “regimén”(III.2.), “nivel”(III.5.), “entiendo”(III.7.)

⁴⁴ Existen infinidad de textos en los que se describen las normas de acentuación, tanto en libros teóricos como en manuales prácticos para la enseñanza de lenguas. Desde la perspectiva polaca un texto conciso y preciso lo encontramos en Nowikow (1992) donde se trata el acento fonético y ortográfico.

También encontramos interferencia del sistema de acentuación francés, e incluso se llega a utilizar acentos gráficos abiertos en tres ocasiones en el primer curso:

“facil”(I.4.), “à”(I.4.), “màs”(I.7.), “genéralmente”(I.9.), “Africa”(I.18.), “facil”(III.7.)

9.4. Separación y unión de palabras.

Los casos de separación y unión de palabras indebidos son mínimos y no responden a ningún problema generalizable a excepción de la distinción entre “por qué” / “porque” / “porqué” / “por que”. Ejemplos:

“¿Porqué ese día cambió mi vida? Por que me dé cuenta”(I.19.), “porsupuesto”(II.11.)

9.5. Alteración del orden de las letras.

Los casos de alteración del orden de las letras son también casi inexistentes al haberse registrado 3, uno por curso. Por tanto, no responden a ningún problema generalizable ni de ningún aprendiz en particular sino al descuido:

“concertarme”(I.22.), “ciudaba”(II.4.), “cuidad”(III.7.)

9.6. Confusión de fonemas.

Hay 51 casos de confusión de fonemas (25 en primero, 17 en segundo y 9 en tercero). Las únicas confusiones que se repiten en los tres cursos son entre “e / o” y entre “s / z”. Ejemplos:

“pro”(I.8.), “utiliço”(I.8.), “organisaba”(I.10.), “civilisación”(I.16.), “monotones”(II.6.)

Confusiones que se repitan en dos cursos encontramos entre “e / i”, “a / e”, “x / g”, “t / d” y “r simple / r múltiple”. Ejemplos:

“algien”(I.2.), “afferarme”(I.6.), “bibiendo”(I.20.), “barejas”(I.23.), “adquerír”(II.14.), “pertido”(II.15.), “sebrems”(III.1.), “venda”(III.16.)

9.7. Omisión de letras y letras sobrantes.

Aparecen 46 errores por omisión de letras o letras sobrantes (17 en primero, 25 en segundo y 4 en tercero). La mayoría no responden a una causa común, aunque encontramos casos en los que se rastrea una influencia de la ortografía francesa. Un caso que se repite es el problema respecto al uso de la letra “h”. Ejemplos:

“hacabamos”(I.17.), “aficciones”(I.21.), “ho_bre”(I.21.), “dire_ción”(I.22.), “sen_í”(II.3.), “_ojas”(II.4.), “hechando”(II.5.), “alco__ol”(II.5.), “mese__”(II.16.), “co__notaciones”(II.19.), “hodio”(II.20.), “sorprendjente”(II.22.), “abjrir”(III.4.), “encon_rar”(III.7)

9.8. Confusión de grafemas para el mismo fonema.

Encontramos 24 errores por confusión de grafema para un mismo fonema. Los dos únicos casos que se repiten en los tres cursos son los que afectan a “b-v” y “qu-c”. Ejemplos:

“chigo”(I.2.), “trambía”(I.7.), “cuien”(I.21.), psíquicamente(II.5.), “immóbil”(II.23.), “govierno”(III.2.), “cinquenta”(III.13.)

Confusiones que se repitan en dos cursos sólo aparece respecto a “c-z”:

“comenzé”(I.23.), “felizes”(I.23.), “empezé”(III.15.)

9.9. Mayúsculas.

Encontramos 11 errores que afectan a las mayúsculas (2 en primero, 6 en segundo y 3 en tercero). Afectan a las mayúsculas a inicio de oración, a la omisión en nombres propios y al uso en nombres que no son propios. Ejemplos:

“Un día que cambió mi vida fue mi primer día à la escuela, (Es claro que no es verdad”(I.4.), “¡Si- fue un asesinato planeado, estoy seguro! una camión llena de...frutas de origen africano”(I.13.), “Además, en Köln que está situado apenas 100 kilómetros de Bad Oyenhausen Tuvo lugar uno de los más grandes conciertos de Reggae”(II.1.), “El Museo Prado”(II.21.), “Franceses”(II.25.), “Polacos”(III.6.), “este”(III.18.)

9.10. Conclusiones.

En este capítulo hemos presentado 503 errores ortográficos y fonéticos, y que representan una gran parte del total. Una parte amplia, el 36,58%, se centra en el sistema de acentuación ortográfica y otra no menos amplia, el 35,785%, en el sistema de signos de puntuación.

Estos errores no suponen una especial dificultad si tenemos sólo en cuenta la efectividad de la comunicación, algo más evidente si nos referimos exclusivamente a la lengua oral. Intuimos que ésta es la causa de que no se dedique atención suficiente a estos aspectos por parte de manuales de enseñanza ni profesores, lo que después se refleja en los propios aprendices.

Como ya hemos afirmado, no todos los aprendices tienen las mismas necesidades ni aprenden español con las mismas finalidades ni en los mismos contextos. Un aprendiz en contexto universitario no basa exclusivamente su motivación en el éxito comunicativo. La posterior aplicación de sus conocimientos le requerirá el uso exacto y preciso de la lengua española en contextos profesionales donde los errores ortográficos y fonéticos quedarán fuera de lugar. Por eso se debería aumentar desde un punto de vista didáctico el esfuerzo que se presta a los aspectos tratados en este capítulo.

Conclusión a la segunda parte.

En esta investigación hemos pretendido mostrar la evolución de la IL de los aprendices polacos de español en contexto universitario. Para ello nos hemos centrado en un aspecto fundamental de la IL como es el error. El análisis de los errores nos ha servido para describir lo que ya Corder denominaba *competencia transitoria* en el año 1967. Así, podemos comprobar la influencia de la LM en este proceso o lo que tiene de diferente respecto a ella, la evolución negativa o positiva de algunos aspectos, las estrategias aplicadas o la influencia del programa curricular.

Las conclusiones están divididas en apartados en los que nos centraremos por su importancia o por su facilitación del manejo global de resultados. En un primer punto describimos la IL a través del AE; posteriormente se describen las estrategias relacionadas con esos errores; después aparece un cuadro resumen de los errores donde se hace referencia a su peso global dentro del total y a su evolución y estrategias relacionadas.

1. Análisis de errores.

Después de analizar los textos el número de errores alcanza la cifra de 2085, es decir, 31,119 errores por redacción o 23,611 si no tenemos en cuenta los errores gráficos. La evolución de estos errores es claramente positiva entre el primer curso y el segundo al pasar de 19,9 errores por cada 100 palabras a 10,889. En cambio, entre el segundo curso y el tercero, esta reducción es mucho menor quedándose en 8,043 errores por cada 100 palabras. Esta evolución positiva a lo largo de los tres cursos y la deceleración del progreso entre segundo y tercero, es normal puesto que responde a un proceso de reorganización de los conocimientos y se encuentra en otros estudios (Fernández, 1997). Destaca, sin embargo, que esta deceleración sea tan marcada y que incluso se invierta la tendencia en algunos aspectos. Cabe atribuir este efecto a diversos factores curriculares. Como veíamos en el apartado 5.6., el número de horas de enseñanza práctica de la lengua disminuye a lo largo de los tres cursos y muy significativamente en segundo respecto a primero. Además, las clases de gramática práctica desaparecen en el tercer curso.

En cuanto a la distribución de los errores según los capítulos en los que se dividen recordamos que los morfosintácticos son los de mayor porcentaje (62,062%), seguidos de los gráficos (24,124%) y los léxicos (13,81%).

De entre los errores morfosintácticos los más frecuentes son los referidos a los artículos, verbos y preposiciones, seguidos de los problemas que afectan a la relación entre oraciones, pronombres, paradigmas y estructura de las oraciones.

De los errores léxicos destacan los semánticos sobre los que afectan a la forma. En los errores que afectan al significado son más cuantiosos los referidos al uso de lexemas próximos pero no intercambiables en el contexto. De entre los formales sobresalen los préstamos y el no reconocimiento del género.

Finalmente, en cuanto a los gráficos, destacamos los de puntuación y tildes.

2. Estrategias.

Después de analizar el corpus coincidimos con Fernández (1997:247) en que los errores aparecen cuando se da alguna de las siguientes situaciones:

- El aprendiz se encuentra ante una estructura nueva.
- Aparece una oposición que no funciona en la LM.
- Aparece una oposición que sí se da en la LM pero posee diferente distribución a la del español.
- Por las restricciones a la regla.
- Por la polisemia funcional, diastrática y diafásica de un elemento.
- Por la diversidad y variabilidad de realizaciones para una misma función.
- Por una metodología inadecuada.

Ante estas situaciones el aprendiz puede hacer uso de estrategias universales o individuales, es decir, que están motivadas en gran medida en función del carácter, como sería el caso de las estrategias de evasión, de reducción o de imitación.

Aún así, en un primer estadio se recurre de forma natural a estructuras de la LM o de una L3 (francés en este caso) produciendo interferencias de las que no se tiene que ser consciente ni siquiera, puesto que el desconocimiento de la lengua que se está adquiriendo es muy amplio.

Una vez que ya el aprendiz está en disposición de afrontar los problemas y las instrucciones didácticas pasa a basarse también en los datos ya disponibles de la L2 para establecer hipótesis.

En este punto el aprendiz puede efectuar nuevas hipótesis al disponer de una mayor afluencia de datos. Esto le lleva a reajustar los conocimientos si los nuevos datos son precisos, limitados en sus variantes y claros en su uso. Si no es así, y a medida que se profundiza en una L2 no es así, se producen periodos de inestabilidad a los que en parte se puede atribuir también el estancamiento en la evolución positiva entre el segundo y el tercer curso.

En esta última etapa analizada en la investigación aparecen hipergeneralizaciones, formas más sencillas en su producción o analógicas a otras próximas. Continúan apareciendo usos de estructuras de la LM que no tienden a desaparecer, al contrario de lo que sucede con las interferencias de la L3.

La interferencia es muy difícil de delimitar puesto que suele aparecer unida a otras estrategias. La interferencia pura por otra parte es menos frecuente pero recurrente en diferentes etapas. En una primera equivalente a un nivel inicial-elemental en el que se desconoce ampliamente la L2 se recurre a la LM y, como vimos claramente en el caso del léxico, a la L3. En un segundo estadio las interferencias de la L3 disminuyen mientras que las de la LM permanecen hasta el tercer curso. Esta permanencia de interferencias de la LM puede ser debidas a la propia metodología de enseñanza no específica para grupos de una misma LM y que pasa por encima de especificaciones. Así, al aprendiz se le instruye en lo que es correcto, pero no en lo que no lo es.

Finalmente, hacemos notar que en el siguiente cuadro ofrecemos un resumen general de los datos que arroja nuestro estudio junto con las estrategias utilizadas en cada grupo de errores. En ningún caso afirmamos que exista fosilización puesto que nuestros aprendices están inmersos en un proceso de aprendizaje que durará como mínimo dos cursos más y suponemos que no han llegado a un estadio de desmotivación que la pudiera provocar. Por lo tanto en el cuadro resumen que a continuación presentamos hablamos de errores fosilizables.

3. Cuadro resumen de los errores.

El cuadro resumen aparece dividido en cuatro columnas. En la primera se especifica el aspecto gramatical tratado junto con el porcentaje global que representa; en la segunda se listan los errores que aparecen en los dos primeros cursos; en la tercera se especifican los que

no varían a lo largo de los tres cursos y son tratados como permanentes; en la última columna se especifican las estrategias empleadas que pueden haber originado el error.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
<u>LÉXICOS</u>			
Préstamos (2,3%)			
del francés (1,91%)	Uso de vocabulario del francés adaptado al español.	Tienden a desaparecer.	Interferencia de la L3.
del polaco (0,28%)	Uso del vocabulario del polaco adaptado al español.	Desaparecen.	Interferencia de la LM.
Formación de palabras (1,53%)	-Uso no adecuado de sufijos. -Uso no adecuado de prefijos. -Derivación etimológica no adecuada. -Asociaciones.	Los mismos pero esporádicos.	-Generalización de los paradigmas de la LE, en ocasiones recurriendo a la LM o a la L3. -Creación.
Reconocimiento del género del nombre (1,24%)	-Nombres masculinos acabados en -a: <i>la día</i> . -Nombres femeninos acabados en -a: <i>el historia</i> . -Nombres acabados en -e o consonante: <i>los gentes, las viajes, el razón</i> .	Tienden a desaparecer.	-Generalización. -Interferencia de la LM. -Interferencia de la L3. -Analogía con lexemas próximos de otro género.
Reconocimiento del número del nombre (0,43%)	-Palabras normalizadas en singular: <i>las ropas, las gentes</i> . -Problemas en la percepción de nombres contables y no contables: <i>gana, tactos, calle</i> .	Irrelevante.	-Interferencia de la LM. -Interferencia de la L3. -Desconocimiento de las reglas.
Semánticos (6,23%)	-Neutralización de semas entre lexemas del mismo campo semántico. -Confusión entre lexemas que comparten contextos. -Confusión entre lexemas que requieren diferentes reglas sintácticas.	Disminuye el número de errores.	-Influencia del lexema más frecuente. -Interferencia total o parcial. -Analogía. -Hipercorrección.
Ser-Estar (1,72%)	Intercambio en: - <i>Ser/estar</i> + adjetivo. -Uso predicativo para indicar lugar.	Se reduce en primera instancia hasta cierto punto en el que la evolución se detiene. La cantidad es mínima pero siempre puede aparecer.	-Desconocimiento de reglas sintácticas que derivan de rasgos semánticos de adjetivos atributos. -Metodología inadecuada.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Perífrasis (0,38%)	-Traducción literal de la LM. -Sustitución por una explicación.	Irrelevante. El uso de las perífrasis como estrategia debe ser explotado.	-Estrategia comunicativa. -Interferencia de la LM.
<u>MORFOSINTÁCTICOS</u> Paradigmas (5,37%) verbales (4,31%)	-Confusión entre la 1ª y 3ª persona. -Confusión entre conjugaciones. -Confusión en las formas irregulares en las que diptonga la vocal tónica.	Tienden a desaparecer.	-Analogía en paradigmas de formas próximas. -Regularización de paradigmas.
Concordancias (2,58%) en género (1,05%) en número (0,23%) en persona (1,29%)	-Preferencia por el masculino. -Discordancia entre elementos alejados. -Problemas en la concordancia de determinantes y adjetivos con nombres plurales, incontables o que expresan un colectivo. -Discordancia entre el verbo de las oraciones de relativo y el antecedente. -Nombre colectivo en singular con verbo en plural. -Confusión del sujeto con otros elementos de la oración. -Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural. -Discordancia del verbo <i>poder</i> en oraciones semipasivas. -Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo.	Tienden a desaparecer. Muy esporádicos. -La cantidad es pequeña pero permanece e incluso aumenta mínimamente. -Discordancia del verbo <i>poder</i> en oraciones semipasivas. -Discordancia provocada por la distancia entre sujeto y verbo. -Nombre colectivo en singular con verbo en plural. -Concordancia con el sujeto psicológico. -Nombre en singular + complemento de compañía con el verbo en plural.	-Neutralización de la oposición masculino / femenino. -No interiorización de las reglas de concordancia. -Interferencia de la LM. -Hipótesis de reglas con criterio lógico. -Reducción de marcas redundantes.
Artículos (11,41%)	-Uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados. -Omisión del artículo en sustantivos determinados. -Uso innecesario del artículo en construcciones introducidas por la preposición <i>de</i> . -Omisión en nombres propios. -Frasas hechas y unidades léxicas complejas.	-Desaparecen los casos que pueden ser aprendidos de forma sistemática con el uso en nombres propios y en frases hechas. -El resto de casos tiende a fosilizarse.	-Neutralización de la oposición presencia / ausencia por desconocimiento y dificultad en percibir su valor. -Hipercorrección.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
<p>Otros determinantes (3,88%)</p> <p>Demostrativos (2,49%)</p> <p>Posesivos (0,86%)</p> <p>Indefinidos (0,52%)</p>	<p>-Uso de <i>este</i> por <i>aquel / ese</i> en la deixis temporal.</p> <p>-Uso anafórico dentro del discurso.</p> <p>-Uso del demostrativo por el artículo determinado.</p> <p>-Uso redundante del posesivo en vez del artículo.</p> <p>-Confusión en el uso entre posesivo + nombre y artículo indeterminado + nombre + posesivo.</p> <p>-Confusión en el uso del indefinido negativo.</p> <p>-Uso de <i>cada</i> cuando no tiene valor distributivo.</p>	<p>-Permenecen casos de deixis y de uso por el artículo determinado.</p> <p>-El uso anafórico tiende a desaparecer.</p> <p>Muy esporádicos.</p> <p>Permanece un limitado número de errores.</p>	<p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-No profundización en el momento de la enseñanza.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-Desconocimiento de las reglas.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p>
<p>Pronombres (6,95%)</p> <p>con función pronominal plena (5,27%)</p> <p>“se” lexicalizado o gramaticalizado (1,67%)</p>	<p>-Uso pleonástico del pronombre sujeto.</p> <p>-Omisión del pronombre sujeto.</p> <p>-Omisión del pronombre átono en función de O.D. y O.I.</p> <p>-Uso incorrecto u omisión del <i>se</i> lexicalizado o modificador léxico.</p> <p>-Omisión del <i>se</i> intransivador.</p> <p>-Uso incorrecto del <i>se</i> aspectual.</p>	<p>-Se mantiene.</p> <p>-Irrelevante.</p> <p>-La cantidad es pequeña pero permanece.</p> <p>-La cantidad es pequeña pero permanece.</p>	<p>-Estrategia comunicativa. Necesidad de alargar artificialmente el discurso.</p> <p>-Simplificación.</p> <p>-Interferencia de la LM.</p> <p>-Hipercorrección.</p> <p>-Desconocimiento o neutralización de las formas con o sin <i>se</i>.</p> <p>-Hipercorrección.</p> <p>-Analogía entre estructuras.</p>
<p>Uso de las formas verbales (9,88%)</p> <p>Uso de los tiempos pasados (8,63%)</p> <p>Imperfecto - perfecto (4,89%)</p> <p>Perfecto simple - perfecto compuesto (2,3%)</p>	<p>-Uso del imperfecto por perfecto al otorgarle valor durativo o iterativo que no corresponde en español.</p> <p>-Uso de perfecto por imperfecto en acciones copretéritas.</p> <p>-Se hace caso omiso a las marcas temporales.</p>	<p>-Descienden.</p> <p>-El número de casos es menor pero se mantienen.</p>	<p>-Hipergeneralización del valor durativo por inducción didáctica o interferencia de la LM.</p> <p>-Neutralización aspectual por interferencia de la LM.</p> <p>-Uso idiosincrásico.</p> <p>-Uso de la forma más asequible.</p>

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Presente – pasado (0,67%)	-Uso del presente por pasado, mayoritariamente imperfecto en verbos que funcionan como complementos temporales, cuando se pone el discurso en relación con un contexto real actual o para expresar habitualidad.	-El número de casos es mínimo pero se mantienen.	-Influencia de la forma fuerte. -Punto de vista subjetivo del narrador-aprendiz. -Interferencia de la LM.
Pluscuamperfecto (0,76%)	-Evitación. -Uso de otro pasado.	-Se reducen.	-Estrategia de escape. -Neutralización entre pasados. Hipercorrección.
Otras formas (1,24%)	-Uso de futuros por condicional. -Uso inadecuado u omisión de perífrasis aspectuales. -Uso incorrecto del gerundio.	-El número de casos es mínimo pero se mantienen en todos los cursos.	-Desconocimiento de estructuras. -Cruce de estructuras. -Hipercorrección.
Preposiciones (9,06%)			
DE (3,06%)	-Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Omisión ante oraciones subordinadas. -Omisión en locuciones preposicionales. -Uso innecesario junto a otras preposiciones. -Uso / elección en expresiones adverbiales.	-Se reducen. -Se mantienen. -Desaparecen. -Desaparecen. -Se mantienen.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica.
EN (1,96%)	-Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Elección de <i>en</i> por <i>de</i> con valor de pertenencia o cualidad. -Uso / elección en expresiones adverbiales.	-Se mantienen todos.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica. -Interferencia de la LM.
A (2,54%)	-Uso u omisión delante de objetos directo. -Régimen preposicional, principalmente de verbos. -Uso de <i>a</i> por <i>en</i> para expresar situación espacial. -Uso de <i>a</i> por <i>de</i> para indicar cualidad, materia o tiempo.	-Se reduce. -Desaparece. -Desaparece. -Irrelevante.	-Reducción con abandono de elemento. -Hipótesis idiosincrásica. -Interferencia de la LM. -Hipercorrección.
CON (0,43%)	-Uso de <i>con</i> por <i>de</i> para indicar cualidad, naturaleza o condición de persona o cosa.	-Irrelevante.	-Interferencia de la LM. -Hipótesis idiosincrásica.
PARA (0,19%)	-La idea de finalidad prevalece sobre otros valores.	-Irrelevante.	-Hipótesis idiosincrásica. -Neutralización.
POR (0,52%)	-Uso de <i>por</i> por <i>para</i> con valor de finalidad.	-Se reduce.	-Interferencia de la L3. -Hipótesis idiosincrásica.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Estructura de la oración (5,13%)			
Orden (1,58%)	-Anteposición del complemento circunstancial de compañía. -Anteposición o postposición de complementos circunstanciales y adverbios de tiempo. -Anteposición o postposición de adjetivos cuantitativos o de origen.	-Mínimos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Reestructuraciones.
Omisión de elementos (0,91%)	-Omisión de los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>tener</i> y <i>haber</i> ; de adjetivos, adverbios y partes del SN no esenciales o implícitos.	-Mínimos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Estrategia de evasión ante la duda en la elección de los pares verbales.
Elementos sobrantes (2,11%)	-Uso redundante del SN cuando se puede sustituir por un pronombre o una expresión equivalente. -Uso innecesario de adverbios y adjetivos.	-Mínimos pero permanecen.	-Falta de vocabulario. -Necesidad de clarificación. -Necesidad de alargar artificialmente el discurso. -Reestructuración. -Interferencia de la LM.
Negación (0,38%)	-Uso redundante de la marca de negación.	-Irrelevantes.	-Interferencia de la LM.
Coordinación (1,58%)	-Omisión del enlace copulativo.	-Se reduce considerablemente.	-Desconocimiento. -Interferencia de la LM.
Subordinación (6,81%)			
Adjetiva (2,39%)	Enlace: -Uso de <i>cuando</i> como pronombre relativo. -Uso de <i>que</i> por <i>el que</i> . -Uso de <i>quien</i> en oraciones especificativas. Elección del tiempo: -Uso de indicativo por subjuntivo.	-Permanecen. -Son pocos pero permanecen.	-Interferencia de la LM. -Cruce con otras estructuras. -Uso de la forma menos marcada y más frecuente. -Cruce con otras estructuras. -Uso del modo más frecuente. -Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad.
Sustantiva (1,96%)	Elección del tiempo: -Uso de presente por pasado. -Uso de indicativo por subjuntivo.	-Permanecen.	-Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad. -Cruce con otras estructuras. -Uso del modo más frecuente. -Interferencia de la LM.

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Circunstanciales (2,44%)	<ul style="list-style-type: none"> -Consecutivas: omisión del enlace, uso de <i>entonces</i> como enlace consecutivo. -Comparativas: uso superfluo de <i>más</i>, uso de <i>que</i> por <i>de</i>, uso de <i>que</i> por <i>como</i>, uso de <i>tanto</i> por <i>tan</i>. -Causales: uso de enlaces incompletos, confusión de enlaces. -Condicionales: concordancia verbal tanto en tiempo como en modo. -Temporales: elección del enlace y concordancia temporal. -Finales: concordancia verbal. 	-El descenso es mínimo por lo que claramente permanecen.	<ul style="list-style-type: none"> -Analogía con estructuras próximas. -Cruce con otras estructuras. -Desconocimiento de las restricciones. -Uso de la forma menos marcada y más frecuente. -Hipercorrección. -Estrategia de evasión ante el subjuntivo por inseguridad.
<u>GRÁFICOS</u>			
Puntuación (8,63%)	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia y uso innecesario de comas. -Uso inadecuado de raya. -Omisión de signos de exclamación e interrogación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Permanecen los problemas con las comas y las rayas. Se reducen los problemas con los signos de exclamación e interrogación. Otros problemas son menores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interferencia de la LM. -Desconocimiento de las normas.
Tildes (8,82%)	<ul style="list-style-type: none"> -Omisión de tildes. -Uso incorrecto de tildes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descienden pero continúan apareciendo frecuentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desconocimiento de las normas. -Neutralización por interferencia de la LM. -Interferencia de la L3.
Confusión de fonemas (2,44%)	<ul style="list-style-type: none"> -Confusión entre los fonemas: <i>e / o, s / z, e / i, a / e, x / g, t / d</i> y <i>r simple / r multiple</i>. -Omisión de letras y letras sobrantes. -Confusión de grafemas: <i>b-v, qu-c</i> y <i>c-z</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Permanece la confusión entre: <i>e / o</i> y <i>s / z</i>. -Irrelevante. -Permanece la confusión entre: <i>b-v</i> y <i>qu-c</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Neutralización por interferencia. -Descuido. -Interferencia de la L3.

Bibliografía.

Parte primera: Base teórica.

- BACH, E. & R.T. HARMS (eds.) (1968). *Universals in Linguistic Theory*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BANTAS, A. (1980). "Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition". *Revue Roumaine de Linguistique*, 25, 2. Págs. 135-143.
- BATES, E. & L. SNYDER (1987). "The Cognitive Hypothesis in Language Development". En I. Uzgiris & J. McV. Hunt (eds.). *Research with Scales of Psychological Development in Infancy*. Champaign: University of Illinois Press. Págs. 168-206.
- BLEY-VROMAN, R. (1989). "What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?". En S.Gass & J. Schachter (eds.). *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Págs. 41-68.
- BORREGO LEDESMA, I. (2001). "Errores y aprendizaje". *Forma*, 2. Págs. 85-100.
- BURT, M.K. & H.C. DULAY (1974). "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning*, Vol. 24, 1. Págs. 37-53. (Trad. española: "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños". En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 105-122.)
- BURT, M. K. , H. C. DULAY & M. FINOCCHIARO (eds.) (1977). *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York: Regents C.
- BURT, M.K. , H. C. DULAY & S. KRASHEN (1982). *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.
- BURT, M.K. & C. KIPARSKY (1972). *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley: Newbury House Publishers.
- CANALE, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". En J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983. Págs. 2-27. (Trad. española: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera (ed.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. Págs. 63-81.)
- CATSIMALI, G. & al. (eds.) (1998). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*. Londres: Routledge.

- CENOZ, J. & J. PERALES (2000). “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”. En Carmen Muñoz (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2000. Págs. 109-125.
- CHASTAIN, K. (1980). “Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second Language Errors”. *Modern Language Journal*, 1. Págs. 210-215.
- CHOMSKY, N. (1959). “Review of *Verbal Behaviour* by F. Skinner”. *Language*, 35. Págs. 26-58.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The Mit Press.
- (1968). *Language and Mind*. Nueva York: Hartcourt, Brace & World. (Trad. española: *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1971.)
- (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- (1995). *The Minimalist Programme*. Cambridge: The Mit Press.
- CHUN, A. E. & al. (1982). “Errors, Interaction and Correction: A Study of Native – Nonnative Conversations”. *TESOL Quarterly*, Vol. 16, 4. Págs. 537-547.
- CLARK, R. (1974). “Performing without Competence”. *Journal of Child Language*, 1. Págs. 1-10.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- COOK, V. J. (1988). *Chomsky’s Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1994). “Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages”. En T. Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. Págs. 25-48.
- CORDER, S.P. (1967). “The Significance of Learners Errors”. *IRAL*, Vol. V, 4. Págs. 161-170. (Trad. española: “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 31-40.)
- (1971). “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”. *IRAL*, Vol. IX, 2. Págs. 147-160. (Trad. española: “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”. En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 63-77.)
- (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COTS CAIMON, J. M.^a (2000). “Anàlisi contrastiva i ensenyament d’una L2”. *Quaderns de Sintagma*, 4. Págs. 51-71.

- DAY, S. & al. (1996). *The Burlington Course for 4º ESO*. Limassol: Burlington Books.
- DÍAZ, L. & M^a J. HERNÁNDEZ (1993). "Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera". En L. Miquel & N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Expolingua. Págs. 89-116.
- ELKIND, D. & J. FLAVELL (eds.) (1969). *Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget*. Nueva York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENKVIST, N. E. (1973). "Should We Count Errors or Measure Success?". En J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund. Págs. 16-23.
- FELIX, S. (1980). "Interference, interlanguage, and related issues". En S. Felix (ed.). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tubingen: Gunter Narr. Págs. 93-108.
- (ed.) (1980). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (2004). "Las estrategias de aprendizaje". En Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. Págs. 411-433.
- FERNÁNDEZ, S. & A. RODRÍGUEZ (1989). "Corrección de errores y comunicación". En *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA, 1988*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. Pág. 37-47.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2003). "La organización del discurso en polaco y español como generador de incompreensión". En A. Gregori i Gomis *et al.* (eds.). *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003. Págs. 125-134.
- FERRÁN SALVADÓ, Josep María (1990). "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas". En Michele C. Guerrini & Pilar Peña (eds.). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. Págs. 282-300.
- FILLMORE, CH. J. (1968). "The Case for Case". En E. Bach & R.T. Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Págs. 1-88.

- FLICK, W. (1980). "Error types in adult English as a second language". En E. Ketteman & R. N. St. Clair (eds.). *New Approaches to Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FLYNN, S. & W. O'Neil (eds.) (1988). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- FREI, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Ginebra: Slatkine Reprints. Nueva edición, 1971.
- FRIES, CH. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GALEOTE MORENO, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA GARCÍA, S. (2001). "El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE". *Forma*, 1. Págs. 9-21.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, M. (1993). "El español como lengua segunda de un italiano". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse. Págs. 81-123.
- GASS S. & J. SCHACHTER (eds.) (1989). *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASZYŃSKA-MAGIERA, M. (1997). *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latynoamerykańskiej*. Cracovia: Universitas.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998). "Lo normativo en la gramática". *Carabela*, 43. Págs. 43-51.
- GONZÁLEZ CREMONA, P. & E. PALKA (2004). *Guía de pecadores o Compendio de diversos errores léxicos, estilísticos y sintácticos, de los que deben desprenderse aquellas almas que quieran perseverar en el camino de la perfección lingüística*. Cracovia: Księgarnia Akademicka.
- GRADMAN, H. (1971). "What Methodologists Ignore in Contrastive Teaching". *Working Papers in Linguistics*, 3, 4. Págs. 73-77.
- GREGORI I GOMIS, A. & al. (eds.) (2003). *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- HYMES, D. H. (1971). "On Communicative Competence". En *Pride & Holmes: Sociolinguistics*. Londres: Penguin (1972). (Trad. española: "Acerca de la competencia comunicativa". En M. Llobera (ed.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. Págs. 27-46.)

- JĘDRUSIAK, M. (1996). "El análisis contrastivo en la enseñanza del español". En Ana I. Blanco & Teresa Eminowicz (eds.). *Europa del Centro y del Este y el mundo hispánico*. Cracovia: Abrys, 1996. Págs.317-322.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1998). "Training Learners to Learn". En G. Catsimali & al. (eds.). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*. Londres: Routledge, 1998. Págs. 13-29.
- (1999). "Competencia procesual: conceptualización y tratamiento didáctico". En M^a Sagrario Salaberri Ramiro (ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 1999. Págs. 74-106.
- JOHANSSON, S. (1973). "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach". En J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund. Págs. 102-114.
- KELLERMAN, E. & M. SHARWOOD-SMITH.(eds) (1986). *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KETTMAN, E. & R. N. St. CLAIR (eds.) (1980). *New Approaches to Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KONIECZNA-TWARDZIKOWA, J. (1993). *La categoría del caso en el sustantivo: Un análisis contrastivo desde la perspectiva polaca*. Cracovia: Universitas.
- KRASHEN, S. (1973). "Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence". *Language Learning*, 23. Págs. 63-74.
- (1977). "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York: Regents C., 1977. Págs. 152-161. (Trad. española: "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 143-152.)
- (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- KRASHEN, S. & R. SCARCELLA (1978). "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance". *Language Learning*, 28. Págs. 283-300.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (Trad. española: *Lengua y cultura*. Madrid: Ed. Alcalá, 1973.)

- LLINÀS I GRAU, M. (2000). "Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica". *Cognitiva. Revista de Psicología Experimental*. Número especial. <<http://www.ub.es/pbasic/cognitiva>>.
- LENNEBERG, E. (1967). *The Biological foundations of Language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- LO COCO, V. (1975). "An analysis of Spanish and German learners' errors". *Working Papers on Bilingualism*, 7. Págs. 96-124.
- LORENZO BERGILLOS, F. J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. Págs. 305-328.
- MALLART I NAVARRA, J. (2000). "La interllengua en l'aprenentatge d'una L2". *Quaderns de Sintagma*, 4. Págs. 73-91.
- MARTÍN PERIS, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Carabela*, 43. Págs. 5-32.
- McCAWLEY, J.D. (1968). "The Role of Semantics in a Grammar". En E. Bach & R. T. Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Págs. 124-169.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold.
- MIQUEL, L. & N. SANS (eds.) (1993). *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Expolingua.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE". En Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. Págs. 287-304.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ, C. & E. TRAGANT (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En Carmen Muñoz (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2000. Págs. 81-105.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1986). *Linguistic Theory and Second Language Acquisition: the Spanish Non-Native Grammar of English Speakers*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1988). "L2 Learnability : Delimiting the Domain of Core Grammar as Distinct from the Marked Periphery". En S. Flynn & W. O'Neil (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Reidel, 1988. Pág. 199-224.

- (ed.) (1992a). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- (1992b). “Hacia un modelo de análisis de la interlengua”. En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 11-27.
- (ed.) (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.
- NAIMAN, N. & al. (1978). *The Good Language Learner. Research in Education*, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NATALICIO, D. S. & L. F. NATALICIO (1971). “A Comparative Study of English Pluralization by Native and Non-Native English Speakers”. *Child Development*, 42.
- NEMSER, W. (1971). “Aproximative Systems of Foreign Language Learners”. *IRAL*, Vol. IX, 2. Págs. 115-123. (Trad. española: “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”. En Juana Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 51-61.)
- NOWIKOW, W. (2003). “Sobre os modelos etológico-lingüísticos”. En A. Gregori i Gomis et al. (eds.). *El enfoque social y cultural en los estudios lingüísticos y literarios*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2003. Págs. 155-162.
- NOWIKOW, W. & J. SZALEK (2001). *Introducción a la fonología y la fonética españolas*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.) (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLEKSY, W. (ed.) (1989). *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- OLSSON, M. (1973). “The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation”. En J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund. Págs. 153-160.
- O’MALLEY, J. M. & al. (1985a). “Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students”. *Language Learning*, 35. Págs. 21-46.
- (1985b). “Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language”. *TESOL Quartely*, 19. Págs. 557-584.
- O’MALLEY, J. M. & A. U. CHAMOT (1990). *Learning Strategies In Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Nueva York: Newbury House.

- OXFORD, R. L. & A. D. COHEN (1992). "Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, 3. Págs. 1-35.
- PALENCIA, R. & L. DRISCOLL (1996). *You! Secundaria*. Harlow: Longman.
- PALMER, D. (1980). "Expressing Error Gravity". *English Language Teaching Journal*, 2. Págs. 93-96.
- PAWLIK, J. (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- PIAGET, J. (1953). *The Origins of Intelligence in the Child*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2001). "Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término". *Forma*, 1. Págs. 71-94.
- (2004). "Las estrategias de comunicación". En Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. Págs. 435-446.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R.A.E.) (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- RAVERA CARREÑO, M. (1990). "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades". En Michele C. Guerrini & Pilar Peña (eds.). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. Págs. 13-42.
- RICHARDS, J. C. & R. W. SCHMIDT (eds.) (1983). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- RICKFORD, J.R. (1987). "The Haves and Have Nots: Sociolinguistic Surveys and the Assessment of Speaker Competence". *Language in Society*, 16, 2. Págs.149-177.
- RILEY, P. (1989). "Well Don't Blame Me. On the Interpretation of Pragmatic Errors". En W. Oleksy (ed.). *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. Págs. 231-239.
- RUBIN, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us". *TESOL Quartely*, 9. Págs. 41-51.
- SALABERRI RAMIRO, M^a S. (ed.) (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ LOBATO J. & I. SANTOS GARGALLO (eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

- SCHACHTER J. (1974). "An Error in Error Analysis". *Language Learning*, Vol. 24, 2. Págs. 205-214. (Trad. española: "Un error en el análisis de errores". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 195-205.)
- SELINKER, L. (1969). "Language Transfer". *General Linguistics*, 9. Págs. 67-92.
- (1972). "Interlanguage". *IRAL*, Vol. X, 3. Págs. 209-231. (Trad. española: "La interlengua". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 79-101.)
- SINCLAIR-de-ZWART, H. (1969). "Developmental Psycholinguistics". En D. Elkind & J. Flavell (eds.). *Studies in Cognitive Development: Essays in Honor of Jean Piaget*. Nueva York: Oxford University Press. Págs. 315-336.
- STENDAHL, C. (1973). "A Report on Work in Error Analysis and Related Areas". En J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Glerup: Lund. Págs. 123-155.
- STERN, H. H. (1975). "What Can We Learn from the Good Language Learner?". *The Canadian Modern Language Review*, 31. Págs. 304-318.
- (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STOCKWELL, R.P. & J.D. BOWEN (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- STOCKWELL, R.P., J.D. BOWEN & J.W. MARTIN (1965). *The Grammatical Estructures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SVARTVIK, J. (ed.) (1973). *Errata: Papers in Error Analysis*. Glerup: Lund.
- TARONE, E. (1983). "On the Variability of Interlanguage Systems". *Applied Linguistics*, Vol. 4, 2. Págs. 142-164. (Trad. española: "La variabilidad de la interlengua". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 263-292.)
- TEMPLIN, M. (1957). *Certain Skills in Children: Their Development and Interrelationships*. *Institute of Child Welfare Monograph*, 26. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- THOMAS, J. (1983). "Cross-Cultural Pragmatic Failure". *Applied Linguistics*, 4, 2. Págs. 91-112.
- UZGIRIS I. & J. M. HUNT (eds.) (1985). *Research with Scales of Psychological Development in Infancy*. Campaign-Urbana: University of Illinois Press.
- VAN LIER, L. (1994). "Language Awareness, Contingency and Interaction". *AILA Review*, 11. Págs. 69-92.

- VANN, R. & *al.* (1984). "Error Gravity: A Study of Faculty Opinion on ESL Errors". *TESOL Quartely*, Vol. 18, 3. Págs. 427-440.
- VÁZQUEZ, G. (1987). "Hacia una valoración positiva del concepto del error". En *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura. Págs. 151-162.
- (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- VEZ, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- WARDHAUGH, R. (1970). "The Contrastive Analysis Hypothesis". *TESOL Quartely*, 4. Págs. 123-136. (Trad. española: "La hipótesis del análisis contrastivo". En Juana Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. Págs. 41-49.)
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: N.Y. Linguistic Circle.
- WELLS, G. (1981). *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITNEY, N. (1999). *Thumbs up!*. Oxford: Oxford University Press.

Parte segunda: Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español.

- ALCINA, J. & J.M. BLECUA (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel. 3ª ed., 1982.
- ÁVILA, R. (1995). *Difusión internacional del español por radio y televisión (DIES-RTV): Procedimiento para recopilar el corpus por países*. ED8: <ftp://hueb.colmex.mx/cell/10crpest.pdf>.
- BOSQUE, I. (ed.) (1986). *El sustantivo sin determinante. La ausencia de determinación en la lengua española*. Madrid: Visor.
- COBO AGUILAR, Mª L. (1999). "La complejidad al traducir las expresiones idiomáticas polaco-español o viceversa". *Estudios Hispánicos*, VII. Págs. 159-161.
- CORONADO GONZÁLEZ, Mª. L., J. GARCÍA GONZÁLEZ & A. R. ZARZALEJOS ALONSO (2003). *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.

- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. (Trad. española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, 1992. Versión electrónica disponible en Instituto Cervantes / Centro Virtual Cervantes: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>)
- CUARTERO OTAL, J. & G. WOTJAK (eds.) (2005). *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- CUENOT, J.R., A. GONZÁLEZ HERMOSO & M. SÁNCHEZ ALFARO (1994). *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2004). “El sistema verbal de la interlengua de los aprendices polacos de español”. *Studia Romanica Posnaniensia*, XXXI. Págs. 311-319.
- (2005). “El papel del léxico en el aprendizaje y la adquisición de lenguas primeras y segundas”. En Juan Cuartero Otal & Gerd Wotjak (eds.). *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlin: Frank & Timme Verlag, 2005. Págs. 333-343.
- (en prensa). “Enseñar los errores. Corrección de errores por transferencia del polaco en aprendices de español”. *Estudios Hispánicos*, XIII.
- GASZYŃSKA-MAGIERA, M. (1996). “Los tiempos del subjuntivo en la traducción al polaco (Notas sobre la relación de anterioridad)”. En Ana I. Blanco & Teresa Eminowicz (eds.). *Europa del Centro y del Este y el mundo hispánico*. Cracovia: Abrys, 1996. Págs. 349-357.
- (1997). *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latynoamerykańskiej*. Cracovia: Universitas.
- (1999). “Equivalentes polacos de las oraciones finales españolas”. *Estudios Hispánicos*, VII. Págs. 73-83.
- GONZÁLEZ CREMONA, P. & E. PALKA (2004). *Guía de pecadores o Compendio de diversos errores léxicos, estilísticos y sintácticos, de los que deben desprenderse aquellas almas que quieran perseverar en el camino de la perfección lingüística*. Cracovia: Księgarnia Akademicka.

- GÓRSKI, R. & al. (1999). “¿El gènere animat/personal divideix o uneix les llengües? Anàlisi contrastiva d’algunes llengües eslaves i romàniques partint del substantiu”. *Estudios Hispánicos*, VII. Págs. 21-31.
- HERNANZ, M^a. LI. & J.M^a. BRUCART (1987). *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- ITURRIOZ LEZA, J.L. (1986). “Los artículos y la operación de determinación”. En Ignacio Bosque (ed.). *El sustantivo sin determinante. La ausencia de determinación en la lengua española*. Madrid: Visor, 1986. Págs. 339-386.
- JĘDRUSIAK, M. (2003). *Opozycja pretérito imperfecto de indicativo / pretérito indefinido de indicativo w języku hiszpańskim a kategorie aspektu I rodzaju czynności*. Tesis doctoral inédita. Universidad Jaguelónica de Cracovia.
- KONIECZNA-TWARDZIKOWA, J. (1993). *La categoría del caso en el sustantivo: Un análisis contrastivo desde la perspectiva polaca*. Cracovia: Universitas.
- (1995). “El clítico en su uso con el pronombre relativo. Un análisis contrastivo desde la perspectiva polaca”. *Estudios Hispánicos*, IV. Págs. 117-125.
- (1996). “¿Existe la categoría de la persona en el sustantivo español? Una reflexión desde la perspectiva polaca”. En Ana I. Blanco & Teresa Eminowicz (eds.). *Europa del Centro y del Este y el mundo hispánico*. Cracovia: Abrys, 1996. Págs. 251-255.
- KOSZLA-SZYMAŃSKA, M. (2001). “Giros fraseológicos, modismos, dichos y otros enlaces léxicos en la enseñanza del español como lengua extranjera y su importancia cultural”. En M.-Pierrette Malcuzyński (eds.). *25º Aniversario de la Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia. Memorias del Simposio Internacional, 8-10 de octubre de 1997*. Varsovia: Uniwersytet Warszawski, 2001. Págs. 113-122.
- KOSZLA-SZYMAŃSKA, M. & J. RUIZ PULIDO (2004). *Idiomy hiszpańskie*. Varsovia: Wiedza Powszechna.
- KUCAŁA, D. (1995). “Algunas cuestiones acerca del orden de palabras en español y en polaco (teoría y didáctica)”. *Estudios Hispánicos*, IV. Págs. 19-23.
- (1996). “Algunas observaciones acerca de los pronombres relativos en español y en polaco”. En Ana I. Blanco & Teresa Eminowicz (eds.). *Europa del Centro y del Este y el mundo hispánico*. Cracovia: Abrys, 1996. Págs. 305-310.
- LÁZARO CARRETER, F. (1971). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LENIEC-LINCOW, D. & J. RUIZ PULIDO (2006). *Idiomy polsko-hiszpańskie*. Varsovia: PWN.

- LLOBERA, M., L. NUSSBAUM & M. PUJOL BERCHE (eds.) (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- MARSÁ, F. (1984). *Cuestiones de sintaxis española*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN, E., J.A. MATILLA & A. SÁNCHEZ (1980). *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: SGEL.
- MALCUZYNSKI, M.-P. (eds.) (2001). *25º Aniversario de la Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia. Memorias del Simposio Internacional, 8-10 de octubre de 1997*. Varsovia: Uniwersytet Warszawski.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión. 2ª ed., Edelsa, 1995.
- MUÑOZ, C. (1998). “La anáfora cero en la interlengua de los estudiantes españoles de inglés”. En Miquel Llobera, Luci Nussbaum & Mercè Pujol Berché (eds.). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 1998. Págs. 61-69.
- MURCIA SORIANO, A. (1992). “Každy / cada, todo, cualquiera”. *Romanica Wratislaviensia, XXXVII*. Págs. 23-24.
- MURCIA SORIANO, A. & B. PIENKOWSKA (2002). *Szkolny leksykon idiomów hiszpańskich*. Varsovia: Delta.
- NOWIKOW, W. (1992). “Sobre el acento fonético y el ortográfico en la enseñanza del español”. *Romanica Wratislaviensia, XXXVII*. Págs. 25-28.
- (2002). “Acerca de la distinción entre los conceptos de [±limitación temporal] y [±conclusión procesal]”. *Romanica Cracoviensia*. 2002/2. Págs. 177-186.
- (2003a). “Acerca de las relaciones entre el aspecto y el modo accional desde una perspectiva tipológico-comparada”. *Language Design*, 2003/5. Págs. 51-66.
- (2003b). “Terminativo vs. no terminativo: entre oposiciones y ambigüedades tempo-aspectuales (el caso de los pretéritos)”. *Studia Romanica Posnaniensia, XXX*. Págs. 123-129.
- (2004). “Sobre el *status* gramatical del aspecto y sus relaciones con las propiedades temporales y accionales”. *Studia Romanica Posnaniensia, XXXI*. Págs. 407-415.
- (2005). “Sobre las diferencias entre el sistema verbal del español y el del polaco: característica temporal”. *Paralelo 50*, 2. Págs. 78-83.
- (en prensa). “Los exponentes de los contenidos aspectuales y modoaccionales como elementos del sintagma verbal”. *Estudios Hispánicos, XXII*.

- PAWLIK, J. (1995). "El aspecto y el sistema de los pretéritos del verbo en polaco y en español". *Estudios Hispánicos*, IV. Págs. 87-96.
- (1997). "Los conceptos de aspecto verbal y de tiempo pasado en las lenguas románicas y eslavas en el caso del español y del polaco". *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 14. Págs. 141-153.
- (2000). "Las divergencias en el régimen verbal del objeto directo e indirecto en polaco y en castellano". *Studia Romanica Posnaniensia*, XXV/XXVI. Págs. 235-247.
- (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- PERLIN, J. (1991). *Mała gramatyka języka hiszpańskiego*. Varsovia: Wiedza Powszechna.
- (2004). "El presente en función del futuro en polaco y en español". *Studia Romanica Posnaniensia*, XXXI. Págs. 433-436.
- PRESA GONZÁLEZ, F. (1999). "Semántica contrastiva verbal en polaco y español: algunos problemas relativos a la persona y el aspecto en la traducción del verbo". *Estudios Hispánicos*, 7. Págs. 63- 72.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R.A.E.) (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- SECO, M. (1972). *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.
- TARRÉS, I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. Memoria de investigación. Universidad de Barcelona. Versión electrónica disponible en Ministerio de Educación y Cultura: <<http://www.sgei.mec.es/redele/biblioteca2005/tarres.shtml>>.
- (2005). "El uso del artículo por parte de estudiantes polacos de español". *Enlace*, 64. Pág. 6.
- WOJSKI, Z. (1992). "La enseñanza de los tiempos del pasado a los alumnos polacos". *Romanica Wratislaviensia*, XXXVII. Págs. 35-37.
- ZYBERT, J. (1992). "Algunas observaciones sobre la enseñanza del vocabulario español". *Romanica Wratislaviensia*, XXXVII. Págs. 11-16. (Republicado como: (1997). "Peligros lexicales". *Neofilolog*, 15. Págs. 78-87; y (1999). "Peligros léxicos". *Itinerarios*, 2. Págs. 266-277.)
- ŻEBROWSKI, J. (1992). "Análisis del vocabulario utilizado en algunos manuales polacos de español para principiantes". *Romanica Wratislaviensia*, XXXVII. Págs. 5-10.