

**ANÁLISIS DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA
DE LOS ESTUDIANTES JAPONESES**

**-Curso de traducción inversa japonés-español-
(agosto, 2002)**

Akemi SAITO

Dirigida por la Dra. Dña. Carmen Fernández Juncal

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Bienio 2001- 2003**



**Salamanca
2005**

Vivir es disponer de la palabra...

(Carmen Marín Gaité, *Retahilas*, 187)

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
 CAPÍTULO 2: LA ADQUISICIÓN DE E.L.E.	 9
2.1. LAS TEORÍAS ACERCA DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	 10
2.1.1 Análisis contrastivo.....	10
2.1.2 Análisis de errores.....	12
2.1.3. Interlengua.....	14
2.1.4. El concepto de error.....	16
2.2. ERRORES EN EL AULA.....	18
 CAPÍTULO 3: CUESTIONES METODOLÓGICAS	 21
 CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CORPUS.....	 26
4.0. BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE LA LENGUA JAPONESA.....	27
4.1. ERRORES GRÁFICOS.....	29
4.1.1. Errores ortográficos.....	30
4.1.1.1. Confusión de fonemas.....	30
4.1.1.2. Confusión de grafemas.....	32
4.1.1.3. Grafemas que representan sonidos de apoyo.....	33
4.1.2. Acentuación.....	33
4.1.3. Mayúscula.....	37
4.1.4. Puntuación y signos.....	38
4. 2. ERRORES GRAMATICALES.....	39
4.2.1. Los artículos.....	40
4.2.1.1 Omisión del artículo.....	41
4.2.1.2. Adición del artículo.....	43
4.2.1.3. Error en la elección del artículo.....	44
4.2.2. El pronombre.....	45
4.2.2.1. Errores de pronombre relativo.....	46
4.2.2.2. Pronombres personales.....	46
4.2.3. Preposiciones.....	47
4.2.3.1. Elección errónea de la preposición.....	49
4.2.3.2. Omisión y adición de la preposición.....	50
4.2.4. Errores de concordancia.....	53

4.2.4.1. Concordancia en el sintagma nominal	54
4.2.4.2. Concordancia en el sintagma verbal	56
4.2.5. Sustantivos.....	58
4.2.6. Errores en los usos verbales.....	59
4.2.6.1. Errores en el paradigma verbal	60
4.2.6.2. Tiempo verbal	60
4.2.6.3. Subjuntivo.....	63
4.2.7. <i>Ser y estar</i>	64
4.3. ERRORES LÉXICOS	65
4.3.1. Errores intralinguales.....	67
4.3.1.1. Errores por parecido de significado	67
4.3.1.2. Errores por parecido de significante	69
4.3.2. Errores interlinguales.....	69
4.3.2.1. Interferencia semántica del japonés	69
4.3.2.2. Interferencia de la lengua inglesa	75
4.4. ERRORES PRAGMÁTICOS.....	76
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	86
APÉNDICE:.....	91

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar estas líneas a todas las personas que me han apoyado a llevar a cabo esta memoria de Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2001-2003).

En primer lugar, quería agradecer a mi directora de memoria, Dra. María Carmen Fernández Juncal por su extraordinaria dedicación y por sus comentarios valiosos. Me ha corregido mis errores de ortografía con mucha amabilidad y paciencia. Sin su ayuda, no hubiera podido terminar la memoria.

Igualmente quería agradecer a mis amigos españoles, especialmente a Lourdes de Miguel y Paloma Albalá, por ayudarme en las difíciles batallas con el español.

Pepa Mesa, Pepe Ruiz Mesa y María Dolores Ramos, mi directora de tesis doctoral (historia contemporánea) de la Universidad de Málaga, me han apoyado moralmente para seguir esta difícil tarea con sus palabras amables y buenas comidas. También estas líneas son para los dueños de la Joyería TAMISA (Mijas), José Luis y Marian, que me dieron la oportunidad de trabajar en su establecimiento entre 1997 y 2000. Con el dinero que gané allí pude pagar el gasto de estudios para cursar este máster. Para mí, la Joyería TAMISA ha sido una verdadera escuela de idiomas y de la vida. Del mismo modo, quiero agradecer al Ministerio de Asuntos Exteriores de España por concederme una beca (2002-2003) para poder realizar esta memoria de investigación. También, quiero agradecer profundamente al difunto Sr. Shinohara por ofrecerme muchas tardes de charlas en su preciosa casa de Mijas y enseñarme lo que es la investigación. Para terminar, quiero agradecer a mi familia por tener confianza en mí y apoyarme a distancia. Mi padre me ha dado mucho ánimo y comentarios valiosos desde el punto de vista del alumno. Mi madre me ha mandado muchos paquetes de comida desde Japón para que pudiera probar alguna comida favorita para animarme. Sin ellos, no sé si hubiera podido terminar este trabajo.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el mercado de la enseñanza del español como lengua extranjera, la presencia de los estudiantes japoneses siempre ha sido tan importante como la de los estadounidenses o brasileños y sigue aumentando en la actualidad el número de estudiantes japoneses que deciden venir a España para aprender español. Sin embargo, la realidad no es siempre como se espera. Por muchas ilusiones y ganas que tenga, para un estudiante japonés es una misión bastante complicada llegar a un nivel considerable en el aprendizaje del español. La lejanía tanto lingüística como cultural, hace que tenga que enfrentarse a muchas dificultades a lo largo del curso. No obstante, los estudiantes japoneses no son los únicos que tienen problemas. Estudiosos y sonrientes pero siempre callados, no se sabe si están contentos o enfadados por la falta de expresión en su rostro. Además, demuestran un rechazo muy fuerte a la hora de hablar en público. Permanecen impassibles pero, a pesar de todo, parecen contentos. A veces, los profesores no saben qué hacer ante un auditorio incomprensible. ¿En qué piensan? ¿Realmente, están siguiendo las lecciones? Son preguntas típicas que tienen los profesores occidentales sobre sus alumnos japoneses. Aprovechando mis experiencias tanto de alumna como de profesora de lengua española, me gustaría reflexionar en el presente trabajo sobre los problemas y dificultades del aprendizaje de español para los estudiantes japoneses desde la perspectiva de las investigaciones de la Lingüística Aplicada, especialmente las de la enseñanza del español como lengua extranjera.

El objetivo principal de la investigación es reflexionar sobre las dificultades y los problemas que presentan en el aprendizaje de la gramática a partir de un análisis de errores de expresiones escritas por los alumnos del *curso de traducción inversa de la Universidad de Salamanca* (Curso de verano 2002) y encontrar posibles explicaciones a las dificultades que encuentran los estudiantes japoneses a la hora de aprender la gramática española.

En primer lugar, repasaré la definición y el desarrollo de las tres metodologías de adquisición de la segunda lengua: el estudio contrastivo, el análisis de errores e Interlengua. Asimismo, reflexionaré sobre el concepto de error en el enfoque comunicativo.

A continuación, llevaré a cabo el análisis de errores de los trabajos hechos por los estudiantes japoneses del *curso de traducción inversa del curso de verano de la Universidad de Salamanca 2002* con el fin de presentar los errores típicos de los estudiantes japoneses enfocándolo especialmente en cuatro aspectos –aspecto gráfico, gramatical, léxico y pragmático-, y a través de análisis de errores de dicho corpus, reflexionaré sobre la causa de sus errores y la interferencia de su lengua materna, el japonés.

CAPÍTULO 2: LA ADQUISICIÓN DE E.L.E.

2.1. LAS TEORÍAS ACERCA DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1.1 Análisis contrastivo

El Análisis Contrastivo (Lado, 1957) fue recibido con mucho entusiasmo por los conductistas de los años sesenta del siglo XX como un hito en el mundo de las investigaciones de la enseñanza de una segunda lengua. En aquel momento, los errores producidos por los estudiantes se consideraban sumamente negativos y tanto los profesores como los lingüistas intentaban, de alguna manera, disminuir su número. Se consideraba como algo intolerable y se pensaba que era una desviación de la norma de la lengua meta, originada por interferencias con la estructura de la lengua nativa.

Entonces, se pensaba que los errores y las áreas de dificultad en el aprendizaje de la segunda lengua podrían ser previstos a través de la comparación sistemática y sincrónica de dos sistemas lingüísticos, el sistema de la lengua materna y el sistema de la lengua meta. Acerca del origen de este análisis lingüístico, W. Nemser (1970) señala que C. Fries (1945) y R. Lado (1957) fueron precursores y que, posteriormente, U. Weinrich (1954) y Haugen (1953) establecieron las bases teóricas.¹

En la hipótesis del análisis contrastivo, si las estructuras de las dos lenguas, -de la lengua materna (LM) y de la segunda lengua (L2)-, son idénticas o similares en un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico, esas similitudes favorecerán a los estudiantes el aprendizaje de la segunda lengua (transferencia positiva). En caso contrario, es decir, cuanto más diferencia haya entre las dos lenguas, será más difícil dominar el idioma que se pretende aprender (transferencia negativa, interferencia). Asimismo, R. Lado (1957:2) señala:

Suponemos que 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 serán difíciles.

¹ SANTOS GARGALLO (1993: 28)

En el caso de los estudiantes japoneses, la transferencia puede detectarse, por ejemplo, en el nivel fónico: un japonés pronuncia reloj como [rerojo] porque en su lengua no hay consonantes finales. También, les cuesta mucho aprender el uso del artículo porque en su lengua no existe esta categoría gramatical.

Generalmente, el análisis presenta los siguientes pasos.

- a) Descripción estructural de L1 y L2
- b) Cotejo de las descripciones
- c) Elaboración de un listado de estructuras no equivalentes
- d) Establecimiento de una jerarquía de dificultad
- e) Predicción y descripción de las dificultades en el aprendizaje
- f) Elaboración de material didáctico

Para los lingüistas que apoyaban el análisis contrastivo, el aprendizaje se veía como una transferencia positiva y negativa de hábitos y esto, al mismo tiempo, se tradujo en el llamado método audiolingual, que asumía que el aprendizaje de una segunda lengua podía realizarse a través de la memorización mecánica de una serie de esquemas estructurales diseñados para destacar los contrastes interlingüísticos.

No obstante, no tardaron mucho tiempo en aparecer dudas sobre la validez de la teoría del análisis contrastivo.

A lo largo de los años setenta y de los ochenta del siglo XX se realizaron un número considerable de estudios empíricos lingüísticos y sus resultados pusieron de manifiesto que la interferencia de la lengua materna no era el único origen de los errores de los estudiantes.²

Por otro lado, aparecieron nuevas teorías lingüísticas, entre las que destacaba el generativismo, que postulaba que: “los niños nacen con una predisposición innata para adquirir el lenguaje”. Esto contradecía los postulados del conductismo, que es la base

² DULAY y BURT (1974) señalan que apenas un 3% de errores procede de interferencia, frente a 85% de “desarrollo” y 12 de errores “específicos propios” de los estudiantes.

teórica del análisis contrastivo. También la falta de consideración de la función comunicativa y pragmática de la lengua, una de las características de dicho análisis, fue criticada por muchos seguidores de la nueva tendencia lingüística.

Aunque fue censurado por diversos motivos, como por la limitación en la consideración de la causa del error y por la falta de atención a la pragmática sociolingüística o cultural, el análisis contrastivo tuvo gran importancia en la historia del desarrollo de la investigación en lingüística aplicada como una etapa nueva en la que, por primera vez, el alumno se consideraba como centro del enfoque del análisis y abrió un nuevo camino para el desarrollo de una nueva línea de investigación como el análisis de errores y de la interlengua.

2.1.2 Análisis de errores

El modelo del análisis de errores, que surgió a finales de los años sesenta, apoyado por las teorías chomskianas, cognitivas y mentalistas³, se consideró un nuevo modelo de la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. Una de las características de este nuevo modelo es el cambio de tratamiento de los errores producidos por los estudiantes. Como hemos observado anteriormente, los errores tenían una connotación negativa, se consideraban una violación del sistema lingüístico en el aprendizaje de la segunda lengua.

Sin embargo, nunca fueron objeto de la investigación lingüística. No obstante, a partir de la aparición de la publicación de S. P. Corder (1967), empezaron a analizarse sistemáticamente los errores de una L2 por primera vez en la historia de la investigación lingüística.

En cuanto a la metodología, no se parte de la comparación de las dos lenguas, sino de las producciones reales, tanto orales como escritas, de los estudiantes. Ese producto del aprendiz, diferente tanto de la lengua materna como de la lengua que aprende, se llama “dialecto idiosincrásico”, “sistema aproximativo”, “interlengua” etc. Es el sistema

³ El planteamiento psicolingüístico deriva de la aplicación a la adquisición de la L2, de las investigaciones sobre la lengua materna de CHOMSKY (1965) en las que se destacó el papel activo del niño en el proceso de la adquisición de la lengua materna.

lingüístico que emplea el estudiante de una L2, que presenta características de la lengua nativa (L1), características de la lengua meta (L2) y otras propiamente idiosincrásicas. El error es una desviación sistemática que afecta a la norma estándar de la lengua meta y que, sin embargo, se considera útil y necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Entre 1971 y 1972, Corder modificó una parte de la teoría anterior. Hasta entonces, el propósito de la investigación era analizar únicamente los errores producidos por los estudiantes. No obstante, este investigador se dio cuenta de que centralizaba los errores solo en la competencia gramatical y señaló la importancia de analizar todos los sistemas lingüísticos producidos por los aprendices, aunque fueran equívocos. Y amplió los objetivos centrándose en las aplicaciones didácticas del modelo, en cómo mejorar el material didáctico y corregir insuficiencias para facilitar al estudiante los datos necesarios para mejorar la competencia comunicativa.

A continuación, vamos a ver los procedimientos seguidos por el análisis de errores.

El análisis de errores

- a) Determinación de los objetivos
- b) Descripción del perfil del informante
- c) Selección del tipo de prueba
- d) Elaboración de la prueba
- e) Realización de la prueba
- f) Identificación de los errores
- g) Clasificación de los errores de acuerdo con una taxonomía previamente establecida
- h) Determinación estadística de la recurrencia de los errores
- i) Descripción de los errores en relación a la causa
- j) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía
- k) Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula
- l) Determinación del grado de irritabilidad en el oyente⁴

Podemos hacer un resumen de los aspectos positivos que ofreció el análisis de errores

⁴ Elaborado por SANTOS GARGALLO (1997:85). Ella lo elaboró basándose en la sistematización de SRIDHAR (1981:222).

en la investigación de la lingüística aplicada en los siguientes: ofreció un procedimiento empírico y científico para realizar el análisis de la producción del estudiante de una L2; elevó el estado del error y amplió el ámbito de sus causas; indicó estadísticamente qué áreas ofrecerían mayor dificultad en el aprendizaje, y produjo materiales de enseñanza. Constituyó una contribución significativa a la lingüística aplicada, y abrió el camino para los futuros estudios de la interlengua.⁵

2.1.3. Interlengua

El término de Interlengua, como una lengua propia del aprendiz, fue establecido por L. Selinker (1972) y, paulatinamente, se ha arraigado definitivamente en la investigación de la adquisición de la segunda lengua. La interlengua es un sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2 en los diferentes pasos del aprendizaje. Una de las novedades de este método de investigación lingüística es que hay tres conjuntos básicos de datos: las locuciones producidas por el estudiante en su Interlengua, en su lengua materna y en su lengua meta.

Según L. Selinker, el sistema lingüístico que maneja un estudiante de una segunda lengua no se ve condicionado únicamente por la influencia de su lengua materna. En su configuración, intervienen otros factores de orden cognitivo como son: sobregeneralización de las reglas de la lengua extranjera, transferencia de la enseñanza, estrategia de aprendizaje y estrategias de comunicación.

Fernández López (1997) resume las características de la interlengua en dos aspectos contradictorios: la sistematización y la variabilidad. Según ella, como toda lengua, la interlengua es sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Finalmente, Dickerson (1975) apuntó la variedad de reglas sistemáticas que

⁵ Entre múltiples estudios, se destacan los trabajos de VÁZQUEZ (1991), MARTÍNEZ MARTÍNEZ (1995) y FERNÁNDEZ LÓPEZ (1997). Vázquez realizó el análisis de errores en un grupo de estudiantes alemanes del ámbito universitario. En cambio, la investigación de FERNÁNDEZ LÓPEZ se hizo con cuatro grupos de lengua materna distintos (alemán, japonés, árabe y francés). MARTÍNEZ MARTÍNEZ (1995) trabajó con un corpus de redacciones hechas por sus alumnos.

tiene la interlengua.⁶

En cuanto al nivel práctico de las investigaciones, la andadura de esta teoría, como hemos mencionado en el apartado anterior, partió del análisis de errores. Es fundamental señalar la ampliación del objeto de la investigación: se incluyen tanto los errores producidos por los estudiantes como las locuciones no erróneas.

Acerca de la metodología, Santos (1997) señala algunos de los principios básicos determinados por E. Tarone (1988):

Interlengua

- a) Determinación del perfil del informante
- b) Determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional)
- c) Diseño de la tarea más apropiada para cumplir los objetivos
- d) Establecimiento de los criterios que van a tenerse en cuenta como causantes de la variedad de la interlengua
- e) Análisis de los datos, adoptando el criterio de los contextos obligatorios⁷

En el ámbito de la investigación de los hispanistas japoneses, Ueda, H. (1994: 68-69) sigue la corriente de la interlengua proponiendo el método translingual en el que lo que se compara no son las dos lenguas en cuestión, sino L2 (lengua-objeto) y la interlengua que se observa en las expresiones de los discentes.⁸

⁶ FERNÁNDEZ LÓPEZ (1997: 20)

⁷ SANTOS GARGALLO (1997:137)

⁸ *El flujo de procesamiento cambia su rumbo en dos puntos: ¿Se puede hacer una posible interpretación de la frase en su contexto? Y ¿se conoce la lengua materna? En cambio, en el caso de la composición (traducción) española, que proponemos aquí, el punto de partida es la traducción intentada por los discentes de los textos expresados en japonés, y la lengua materna es, en nuestro caso, el japonés, que es bien conocida, con lo que se simplifica mucho el algoritmo del trabajo. Por otra parte, propondríamos cambiar los términos error explícito y error implícito por error gramatical y error de uso que corresponden a sistema y norma en la terminología de Eugenio Coseriu. UEDA (1994: 170).*

2.1.4. El concepto de error

En este apartado, me gustaría reflexionar sobre tipos de errores y el cambio del concepto en las últimas décadas. Uno de los fundadores del análisis de errores, P. Corder (1967:167) señala la importancia de dejar claro la diferencia que hay entre una falta y un error: fundamentalmente que la falta no se considera como objeto del análisis.

Error: Error sistemático que afecta a la competencia del aprendiz y que es propiamente idiosincrásico
 Falta: Error de producción

Asimismo, J. Norrish (1987: 7) sigue el ejemplo de P. Corder demostrando su concepto de errores como se menciona más abajo.

Error: una desviación sistemática
 Falta: Una desviación inconsistente y eventual
 Lapsus: una desviación debida a factores extralingüísticos⁹

Para clasificar errores, podemos basarnos en el siguiente criterio¹⁰:

1 CRITERIO LINGÜÍSTICO:	- Errores de adición - Errores de omisión - Errores de selección falsa - Errores de colocación falsa
2 CRITERIO ETIOLÓGICO:	- Errores de yuxtaposición - Errores intralinguales - Errores interlinguales - Errores de simplificación
3 CRITERIO COMUNICATIVO:	- Errores de ambigüedad - Errores irritantes - Errores estigmatizantes

⁹ SANTOS GARGALLO (1997:78)

¹⁰ VÁZQUEZ (1991: 31)

4 CRITERIO PEDAGÓGICO:	<ul style="list-style-type: none"> - Errores inducidos vs. Creativos - Errores transitorios vs. Permanentes - Errores fosilizados vs. fosilizables - Errores individuales vs. Colectivos - Errores en la producción escrita vs. Errores en la producción oral.
------------------------	---

En cuanto a los tipos de errores, desde otra perspectiva, Richards (1971) señala tres tipos de errores.

1) ERRORES DE INTERFERENCIA: Son el resultado del uso de elementos de una lengua cuando el hablante habla otra.

2) ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS: Estos errores reflejan las características generales del aprendizaje de reglas tal como generalización incorrecta, la aplicación incompleta de reglas, es decir, problemas que se producen al aprender las condiciones en las que se aplican las reglas.¹¹

-Sobregeneralización:

En este caso los estudiantes toman como base algunas estructuras de la L2 para crear estructuras que se desvían de la norma.

-Ignorancia de restricciones de reglas:

En este caso se aplican las reglas a contextos en los que éstas no se cumplen.

-Aplicación incompleta de la regla:

Se incluyen errores producidos al desarrollar de forma completa una estructura.

-Hipótesis basadas en conceptos falsos:

Los errores de este tipo tienen lugar cuando el estudiante de L2 no ha llegado a comprender una distinción existente en la lengua meta.

¹¹ VÁZQUEZ (1999). También define que los errores que son productos de la interferencia de la L1 (lengua materna) se reconocen como errores *interlinguales* (bajo esta categoría también reencuentran las otras L3). Los errores que pueden explicarse por conflicto interno de las reglas de la L2 se denominan *intralinguales*.

3) ERRORES DE DESARROLLO: Estos errores tienen lugar cuando el estudiante de L2 intenta construir hipótesis sobre la L2 que se basan en su experiencia limitada con la lengua.

-Subproducción:

Evitar utilizar estructuras lingüísticas que a los estudiantes de L2 les parecen difíciles debido a las diferencias entre su lengua nativa y la lengua meta.

-Sobreutilización:

Cuando el estudiante aplica una regla a contextos en los que no puede aplicarse

Acerca de la relación que tienen los errores con la lengua materna de estudiantes, Corder (1981) señala que cuando la lengua materna es formalmente similar a la lengua meta el estudiante superará más rápidamente las distintas etapas de la adquisición de la segunda lengua.

2.2. ERRORES EN EL AULA

El miedo a equivocarse, como se sabe muy bien, es uno de los típicos problemas de los estudiantes japoneses en el aprendizaje de una segunda lengua. Si uno tiene alguna experiencia en el aula con un grupo japonés, enseguida se da cuenta de que están muy atentos para no cometer ninguna equivocación. Ante una pregunta difícil, prefieren no decir nada a hacer “el ridículo” en público. Este miedo a cometer errores y quedar en ridículo puede tener relación con el miedo a la vergüenza que tienen los japoneses. Ruth Benedict (1946) explica muy bien esta cuestión en su famoso libro *El crisantemo y la espada, patrones de la cultura japonesa*.¹² A veces, esta actitud vergonzosa les obliga a

¹² Según BENEDICT (1974: 200-201), para el japonés tiene mayor importancia la vergüenza que la culpa como puede tener un occidental: (...) *la vergüenza es una reacción ante las críticas de los demás. Un hombre se avergüenza cuando es abiertamente ridiculizado y rechazado, o cuando él mismo se imagina que le han puesto en ridículo.*

permanecer callados en el aula, perdiendo ocasión de practicar la conversación. Ese problema aumenta todavía más si están con otros estudiantes europeos. Los estudiantes europeos, por regla general, son muy activos y están acostumbrados al diálogo e intentan practicar el español sin miedo a cometer errores. Así, es normal que un estudiante japonés se quede impasible en una clase de conversación.

¿Corregir o tolerar? Sin duda alguna, para los profesores de una L2 es uno de los problemas difíciles de contestar. Para el alumno, el error es una limitación que implica, a veces, un recorte en la comunicación. De igual modo, para el profesor es su campo de batalla (S. Fernández, 1997: 28): si interrumpe constantemente, corta la comunicación del alumno sin conseguir su objetivo. Si repasamos el recorrido histórico sobre la evolución de la metodología de la investigación lingüística aplicada que hemos visto hasta ahora, podemos observar el cambio significativo sobre el tratamiento de los errores en el aula: corregir o tolerar los errores.

A lo largo de este auge de la metodología conductista, y del análisis contrastivo, los errores se consideraban negativos e inadmisibles para el aprendizaje de una segunda lengua porque se creía que crearían malos hábitos si se permitían. En el aula, los profesores se dedicaron a corregir errores producidos por los estudiantes de una manera sistemática y sin excepciones.

Pero, el método audiolingual no dio buen resultado, debido a la monotonía de la repetición. Además, por mucho que se aprendieran de memoria algunas estructuras básicas, a la hora de la verdad, no servían de mucho por la falta del contexto comunicativo.

Tras el fracaso de la metodología conductista en la enseñanza como segunda lengua se ha producido un gran cambio en el concepto de error: del valor negativo al positivo. Ese cambio reveló, cada vez más, con la aparición de la nueva corriente lingüística, la psicología cognitiva y el análisis de errores.

El aprendizaje es un proceso creativo compuesto por varias etapas que evolucionan hasta la lengua meta, tanto en el caso de la lengua materna como de la segunda lengua. Y se considera que el error es necesario y que, si no se producen errores, no se aprende. El predominio del enfoque comunicativo en la enseñanza de la segunda lengua a finales del siglo XX, hizo que los errores se pasasen por alto si no impedían seriamente la

comunicación. También, la psicología cognitiva nos hizo darnos cuenta de la importancia que tienen los factores psicológicos a la hora de determinar el éxito en el aula de una lengua extranjera. Krashen (1984) señala en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* que motivación, autoestima y ansiedad son tres variables que intervienen en el proceso de adquisición.¹³

A partir de los esfuerzos hechos por los lingüistas cognitivas, surgió un método muy útil para la corrección de errores, especialmente para los alumnos japoneses: el *feedback*, 'retroalimentación', en el que sugiere el uso de corrección indirecta para no afectar a la sensibilidad de los alumnos. Creo que este método es muy apropiado para los alumnos japoneses que tienden a tener miedo a cometer errores.¹⁴

¹³ BOTTA (2002: 32-35).

¹⁴ BOTTA (2002:35) pone un ejemplo del uso de *feedback*: si un alumno dice "Me llamo es Peter" una "devolución indirecta" sería decirle al alumno: "Hola Peter, me llamo Ana" Luego se le debe repetir la pregunta al alumno para comprobar si entendió la corrección.

CAPÍTULO 3: CUESTIONES METODOLÓGICAS

El corpus de datos utilizados en el presente trabajo está constituido por un conjunto de 31 trabajos de alumnos japoneses cuyo nivel es intermedio-avanzado, que asistieron al curso de *Traducción inversa (español- japonés)*, una asignatura optativa del *Curso de verano del español para extranjeros* (2002) de la Universidad de Salamanca (Cursos Internacionales). Se pueden distinguir tres grupos entre los estudiantes japoneses por la edad: jóvenes entre 19 y 22 años; trabajadores entre 25 y 35 años y personas mayores de cincuenta años.

1 Entre 19 y 22 años: Generalmente son estudiantes universitarios y poseen una preparación previa y firme de gramática pero en la expresión oral y la comprensión auditiva se nota una evidente falta de experiencia. La mayoría de ellos son conscientes de sus faltas e intentan hacer amistad con los nativos para practicar la conversación en español. El período de estancia es más largo que en otros grupos (oscila entre un mes y medio y siete meses) con beca de intercambio. Estudian español con fines académicos y laborales.

2 Entre 25 y 35 años: Son trabajadores en activo o en formación, de los que la mayoría son mujeres que tienen experiencias laborales en Japón, pero que tuvieron que dejar sus trabajos para poder venir a España un mes. A mi parecer, es una edad decisiva para una mujer japonesa. Debido a que en la sociedad japonesa la mujer todavía no ha conseguido la igualdad de oportunidades laborales con respecto al hombre y casi siempre le está vedado el acceso a puestos de responsabilidad, muchas mujeres buscan una alternativa y toman la decisión de abandonar su trabajo para aumentar su preparación. Piensan que el español puede abrirles nuevos horizontes laborales en su país y en el extranjero. En cualquier caso, cada uno tiene sus motivos particulares pero todos muestran gran curiosidad por la cultura y por los viajes.

3 Mayores de 50 años: Se trata del grupo más dinámico y ameno. La mayoría son jubilados. Tienen una estabilidad económica y personal, y estudian español como una afición. Pero también entre ellos hay mucha gente que aspira a trabajar con el

conocimiento de español en el futuro.¹⁵

Disfrutaban del viaje y de las actividades culturales. La mayoría ya lleva estudiando español más de 3 años y son estudiantes muy constantes. Hay muchas personas que participan en el curso de un mes como primer paso para venir a vivir a España en un futuro cercano durante una larga temporada. Tienen una dificultad seria en el aprendizaje, debido a la edad. Desean y tienen necesidad de aprender un español práctico que esté muy relacionado con la vida cotidiana. Cada vez hay más estudiantes de edad avanzada debido al aumento de la esperanza de vida y a las condiciones óptimas de sanidad que disfrutaban las personas mayores en los países desarrollados¹⁶. En el caso de Japón, está directamente relacionado con la práctica extendida de la jubilación anticipada.

La duración del curso era de veinte días (una hora cada día). El objetivo principal de dicho curso consistía en enseñar algunas técnicas básicas de traducción (del japonés al español) y habituarse a diferentes tipos de textos, tanto a los textos creativos (cuentos sencillos, biografías, cartas informales, textos coloquiales y textos literarios, entre otros) como a los textos instrumentales (periódico, instrucciones (manejo de aparatos), recetas de cocina, publicidad y cartas formales, entre otros). Los objetivos específicos eran los siguientes: entender el contexto del texto original y reproducirlo fielmente en el texto en español; que el texto traducido sea explícito y claro; prestar atención a la diferencia que hay entre dos lengua, y fomentar habilidades lingüísticas textuales.

Por supuesto, la lengua nativa de nuestros informantes era el japonés. Sin embargo, la mayoría tenía alguna experiencia de aprendizaje de otra lengua extranjera. Sobre todo, tenían un buen nivel de gramática inglesa por el hecho de ser una asignatura obligatoria a partir de la enseñanza secundaria. Además, dentro de la asignatura del lenguaje en la

¹⁵ Actualmente muchos ayuntamientos ofrecen a los jubilados la posibilidad de incorporarse a distintos trabajos en su tiempo libre y hay muchas demandas de trabajo de traducción de español-japonés en las ciudades donde residen trabajadores latinoamericanos. Por ejemplo, muchos jubilados prestaron sus servicios como traductores voluntarios en la Copa Mundial del Fútbol que se celebró en Japón y Corea del Sur en 2002.

¹⁶ Según los datos oficiales del año 2002, 78 años para los hombres y 85 años para las mujeres.

enseñanza primaria, se enseña el sistema de transcripción (*Romaji*¹⁷) de forma que los niños japoneses están muy familiarizados con el alfabeto occidental.

El uso de la traducción se considera uno de los modelos de pruebas más apropiados a lo largo de la historia de la investigación de la segunda lengua. Santos Gargallo (1993) manifiesta la importancia del uso de la traducción, que presenta una larga tradición desde que se iniciaron los estudios en Lingüística Contrastiva. Esta prueba empírica tiene como ventaja la posibilidad de determinar la investigación de un aspecto concreto.

Las composiciones fueron escritas por los estudiantes dentro de la clase de traducción. Cada tema se escribía en un tiempo limitado de aproximadamente 30 minutos. Por las propias características del curso de traducción, se les permitió el uso de diccionarios, que ellos consultaban libremente cuando tenían alguna duda. Quiero señalar que, a pesar del uso libre de diccionarios, he podido encontrar una elevada cantidad de errores de ortografía y de léxico. Podemos pensar, por tanto, que si les hubiera prohibido el uso del diccionario, habría aumentado considerablemente la cifra de errores en tiempo limitado. Creo que este hecho es una prueba de que la ortografía y el léxico son dos de los puntos más débiles para los estudiantes japoneses.

En cuanto a los temas de textos, he elegido 4 temas diferentes: una carta informal (10 traducciones de una carta a un amigo desde Salamanca), un artículo (biografía) de una revista (8 traducciones), una carta formal (cuatro traducciones de una carta de solicitud y otras de agradecimiento), cinco de una receta de cocina. Hemos seleccionado estos cuatro textos por las siguientes razones:

Respecto a la carta informal, creemos que para la mayoría de estudiantes del español es el texto más cercano porque muchos alumnos escriben cartas a sus amigos para contarles su primera impresión sobre España cuando llegan aquí. Aunque muchos alumnos piensan que traducir una carta informal es muy fácil, en realidad, es una tarea bastante complicada por distintos motivos. A través de este texto, pretendemos analizar, especialmente, los siguientes puntos que creemos difíciles para los alumnos japoneses: *ser* y *estar*, *haber* y *estar*, tiempo verbal, registro y saludos, entre otros. También hemos elegido un artículo de

¹⁷ Existen dos sistemas romanji diferentes, el Hepburn y el *kunreishiki*. El primero de ellos es el más utilizado a nivel internacional, el segundo es el de mayor implantación en Japón. Véase FALERO (1999).

revista que narra la experiencia de dos españoles que emigraron a Francia. Creemos que este texto es más difícil que la carta informal porque los alumnos tienen que describir la biografía de la tercera persona. A través de este texto, tratamos de analizar especialmente los siguientes puntos: errores de paradigmas verbales, concordancia, puntuación y signos y tiempo verbal entre otros.

Hemos seleccionado la carta formal porque es un texto al que muchos alumnos tienen que enfrentarse para redactar en el futuro cercano, por ejemplo, para pedir informaciones y agradecer algo a alguien. Asimismo, queremos analizar a través de la traducción de dicho texto especialmente los siguientes puntos: errores pragmáticos, errores léxicos, preposiciones, y uso de subjuntivo entre otros.

En cuanto al texto de recetas de cocina, creemos que nos sirve especialmente para analizar los siguientes puntos: el subjuntivo y ciertas categorías de sustantivos (continuos/discontinuos, etc.)

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CORPUS

4.0. BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE LA LENGUA JAPONESA

Antes de pasar al corpus de los datos, creemos conveniente señalar unas breves notas acerca de la lengua japonesa. Lamentablemente hay pocos profesores del español como lengua extranjera que tengan algún conocimiento sobre el idioma japonés debido a la falta de escuelas y profesores de dicho idioma en España. Sin embargo, consideramos que es indispensable obtener un conocimiento básico sobre este idioma para comprender mejor los problemas que tienen los estudiantes japoneses en su aprendizaje del español ya que creemos que la mayor parte de sus dificultades están relacionadas con la interferencia de la lengua materna.

Antes de comenzar con nuestro análisis del corpus, parece conveniente explicar brevemente algunas características principales del japonés para facilitar a aquellas personas que no tienen conocimiento sobre este idioma.

El japonés es uno de los idiomas más hablados del mundo (unos 127.000.000 hablantes), aunque la mayoría de ellos son los propios japoneses. Su origen todavía no está determinado por los filólogos aunque existen semejanzas con las lenguas uralo-altaicas y las malayo-polinesias (FALERO, 1999). Es aglutinante. El japonés es conocido por su complejo sistema de escrituras: *hiragana*, *katakana* y *kanji*. Antiguamente, el japonés carecía de escritura. La escritura china, que empezó a llegar a Japón a partir del siglo IV, tuvo una gran influencia en el desarrollo de la escritura japonesa. El flujo se intensificó a partir del siglo VI con la introducción del budismo en la sociedad japonesa. Así, las letras chinas fueron utilizadas para transcribir el japonés. Sin embargo, no se aplicaba adecuadamente a la escritura gramatical japonesa. Por esta razón, se vio obligada a inventar unos silabarios propios. En el siglo IX, los japoneses inventaron dos sistemas de escritura silábica a partir de diversos ideogramas chinos: *Hiragana* y *katakana*. Cada uno consta de 50 signos. Son dos alfabetos silábicos pero tienen finalidades distintas. *Hiragana* sirve para transcribir nombres y palabras japonesas y *katakana* se utiliza para transcribir nombres y palabras occidentales. Además, el conocimiento de ideogramas chinos es fundamental para un hablante de japonés porque en los textos en japonés, excepto algunos cuentos para los niños, se utilizan los dos alfabetos *Hiragana* y *Katakana* y si uno no sabe leer las grafías chinas, no comprende

absolutamente nada del contenido. Dicen que para poder leer un periódico japonés, es necesario saber cerca de 2.000 grafías chinas.

A continuación, vamos a explicar algunos rasgos lingüísticos del idioma japonés.

En cuanto al sistema fonético, el japonés es muy conocido por su similitud con el sistema vocálico español. El japonés tiene cinco vocales: *a, e, i, o, u*. y son muy parecidas a los vocales españoles. Por esta razón, muchos estudiantes japoneses han optado por aprender español en lugar de otros idiomas. El número de las consonantes japonesas es reducido en comparación con otras lenguas: *k, s, t, n, h, m, y, r; w*. Nunca podemos encontrar consonantes seguidas porque la sílaba japonesa está compuesta bien de una sola vocal (*a*) bien de una consonante más vocal (*ka*). Estas limitaciones dificultan a muchos hablantes del japonés la articulación de algunos fonemas de otras lenguas como /l/ y /θ/.

Respecto al sistema de acentuación, el acento japonés consiste en un cambio de tono, y no de intensidad. Utiliza un sistema de acentuación por altura (se refiere al nivel musical de una sílaba, que puede ser alto, medio y bajo). En japonés, cada sílaba debe tener la misma duración de tiempo de pronunciación (*mora*) y tiene declives acentuales. No existe el acento ortográfico en japonés.

Otro rasgo importante del japonés es la inexistencia de género y de número salvo en los pronombres. Creemos que esta carencia en japonés es una de las causas de la dificultad para utilizar correctamente el español.

Los verbos japoneses no indican ni la persona ni el número. Sin embargo, tiene un sistema complejo del uso de sufijos. Los verbos se forman añadiendo a la raíz sufijos que indican el aspecto, la negación, la afirmación, la interrogación, la cortesía, el tiempo, la obligación, el deseo, etc.

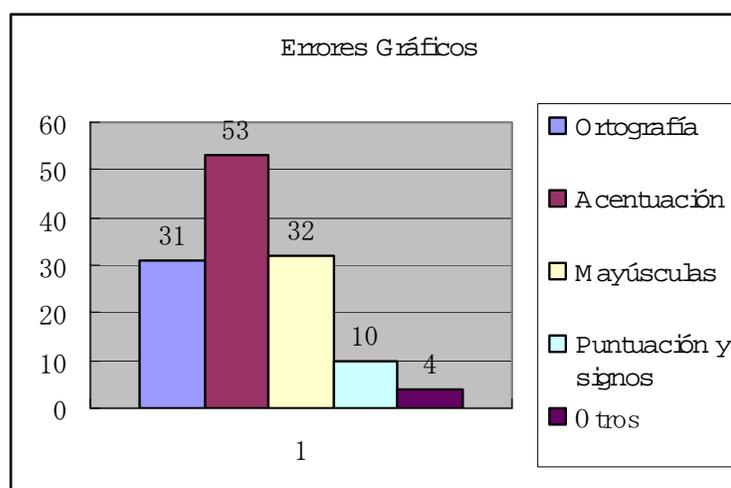
Respecto a la sintaxis, el japonés pertenece al grupo SOV como otras lenguas altaicas, como el coreano. No obstante, en realidad, el japonés tiene libertad de orden de las palabras, sobre todo en la lengua hablada.¹⁸

¹⁸ Más información sobre la gramática japonesa, véase FALERO (1999), PLANAS y RUESCAS (1984) y ISHIHARA (1985).

4.1. ERRORES GRÁFICOS

Los errores gráficos son muy frecuentes para un alumno japonés a la hora de redactar un texto en español. Aunque en nuestra prueba los estudiantes tenían la oportunidad de consultar diccionarios, hemos encontrado un alto porcentaje de errores de ortografía en sus textos (130 errores, un 26,6 % del número de errores total).

ERRORES GRÁFICOS	
1. Ortografía.....	31
1.1. Confusión de fonemas.....	23
1.2. Confusión de grafemas.....	5
1.3. Otros.....	3
2. Acentuación.....	53
2.1. Omisión de la tilde.....	49
2.2. Adición superflua de tilde.....	4
3. Mayúsculas.....	32
4. Puntuación y signos.....	10
5. Otros.....	4
Total.....	130



4.1.1. Errores ortográficos

Suponemos que los errores de la ortografía producidos por los hablantes del japonés, pueden ser resultados una vez más de interferencia de la lengua materna. Sobre todo encontramos dificultad en la discriminación de los miembros de determinadas oposiciones fonológicas que no existen en la lengua japonesa. Aunque en el nivel vocálico no hay grandes diferencias¹⁹, sí las hay en el sistema consonántico. Esa dificultad fonética que presenta en el aprendizaje del español puede ser la causa de errores gráficos como veremos más adelante.

4.1.1.1. Confusión de fonemas

La confusión de fonemas es uno de los problemas que tienen los estudiantes japoneses a la hora de aprender el español, ya que hemos encontrado 23 errores. Especialmente, la confusión de las consonantes líquidas /l/ y /r/ causa una gran dificultad a la hora de distinguir gráficamente estos dos fonemas.

/l/ y /r/ ... 10 errores

- *Abu**er**a (I -6) ²⁰
- *a qué ho**l**a (I -9)
- *Famir**l**ia (I -1)
- *Saraman**l**ca (I -3)
- *los miemb**l**os (I -4)
- *un k**l**iro (II-5)
- *Es incre**l**ibre, ¿no? (I-9)
- *br**l**anca (II-5)
- *par**l**abra (IV-2)

¹⁹ Son cinco vocales. [i, e, a, o, u] La vocal [u] japonés es posterior deslabializada /ɯ/. Véase QUILIS y FERNANDEZ LÓPEZ (1990: 54)

²⁰ Utilizamos letra negrita para marcar los errores que tratamos en cada apartado. (I-6) es el número correspondiente de la traducción donde aparece este error en el Apéndice.

/s/ y /θ/ ...8 errores

- *mi clace (I-3)
- *No piencas nada! (I-5)
- *ciesta (I-5)
- *Univercidad (IV-3)
- *televicion (VI-1)
- *quinse (I -7)
- *Empiesa comer a las 3 (I -6)
- *fransesa. (VI-3)

Otros...5

- *espanol (I-3)
- *ceboya (II-4)
- *agua caliente gervido (II-3)
- *Dispues (II-3),
- *La señora de mi pido (I -5)

Este problema de confusión fonética entre /l/ y /r/ lo origina la interferencia fonológica de la lengua materna. En la fonética japonesa no existe oposición entre estos dos fonemas. Existe un fonema intermedio /l/. Por esta razón para ellos es muy complicado distinguir /r/ y /l/ y muy a menudo terminan neutralizando dicha oposición fonológica, pronunciando el fonema /l/. Esa neutralización fonológica influye negativamente tanto en la comprensión auditiva como en la expresión oral y escrita²¹ Si un estudiante no es capaz de distinguir un sonido, es evidente que tendrá problemas en la pronunciación y la ortografía de dicho sonido.²² Otro rasgo importante de la lengua japonesa es la

²¹ El sonido [r] es más difícil que [l] para los japoneses.

²² Dolores Poch Olivé (profesora de Universidad Autónoma de Barcelona) propuso un método para que los japoneses puedan aprender a distinguir los fonemas /l/, /r/ y /i/ en el curso de fonética que impartió en *el Curso del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Salamanca* en 2001. Es el caso de *pero, perro, pelo* y esta dificultad auditiva causa errores de ortografía. Primero se enseña a distinguir los fonemas /l/ y /r/ utilizando una tabla (pares mínimos) de palabras cortas sin sentido de dos sílabas que contienen dichos fonemas, por ejemplo *arra* y *ala*. Según ella, la diferencia de sonido [l] y [r] es más clara que la de los sonidos [l] y [r] y así es más fácil captarla. A continuación, se hace un ejercicio de reproducción.

inexistencia del fonema /θ/. Como consecuencia de esto, la mayor parte de los hablantes del japonés son seseantes. Por eso, la distinción entre los fonemas /θ/ y /s/ es muy difícil tanto en la comprensión como en la producción. Muchos estudiantes confunden las grafías *c*, *s* y *z*. Cabe destacar que dicha confusión fonológica es un rasgo muy común entre otros grupos de lengua materna.²³ En realidad, la mayoría de los hablantes del español es seseante, y puesto que el seseo está perfectamente aceptado, es un problema menor. También hemos encontrado un error de confusión de dos letras *ñ* y *n*: **espanol* (1-3). Así mismo, los hablantes japoneses tienen una tendencia acusada a ser yeístas. Lo podemos comprobar en un error como **ceboya* (II-4). Aunque no hemos observado este tipo de error en el corpus, la confusión del fonema /f/ y /x/ es bastante frecuente, sobre todo, cuando estos fonemas están delante de diptongo como *juego* y *fuego*.²⁴

Sin embargo, creo que será oportuno desde el primer momento enseñar a los alumnos la diferencia que hay entre estos fonemas para no cometer errores de ortografía.²⁵

4.1.1.2. Confusión de grafemas

También hemos encontrado otro tipo de errores de ortografía por la confusión de grafemas para el mismo fonema: /n/ (letras *m* y *n*), /b/ (letras *b* y *v*) /k/ (letras *c* y *q*) y la omisión de *h* (5 errores)

/n/ (letras <i>m</i> y <i>n</i>)	* Sim embargo (I-3).
/b/ (letras <i>b</i> y <i>v</i>)	*había inmigrado a Francia. (V-4). *Su padre cuando tenía 17 años había inmigrado a Francia (VI-4).
/k/ (letras <i>c</i> y <i>q</i>)	* q uatro gente (II-5).
<i>h</i>	* Ø oja de (II-4).

²³ FERNÁNDEZ LÓPEZ (1991: 807)

²⁴ UEDA (1977,1978) señala la dificultad de distinguir los fonemas /fV-/ , /fuV/ y /xuV-/ origina del hecho de que dichos fonemas corresponden al fonema /hwV-/ en la lengua japonesa. Véase UEDA (1977: 29-46) y UEDA (1978:16-37).

²⁵ Sobre este aspecto fonético, Fernández López señala inexistencia de motivación para corregir este tipo de errores por el hecho de ser una neutralización que practican muchos hispanohablantes y ello no crea problemas de comunicación en la lengua oral (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1991: 811).

4.1.1.3. Grafemas que representan sonidos de apoyo

Aparte de la confusión de fonemas y grafemas que hemos visto hasta ahora, podemos encontrar otro tipo de errores de ortografía: grafías que representan sonidos de apoyo.

Otoros, (I -9) es un ejemplo de la interferencia del sistema silábico japonés. El japonés solo admite sílabas abiertas (compuestas de una sola vocal o de consonante más vocal) No se da nunca al comienzo de la unión de dos consonantes (tipo *tra*). De ahí derivan las dificultades de los japoneses tanto para articular como para escribir sonidos complejos del español.²⁶

Por otra parte, hemos encontrado dos errores de omisión de grafemas.

* ate~~O~~tamente (IV-4)

* una cuchar ~~O~~dita (II-1)²⁷

4.1.2. Acentuación

La acentuación es uno de los campos en que los alumnos japoneses de español cometen más errores (53 errores). La mayor parte de los errores de esta categoría se centra en la omisión de la tilde (49 errores). Sin embargo, sólo contamos cuatro errores de adición superflua de la tilde.

Podemos pensar en que esta dificultad tiene relación con el conocimiento de la lengua materna. Como hemos visto anteriormente, el acento en japonés consiste en un cambio de tono, y no de intensidad. Utiliza un sistema de acentuación por altura²⁸. La entonación del

²⁶ En cuanto a la corrección fonética, en general, queremos poner énfasis en que los profesores deben saber el momento oportuno para corregir, ya que hay muchos alumnos que se sienten incómodos. Nos conviene saber que, en el método comunicativo, el momento de corregir es cuando el error afecta a la comunicación. Asimismo queremos llamar la atención sobre la importancia de corregir la entonación y el acento, ya que muchas veces, al contrario de la perfección del propio hablante, estos errores afectan a la comunicación más que pequeños fallos fonéticos como la confusión *l/r*.

²⁷ Puede ser ultracorrección.

²⁸ Como vimos en el apartado anterior, se refiere al nivel musical de una sílaba. Puede ser alto, medio y bajo.

japonés no es complicada. Se basa generalmente en una sencilla subida inicial del tono, y en un descenso normal del mismo al fin de cada locución o inciso. Cada sílaba debe tener la misma duración de tiempo de pronunciación (*mora*) y tiene declive acentual. También la inexistencia del acento ortográfico afecta al aprendizaje del acento español.

Colocación de la tilde en los hiatos...15

- *Increible (I -2) (I -7)
- *Todavía (I -3) (I -5) (I -6) (I-7)
- *No podría (III-4) (III-4)
- *las poesias (III-4)
- *me gustaria (IV-4)
- * hacia hablar en español (v-1)
- * dos días (I -1) (I-2) (I-3) (I-4)

Colocación de la tilde en los diptongos...4

- *tambien (I -2) (IV-2)
- *Despues (I -2) (I -6)

Palabras esdrújulas...6

- *simpatica (I -1) (I -6)
- *numero (III-3)
- *el catalogo (IV-2),
- *el año proximo (IV-2)
- *muy utiles para mi (IV-3)

Palabras agudas...7

- *¿Como estas? (I -6) (I -7)
- *estan (I -3)
- *me comi (I-3)
- *Adios (I-5)
- *Ademas (IV-4)
- *enviare (IV-4)

Palabras llanas...2

- *Gomez (IV-2) (IV-4)

Sobre esta categoría podemos observar dos puntos que causan dificultades: la

distinción de hiato (15 errores) y diptongo (4 errores) y de palabra llana (2 errores), aguda (7 errores) y esdrújula (6 errores). La regla de la colocación de la tilde en palabras esdrújulas es más sencilla que la de las agudas y las llanas. Una vez conocida esta regla no se cometerán muchos errores con las palabras esdrújulas. Por eso, creo que es muy importante dar un esquema sobre la acentuación adaptado al nivel de los alumnos. Hay varios modelos de regla ortográfica sobre la acentuación. Personalmente, la regla de Matte Bon (1992:337-338) me ha ayudado mucho a comprender el mecanismo de la acentuación.²⁹

Asimismo, hemos observado una cierta inseguridad sobre el uso de la tilde diacrítica (15 errores): la tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos (7 errores) y en monosílabos (8 errores).

Tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos... 7

- *¿Como estas? (I-6) (I -7)
- *Sabes que hora³⁰(I -3) (I -6) (I -7)
- *¿Sábés cuando (I -2) (I -8)

Tilde diacrítica en monosílabos.....8

- *Cocinó paella para mi ³¹ (I-1) (I-3) (I -5) (I -6) (I -8) (I -9) (IV-3)
- *Durante 5 o 10 minutos (II-5)

²⁹ Según MATTE BON (1992:337-338):

Las palabras que terminan en vocal, n o s tienen el acento en la penúltima sílaba: casa, artistas, abrigo... Y las palabras que terminan en consonante que no sea ni n ni s tienen el acento en la última sílaba: tener, verdad, español... Todas las excepciones - es decir: todas las palabras que no siguen estas dos reglas básicas- llevan un acento gráfico, cuya función es precisamente señalar que se trata de una excepción. (café, mesón, árbol...).

³⁰ Tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos. También se escriben con tilde cuando introducen oraciones interrogativas o exclamativas indirectas. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la Lengua Española*, 1999:50).

³¹ Tilde diacrítica en monosílabos. Se distinguen por la tilde diacrítica. *mi*: posesivo. *mí*: pronombre personal (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la Lengua Española*, 1999: .47).

Quizás, también la causa de este tipo de errores puede ser por la falta de atención o un desconocimiento total de la regla gramatical sobre la tilde diacrítica. En cuanto al error de la tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos, nos llama mucho la atención que la mayoría de las frases con este tipo de error son de estilo indirecto. En este caso, los pronombres interrogativos se colocan detrás del verbo, no al principio de la frase. Por esta colocación menos llamativa, a veces, a los estudiantes, aunque sepan poner la tilde, omiten ese signo ortográfico.

Los problemas de la tilde diacrítica en monosílabos también generan una inestabilidad a la hora de colocar la tilde. La mayoría de los errores de esta categoría que hemos encontrado en nuestro corpus son errores entre *mi* posesivo y *mí* pronombre personal. Quiero llamar la atención sobre el hecho de que seis de los siete errores provienen de la misma frase “La mujer preparó una paella para mí”. Este tipo de error puede ser un tipo de error intralingual que refleja la influencia de otras L2 previamente adquiridas, como sería el inglés (VÁZQUEZ, 1999: 131-135).

En cambio, acerca del error de colocación de la tilde diacrítica de la conjunción disyuntiva o /ó, podemos pensar que su causa puede ser el desconocimiento total sobre la regla por parte de los estudiantes japoneses.

Ya dijimos que en japonés no existe acento ortográfico porque el acento japonés es muy diferente. Esta característica, junto a la falta de atención a la colocación de la tilde a la hora de redactar por parte del estudiante son las causas principales de los errores de la tilde. Sin embargo, una vez más, podemos pensar que muchos alumnos japoneses ignoran las reglas ortográficas, sobre todo, las de acentuación (incluido el concepto de diptongo, hiato, etc.)

La adición superflua de la tilde no es frecuente en comparación con otros errores, por lo que solo encontramos tres casos en nuestro corpus. Quizás, es un resultado de la ultracorrección o del error esporádico.

*¿Sábes cuando se comen la cocina en Español? (I-8)

*Sabés (I-9)

*¿Qué tá! (1-9)

Sin embargo, observamos, una vez más, una dificultad persistente para distinguir el

adjetivo posesivo (en este caso, *mi casa*) del pronombre personal tónico con preposición (*a mí, para mí*) en el que es obligatorio poner una tilde diacrítica: **Mí clase tiene quince gentes* (I-1).

4.1.3. Mayúscula

Pese a la sencillez de la regla, hemos encontrado una cantidad considerable de errores de uso de letras mayúsculas en las redacciones hechas por los alumnos japoneses (32 errores). La escritura japonesa no tiene distinción entre letras mayúsculas y minúsculas, y todo se escribe en el mismo tipo de letra. Por esta razón, podemos pensar que la interferencia de la lengua materna les hace no aplicar la regla de las mayúsculas a la hora de redactar en español. Además, la falta de atención a la escritura por parte de los alumnos puede que sea otra causa de estos errores.

Hemos encontrado diez casos de error de colocación de mayúsculas en la palabra con la que empieza un escrito o la que va detrás de punto como *él es el director general de la compañía* (v-3) y *nosotros Ø quinse personas* (I-7), entre otros. También hemos observado una gran inestabilidad para los nombres propios como **llegé a salamanca* (I-5), **de europa* (I-3), **Ø universidad Ø Salamanca* (III-3), entre otros.

- *en Ø universidad de A. (III-4)
- *Ø universidad Ø Salamanca (III-3)
- *la historia de España (III-4)³²
- *la clase de Español, (I-8)
- *de europa (I-3)
- *son European (I-5)
- *salamanca (1-5) (dos veces)
- *gente es Ø italia. (1-10)
- *francia. (V-1) (VI-1) (VI-2)
- *el departamento de español (III-1)
- *la facultad de español (III-2)
- *la facultad de filosofía y letras (III-3)
- *La facultad de literatura. (IV-1)
- *Julio de 1965 (VI-2)

³² Se trata de una asinatura.

Así mismo, esta inestabilidad les hace confundir *el español* (adjetivo/sustantivo de España) con *España* (país) y *ustedes* (pronombre personal, complemento indirecto) y el tratamiento abreviado de usted (*Vd.*, que se escribe con mayúscula, como *Sr.*).

4.1.4. Puntuación y signos

Aparte de los errores que hemos visto hasta ahora, hemos encontrado una dificultad en el uso de algunos signos de puntuación (en total 10 errores) No cabe duda de que la puntuación de los textos escritos tiene una función muy importante para que un mensaje sea correctamente transmitido a un interlocutor. Sin embargo, en el sistema de escritura del idioma japonés, las reglas de la puntuación son diferentes al español, y por esta interferencia creemos que los alumnos japoneses tienen tendencia a cometer errores:

(en español)	punto (.)	coma (,)
(en japonés)	。	、

En japonés, no existen punto y coma (;) ni dos puntos (:)

Como ya se ha dicho, el estudiante sabe inglés, y por tanto, conoce el sistema de puntuación de ese idioma. Quizás estas reglas adquiridas sobre la puntuación inglesa en el colegio (los signos de exclamación e interrogación se colocan solamente al final de la frase) les provoquen confusión al escribir en español.

***Ø** Cómo está usted **Ø** (I -1)
 *¿verdad**Ø** (I -2)
 * increíble **Ø** verdad? (I -7)
 *entonces **Ø** después de comer (I -7).

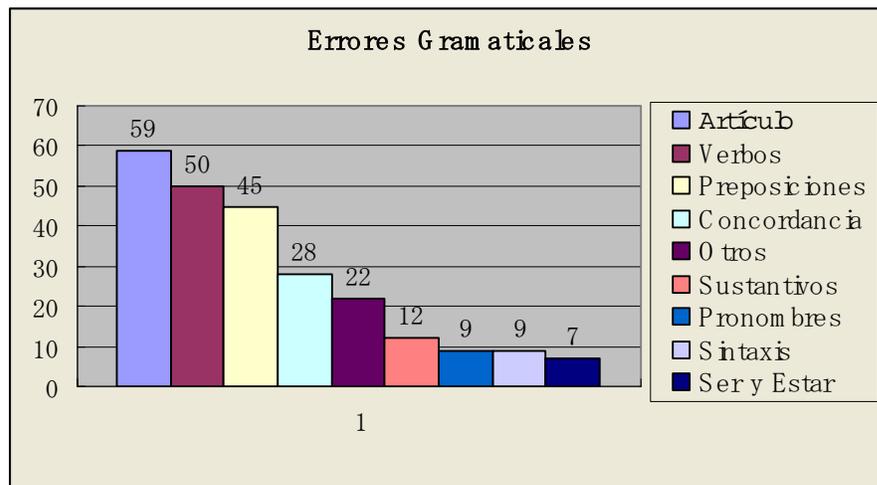
Lo que nos llama mucho la atención es que los errores de adición son más frecuentes que los de omisión (cinco errores de adición frente a cuatro errores de omisión). La adición de signos de exclamación (¡!) nos hace pensar que los hablantes de japonés sienten una necesidad de añadir emociones a través de la colocación de dichos signos debido al desconocimiento de los usos de la entonación.

*Querida Tanaka! (I-5)

- *Querido amigo! (I-3)
- *Cuidad! (I-5)
- *¡Adios! (I-5)
- * Otra vez escribo carta! (I-5).

4. 2. ERRORES GRAMATICALES

ERRORES GRAMATICALES	
1. Artículos.....	59
2. Verbos.....	50
3. Preposiciones.....	45
4. Concordancia.....	28
5. Otros.....	22
6. Sustantivos.....	12
7. Pronombres.....	9
8. Sintaxis.....	9
9. <i>Ser y estar</i>	7
TOTAL.....	241



4.2.1. Los artículos.

Para los estudiantes japoneses de lengua española, el uso correcto del artículo es, sin duda alguna, una de las dificultades mayores que tiene que afrontar. Entre muchos investigadores sobre el análisis de errores e interlengua, Fernández López (1991:375) opina sobre el artículo que “se trata de una dificultad realmente significativa para los japoneses”. Una vez más, la ausencia de la categoría gramatical del artículo en la lengua japonesa es la causa principal de estas dificultades. Sin embargo, creo que no debemos pensar que dicha ausencia es la única causa de errores sobre el artículo producidos por los alumnos japoneses. En este apartado, vamos a analizar algunos errores sobre el artículo producidos en los trabajos escritos realizados por los estudiantes japoneses, poniendo énfasis en los siguientes puntos: clasificación de errores, tendencia y causas, entre otros.

ERRORES SOBRE EL ARTÍCULO	
1. Omisión del artículo.....	40
2. Adición del artículo donde no corresponde.....	11
3. Elección errónea del artículo.....	8
TOTAL.....	59

El total de errores sobre el artículo es de 59, un 24,4 % del número total de errores gramaticales. Es un porcentaje considerable que nos demuestra de nuevo la dificultad que tienen los estudiantes en el aprendizaje del uso de artículo.³³

Según el resultado del análisis sobre el uso del artículo, podemos observar que los conflictos se centran en el uso / omisión del artículo, especialmente en la omisión inadecuada. La presencia de errores sobre la concordancia de género y la elección entre el artículo determinado e indeterminado también llama la atención aunque su frecuencia es inferior a los errores en el uso/omisión del artículo.

³³ LIN (1998) apunta cierta semejanza en la dificultad del uso del artículo por no tener dicha categoría gramatical en la lengua materna.

4.2.1.1 Omisión del artículo

- *¿Sabes Ø que hora es Ø cena aquí (1-6)
- *Ø clase de español (1-7)
- *Ayer empezó Ø clase de español (1-5)
- *Ø Casa de estancia (1-7)
- *Ø abuela es muy amable (1-7)
- *Ø Señora Ø yo vivo ahora (1-2)
- *toda Ø gente (1-10)
- *ella cocinó Ø paella (1-10)
- *Ayer hizo Ø paella (1-8)³⁴
- *me comi Ø paella (1-3)
- *Pienso que escribir Ø carta a usted (I-1)
- *escribo Ø carta (I-5)
- *cambiado Ø color (II-1)
- *remueves Ø patatas (II-1)
- *poner Ø patata Ø (II-3)
- *Ø cebolla y Ø ajos, meta Ø patatas , Remueva bien Ø patatas (II-6)
- *Ø capacidad de Ø número de estudiante Ø (III-2)
- *Soy Ø estudiante que ahora estudiar la historia moderna
- *de Ø literatura española (III-3)
- *en Ø facultad del español de Ø Universidad A. (III-3)
- *Ø universidad Ø Salamanca (III-3)
- *para Øsolicitud (III-3)
- *en Ø universidad (III-4)
- *Ø número limitado (III-4)
- *recomendación de Ø profesor Gómez (IV-1)
- *en Ø últimos diez días (IV-1)
- *la carta de recomendación de Ø profesor Gomez (IV-2)
- *Srs. En ØFacultad de Filosofía y Letras de Universidad de Salamanca (IV-3)
- *la detalla de Ø catálogo (IV-3)
- *de Øcompañía Renault (V-1)
- *es el presidente de Ø television más famoso de francia. (VI-1)
- *trabajó en Ø taller de coche (VI-1)
- *se casaba con Ø francesa (VI-3)
- *Hoy es uno de Ø presidentes de programas de televisión más famosos (VI-4)

³⁴ La traducción exigía el artículo indeterminado.

Como vemos arriba, entre los estudiantes japoneses se puede observar una tendencia a omitir el artículo tanto en la expresión escrita como en la expresión oral. Su causa principal podemos buscarla en la inexistencia del artículo como categoría gramatical en la lengua japonesa. Además de la falta de conocimiento podemos observar una falta de atención sobre el uso del artículo por parte de los alumnos japoneses. Reflexionando sobre mis experiencias anteriores como estudiante de lengua española, recuerdo que me importaba muy poco el uso del artículo frente a una serie de categorías gramaticales que se consideraban muy importantes, como el uso de subjuntivo, el tiempo verbal, el uso de preposiciones, etc. Los estudiantes están muy preocupados por el uso correcto de dichas categorías gramaticales y por esta razón no prestan suficiente atención al uso del artículo a la hora de expresarse.

Además, algunos estudiantes conscientes de la dificultad que representa esta categoría gramatical, se limitan, o evitan, el uso del artículo, sobre todo en expresiones orales como estrategia para no cometer errores: **Y pudiera recibir la carta de recomendación de Ø profesor Gómez. (IV-1)*³⁵.

Existe una tendencia muy marcada a omitir el artículo definido que precede a “Sr./ Sra. + apellido” que se explica por interferencia del L1 en las primeras etapas pero que permanece como error fosilizado.

³⁵ En VÁZQUEZ (1991: 118) aparece el mismo tipo de error pero por los estudiantes alemanes (*señorita Molina no me interesa*).

4.2.1.2. Adición del artículo

- *todos **los** ellos (I-5)
- ***unos** trigo, (II-5)
- ***unos** chiles (II-5)
- *Freír dos cebollas y ajos con **las** aceite de oliva (II.5)
- *añadir **las** agua caliente (II-5)
- *hasta **el** fin del mes próximo (IV-2)
- *como **una** bacaria (IV-2)
- *hablar **el** español (V-2)
- *la fábrica **del** coche (VI-3)
- *Ayer cocinó **la** paella para mi.(1-6)
- * Por eso desde entonces nos mandó a hablar **el** español en casa. (V-2).

Los alumnos desconocen que suele omitirse el artículo definido cuando el sintagma nominal funciona como objeto directo de ciertos verbos como *hablar*, *oír* o *comprender*. También podemos pensar que es fruto de ultracorrección por parte de algunos estudiantes conscientes de su tendencia a omitir el artículo. Esta tendencia a la ultracorrección se puede ver en los siguientes ejemplos.

- * todos **los** ellos son European (I-5).

La adición errónea del artículo indefinido es muy poco frecuente, ya que solo encontramos un caso, pero nos parece muy interesante presentarlo aquí como buen ejemplo de intralengua o de generalización errónea de la regla adquirida.

- *Yo pienso saludar a usted como **una** ba(e)caria de su universidad el año próximo. (IV-2)

Normalmente, al pasar al nivel intermedio, se empiezan a enseñar los modismos y dichos populares para que los alumnos puedan defender su español en la vida real en la que se utilizan mucho estas expresiones. Entre otras, suelen enseñar las expresiones de tipo “estar como un/ una + sustantivo” (*estar como una cabra*, etc.) a través de unos ejercicios mecánicos. Tras una serie de ejercicios se fija esta expresión en la mente de los

alumnos y a veces llegan a adquirir un concepto generalizado de que “como + el artículo indefinido” es una unidad fija.

4.2.1.3. Error en la elección del artículo

- *Adjunto **el** sobre con sellos. (III-2) (III-3)
- ***la** pregunta de la solicitud de beca (III-1)
- *España es **el** país de vacaciones (VI-3)
- *por estudiante en **un** extranjero (III-4)
- *para la solicitud de **la** beca (IV-3)
- * Después se casó con **la** mujer de francesa. (VI-2)
- *Escribiré **la** carta.(1-6)

El error en la elección del artículo (definido/ indefinido) no es tan habitual como la omisión y adición del artículo. Sin embargo, algunos estudiantes japoneses demuestran una cierta inestabilidad a la hora de elegir un artículo. Por ejemplo, en dos de los cuatro trabajos de traducción de una carta formal podemos encontrar el mismo error en la elección errónea del artículo.

- * Adjunto **el** sobre con sellos. (III-2) (III-3)

Este tipo de error, muy raro para estudiantes de otros países, podemos decir que es una prueba de la falta de dominio del uso del artículo por parte de los estudiantes japoneses. Ellos desconocen o simplemente no prestan atención a que el artículo definido indica carácter conocido o consabido para el oyente y los hablantes, frente al carácter presentador o introductor del artículo indefinido.

No se puede olvidar el sustantivo a la hora de hablar sobre el artículo, dos categorías gramaticales estrechamente relacionadas. Los errores mencionados arriba son prueba de esta estrecha relación entre el artículo y el sustantivo. Podemos observar la falta de conocimiento gramatical del sustantivo, en este caso el desconocimiento de la distinción entre nombre continuo y discontinuo.

Una vez más la inexistencia de esta diferencia en la lengua japonesa influye

negativamente en el aprendizaje de la regla gramatical. Además, a la hora de aprender el sustantivo creo que no se presta mucha atención a las marcas morfológicas de los sustantivos. Quizás, se presta más atención a la cantidad de léxico que aprenden los alumnos que a la calidad de conocimiento y manejo del vocabulario.

En resumen, podemos observar que el uso del artículo puede ser uno de los errores más fosilizables para los estudiantes japoneses.

Pensamos que esa dificultad se duplica en el aprendizaje: tanto la dificultad formal por el hecho de no existir el artículo definido ni la concordancia de género y número en japonés, que veremos más adelante, como en la dificultad semántica que genera el uso incorrecto del artículo por no interpretar correctamente el contenido. Los estudiantes prestan mucha atención a la corrección de la forma y muy poca al contenido global del texto. La interpretación genérica de un artículo es un buen ejemplo de este tipo de problema. Para los estudiantes japoneses suena todo igual: *el hombre*, *los hombres*, *un hombre*. Por eso una teoría tan compleja como la del uso de los artículos en español debe explicarse con ejemplos (aunque sean simplificadores) como *el hombre* ‘representante’, *los hombres* ‘todos los hombres’ y *un hombre* ‘individuo como representante del grupo’.

La falta de conocimiento de la regla gramatical y la inseguridad a veces les hacen acudir a la estrategia de la evasión. También es muy frecuente la utilización del indefinido y el demostrativo como “comodín”.

Al mismo tiempo, es notable una falta de atención en el uso del artículo. Se supone que hay otras categorías más problemáticas, como la conjugación del verbo, el tiempo verbal, el uso de subjuntivo, etc. Por eso, a la hora de hablar, ponen más atención a dichas categorías y no al uso del artículo. Además, parece que el uso del artículo no perjudica demasiado a la comunicación mientras que el de otras categorías sí.

4.2.2. El pronombre

En cuanto a los errores de pronombre, hemos encontrado 9 errores en nuestro corpus. Se trata de errores menos frecuentes en comparación con otras categorías (ortografía, verbos, artículos. etc.) pero consideramos que son errores que afectan enormemente a la comprensión y la expresión, y por eso es muy importante llamar la atención sobre ellos en la enseñanza y el aprendizaje del español.

ERRORES DE PRONOMBRE	
1. Errores de pronombre relativo.....	3
2. Errores de pronombres personales.....	6
TOTAL.....	9

Como nos manifiestan los datos que mencionamos arriba, los alumnos japoneses tienen especiales dificultades con el uso del pronombre relativo (3 casos). La inexistencia de pronombres relativos en la gramática japonesa, una vez más, es la causa de esta deficiencia.

A continuación, señalamos cuatro tipos de errores relacionados con los relativos.

4.2.2.1. Errores de pronombre relativo

*Ø Señora Ø yo vivo ahora (I-2)

*¿conoces la hora Ø **que** comer en salamanca? (I -5)

*el catalogo Ø **que** se explica (IV-2).

La omisión del pronombre relativo, a mi modo de ver, es un reflejo de la falta de conocimiento gramatical o un resultado de la estrategia de evasión. Estos errores nos demuestran de nuevo la gran dificultad que tienen los japoneses en el aprendizaje de frases de relativo por no tener la correspondencia gramatical *que* en su lengua materna.

Hemos encontrado errores de ausencia de preposición en estructuras donde eran necesarias. Este fallo gramatical, que es una confusión entre la preposición *de* (la hora *de* comer) y el pronombre relativo (**la hora **que** comer*), suponemos que es un reflejo de la confusión que tienen los alumnos sobre estas categorías gramaticales. También podemos señalar la falta de interiorización o de conocimiento gramatical en un error de elección de pronombre relativo.

4.2.2.2. Pronombres personales

En cuanto al pronombre personal, hemos encontrado errores como: la confusión de forma (3 errores) y el uso excesivo del pronombre de sujeto (3 errores). Sobre la confusión de formas, hemos encontrado los siguientes errores:

- *y los miembros excepto **me**. Son de Europa (I -4)
- *Hay 15 estudiantes y europeos excepto **mi** en nos clase (I -6)
- *entonces hacía hablar en español en nos casa a **nos**. (V-3)

Esta confusión se origina en el propio sistema gramatical de la lengua española, tan diferente del japonés, ya que en la gramática japonesa, los pronombres no tienen formas distintas como ocurre en la gramática española (Ej.: *yo* (función de sujeto), *mi* (la de complemento con preposición), *me* (la de complemento sin preposición)).

En cambio, el sistema de los pronombres japoneses es diferente; los sujetos japoneses se señalan mediante una partícula pospuesta *wa* o *ga* que se coloca detrás del nombre (*watashi wa* / yo), y en caso del complemento directo e indirecto la partícula *wo* o *ni* (*watashi wo* / me, mí).

<i>watashi wa</i>	<i>yobu</i>
pronombre	verbo
<i>Yo</i>	<i>llamo.</i>

<i>Kare wa</i>	<i>watashi wo</i>	<i>yobu</i>
Pronombre	C.D.	Verbo
<i>Él</i>	<i>me</i>	<i>llama.</i>

Aunque no es un error importante, nos gustaría llamar la atención sobre la tendencia que tienen los alumnos japoneses a utilizar excesivamente el pronombre de sujeto en sus expresiones. Esta adición innecesaria del sujeto en la oración puede también deberse a interferencia del inglés.

- ***Yo** ahora mi hija, con mucha pena, Ø no hable en español. (v-4)
- *Ahora **él** es el presidente. (VI-1)
- *Actualmente **yo** soy un estudiante que me matriculo. (III-4)

4.2.3. Preposiciones

El uso de las preposiciones, sin duda alguna, es uno de los puntos más problemáticos para los alumnos japoneses, ya que en nuestro corpus hemos encontrado 45 errores:

ERRORES DE PREPOSICIÓN	
1. Elección errónea de la preposición.....	17
2. Omisión.....	15
3. Adición	11
4. Otros	2
TOTAL.....	45

Siempre conviene tener en cuenta que en la gramática japonesa hay diferencias notables respecto al concepto de preposición. En japonés, se emplean unas partículas que tienen la función de vincular entre sí llamadas *Joshi* 'términos auxiliares'. En cuanto a la colocación, la partícula se coloca detrás del nombre.

Las partículas japonesas se dividen en dos grandes grupos: 1) las partículas que indican casos (acusativo, dativo...), que funcionan como preposiciones; 2) partículas adverbiales que modifican o matizan en algún sentido la significación del verbo o de la frase entera. Podemos pensar que los errores de preposición de los alumnos japoneses están estrechamente relacionados con la interferencia del primer grupo de las partículas japonesas.

Ejemplos de partículas japonesas que funcionan como preposiciones españolas

Direccional: <i>e, ni</i>	De origen: <i>kara</i>	Destino: <i>made</i>
<i>Ie ni ikimasu</i>	<i>Nihon kara kimasu</i>	<i>Toledo made ikimasu</i>
Casa partícula voy	Japón desde Vengo	Toledo hasta voy
<i>Voy a casa</i>	<i>Vengo desde Japón</i>	<i>Voy hasta Toledo</i>

Por lo tanto, resulta comprensible que los hablantes de japonés tengan una gran dificultad en el aprendizaje del uso de la preposición.³⁶

³⁶ El mayor problema parece residir en la sintaxis de las preposiciones.

4.2.3.1. Elección errónea de la preposición.

- *llegé **en** Salamanca (I -6) (I -8)
- *llegó **en** Salamanca **por** dos días (I -7)
- *su padre emigró **en** Francia (V-2) (VI-2)
- *ir a la Facultad de Letras **en** su Universidad **por** estudiante **en** un extranjero (III-4)
- *el catálogo detallado de solicitud de beca, **en** su Universidad. (IV-4)
- *Quisiera ir a la Facultad de Letras **en** su Universidad (...) **en** un año (III-4)
- *me gustaria saludar **por** un estudiante de los becarios (IV-4)
- *Los documentos **por** el solicitud (IV-4)
- *a carta de recomendación **por** el profesor (IV-3)
- *Se ha casado **de** una francia (VI-4)
- *nosotros Ø quince personas **de** Ø clase (1-7)

La elección errónea de la preposición, entre otras dificultades, presenta una mayor dificultad en el aprendizaje de español para los japoneses. Hemos observado en nuestro corpus que algunas preposiciones tienden a permutarse: *en* por *de*. La preposición *a* permutada por *en* es muy frecuente, ya que hemos encontrado cinco errores de la misma frase (*llegué a Salamanca hace dos días*).

- *llegé **en** Salamanca. (I -6) (I -8)
- *llegó **en** Salamanca **por** dos días. (I -7)
- *su padre emigró **en** Francia (V-2) (VI-2)

El uso de la preposición *en* en lugar de *a* es muy frecuente entre otros grupos de lengua materna, por ejemplo, hablantes de portugués y de chino³⁷. También podemos pensar que el hecho de *Llegar* e *ir* se emplea *en* para indicar el vehículo: *ir en coche* o *ir en tren*, aunque siempre estos verbos rigen la preposición *a*. Además, en este caso, podemos pensar que el conocimiento del inglés influye en este tipo de errores.

³⁷ DUARTE (1999: 84) presenta los errores de preposición producidos por estudiantes brasileños: **llegamos en Londres en el último día del año. *y ibamos en fiestas típicas*. Asimismo, LIN (1998) presenta un error producido por un hablante de chino: **He ido de copas con mi amiga en un bar*.

I arrived	in	Boston
Llegué	en	Boston

4.2.3.2. Omisión y adición de la preposición

Hemos observado un mayor porcentaje de errores de omisión cuando se trata de un objeto preposicional. Sobre todo, el uso del verbo *empezar* puede ser un buen ejemplo de esta dificultad, ya que hemos encontrado cuatro errores.

- *empieza Ø comer (I -6)
- *Empiezan Ø comer (I -9)
- *Cuando empiezan Ø colores (II-2)
- * Después de empezar Ø colorados añadan la patata (II-4)

También hemos observado.

- *He pasado Ø Salamanca dos días. (I-1).

Generalmente, la existencia de algunos verbos cuyo núcleo verbal selecciona una preposición determinada les obliga a memorizar a los estudiantes una tabla de verbos con sus preposiciones correspondientes. Sin embargo, hay muchos verbos que no necesitan preposiciones para ser perífrasis verbal (*me hace llorar*, etc.) y este hecho, a veces, causa gran confusión en la mente de los aprendices. Asimismo, en nuestro corpus hemos encontrado un error de adición que refleja muy bien este tipo de confusión: **...nos mandó a hablar el español en casa.* (V-2).

También, queremos señalar que el uso y la omisión de la preposición *en* en los complementos circunstanciales de tiempo causa problemas en el aprendizaje de español como lengua extranjera: **Ø Juilo de 1965* (VI-2).

Este error refleja muy bien que la influencia de reglas gramaticales del español previamente adquiridas, a veces, afecta negativamente al aprendizaje. En este caso, supongamos que el alumno en cuestión ha aprendido o visto unas frases con algunos enunciados temporales que no necesitan ser introducidos por preposiciones como *Mañana*

va a llover o *El año que viene voy a España* y haya generalizado la regla.

Dicha confusión de regla, al mismo tiempo, causa errores de adición innecesaria de la preposición *en*:

- * **En** el año próximo, pensaré querer saludar a ustedes (IV-1)
- * **En** \emptyset próximo año (IV-4)
- * ... mi agradecimiento por enviarme el catálogo (...) **en** el otro día (IV-1)

Podemos observar el mismo tipo de errores en los complementos circunstanciales de lugar:

- * \emptyset mi clase estan quince estudiant (I -3)
- *Adjunto el sobre con sello \emptyset la presente (III-3)

En cuanto a la preposición *de*, la omisión y adición de la preposición *de* locativo, parece ser muy frecuente en las redacciones de los estudiantes japoneses. Hemos encontrado dos errores: **excepto a yo toda \emptyset gente es \emptyset italia* (I -10), **universidad \emptyset Salamanca* (III-3) y **la mujer **de** francesa* (VI-2).

En el primer ejemplo, podemos observar una cierta tendencia a confundir los nombres de país con los de sus habitantes. Se trata de un error muy frecuente para hablantes de japonés, aunque sobre este tema volveremos a tratar en el apartado de errores de léxico. En el segundo error se ve una clara interferencia de la lengua materna. Puede que el alumno haya traducido literalmente del japonés, ya que en la traducción japonesa no se coloca partícula ni preposición entre *universidad* y *Salamanca* (*Salamanca daigaku / daigaku* - universidad).

Acercas de la preposición *a*, hemos observado errores de omisión y de adición superflua.

- * ¿Sabes \emptyset que hora es \emptyset cena aquí? (I -6)
- * quisiera perfeccionar **a** mi tesina. (III-4)
- (*a las tres y tres horas*)
 - *Comía **tres horas** (a las tres)
 - *Comemos empezamos **tres horas**. (1-7)

El primer ejemplo nos demuestra inseguridad y confusión del alumno en el uso de la preposición *a* para formar oraciones interrogativas. Es posible que el alumno en cuestión haya confundido dos tipos de interrogación de tiempo como *¿Qué hora es?* y *¿A qué hora comes?* Este tipo de confusión nos demuestra, una vez más, el hecho de que la interferencia de las reglas conocidas afecta negativamente al aprendizaje.

Así pues, es evidente que en el segundo ejemplo hay influencia de la intralingua. Se trata de una generalización errónea del uso de *a*. Supongamos que, tras aprender la regla de colocar la preposición *a* como enlace entre verbos y complementos indirectos de persona, en la mente de los alumnos se quedara fijada dicha regla. Así, al final, ellos terminan empleándola en la construcción de verbo y complemento directo, aunque se trata de un error transitorio. Podemos pensar que el fallo viene del desconocimiento de ciertas reglas gramaticales, en este caso, un desconocimiento del concepto de complemento directo e indirecto.³⁸ Por eso, es muy importante enseñar con claridad todos los términos gramaticales que aparecen en el aprendizaje de español, ya que a veces hay alumnos que desconocen los términos gramaticales y sus funciones ni siquiera en su lengua materna.

Hemos observado dos errores en la contracción de la preposición *de* y el artículo determinado *el*: **la información de el catálogo detallado* (IV-4).

Aunque es un error transitorio, creo que es conveniente llamar la atención para no repetir este tipo de errores.

³⁸ No siempre el complemento indirecto lleva la preposición *a* y el complemento directo no la lleva. Más bien, funciona, aunque no siempre, el rasgo persona / no persona. Para producir un complemento directo de persona se usa la preposición *a*. *Voy a visitar a Maria. Voy a visitar Toledo*

4.2.4. Errores de concordancia

Para los estudiantes japoneses la concordancia de género y de número, tanto en el sintagma nominal como en el verbal, es uno de los puntos más problemáticos en su aprendizaje de español. Esa dificultad se ha revelado claramente en nuestro corpus en el que hemos encontrado errores de concordancia.

ERRORES DE CONCORDANCIA	
1 Concordancia en el sintagma nominal.....	22
Número.....	4
Género.....	18
2 Concordancia en el sintagma verbal.....	6
Verbo con el sujeto.....	4
Tiempo y modo verbal	2
TOTAL.....	28

Esa dificultad notable en la producción correcta de la concordancia, a mi juicio, una vez más proviene de una característica de la lengua japonesa en la que, normalmente, no se especifica género ni número en los sustantivos. En español no hay necesidad de contadores numerales; basta con el morfema de número que sigue al sustantivo o unidad de medida de que se trata. En caso del japonés, para numerar, se emplean frecuentemente “contadores” o partículas auxiliares numerales.

En japonés, como en chino, existe una importante diferencia con las lenguas occidentales. El uso de elementos auxiliares para contar.

Mai....contador numeral de cosas planas o laminadas (folios, billetes, etc.)

1 mai, 2 mai, 3 mai...(un folio, dos folios, tres folios)..

*1 mai no kami*³⁹ (literalmente folio de papel)

Ko.... contador numeral de objeto

1 ko, 2 ko, 3, ko..... (una cosa, dos cosas, tres cosas...)⁴⁰

³⁹ *kami*: papel, folio

⁴⁰ Según la naturaleza de los objetos que se numeran, se emplea el correspondiente sufijo numeral.

El hecho de que los adjetivos japoneses sean invariables en género y número dificulta todavía más el dominio de las reglas gramaticales de concordancia.

Esta invariabilidad puede quedar reflejada en el siguiente cuadro.

coche pequeño		Coches pequeños
<i>Chisai kuruma</i>	=	<i>Chisai kuruma</i>
pequeño		pequeños
casa pequeña		Casas pequeñas
<i>Chisai ie</i>	=	<i>Chisai ie</i>
pequeña		pequeñas

En cambio, en la gramática española podemos hallar diferencia de género y de número en la terminación de sustantivos y adjetivos. Como dice Bello (1978: 249), hay una cierta “armonía que deben guardar entre sí el adjetivo con el sustantivo y el verbo con el sujeto”.

VÁZQUEZ (1991: 105) hace hincapié en la importancia de fomentar la activación de dos tipos de operaciones: cognitivas (conocimiento de las reglas morfológicas que rigen la formación del género y del número) y psicológicas (análisis del sustantivo en el nivel semántico).

4.2.4.1. Concordancia en el sintagma nominal

Como se ve claramente en nuestro corpus, la concordancia de género presenta más dificultad que la de número en el aprendizaje del español entre los estudiantes japoneses (18 errores frente a 4)

En primer lugar, vamos a analizar los errores de concordancia de número.

*Los documentos que me envió muy útilØ (IV-2)

*uno de los moderadorØ (VI-3)

*5 cuchalaØ de aceite.(II-4)

*Cuando (yo) era niños (v-3)

El hecho de que en japonés no se especifique el género ni el número de los sustantivos aumenta el grado de dificultad para interiorizar las reglas adquiridas en el aprendizaje.

Aparte del desconocimiento total sobre las características de los sustantivos, una mera falta de atención a veces puede ser una causa de este tipo de errores (**uno de los moderadorØ* (VI-3) También pensamos que esa dificultad aumenta más en las construcciones atributivas (**Los documentos que me envió estan muy útilØ*. IV-2)

En cambio, las causas de errores de concordancia de género podemos hallarlas en la dificultad de las reglas gramaticales adquiridas anteriormente.

- ***este** ciudad (I-6) (I-7)
- ***todo** europa (I-7)
- *agua caliente gervido (II-3)⁴¹
- *en esta sobre(III-1)
- *el más famosa modeador, (VI-2)
- * (La paella) Estuvo muy sabroso (1-3)
- *la paella estuvo muy rico (1-10)
- ***las** sistemas (III-4)
- ***El** solicitud (IV-4)
- ***la** poema (III-3)
- ***la** lugar (VI-1)
- ***el** sección (III-4)
- ***el** aplicación de boca suyo (IV-2)

Por lo tanto, entre 16 errores, ocho errores se refieren a la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, ya que una vez más se refleja una dificultad persistente de los alumnos japoneses en el aprendizaje del uso del artículo. En la gramática del español, todo sustantivo comporta un morfema de género, cosa que no existe en la gramática japonesa. Por eso la concordancia de género causa una serie de dificultades a los alumnos japoneses.

⁴¹ Puede ser el error de aplicación de reglas aprendidas. (*el* agua)

También conviene tener en cuenta que la generalización equivocada de las reglas gramaticales puede originar este tipo de errores. La primera regla gramatical sobre la concordancia de género que aprende el alumno es reconocerla en el significante por la oposición fonética de /o/ final y /a/ final (el gato / la gata). A pesar de que esta regla no es difícil de aplicar, hemos encontrado dos errores: *el cebolla (II-3), *el fábrica (VI-2). Estos errores, posiblemente, son resultado de un descuido o falta de atención a la hora de la producción del texto escrito. También podemos pensar que puede ser influencia del inglés, cuyo artículo the es invariable.

Como estos sustantivos no terminan en a o en o a veces los estudiantes se encuentran inseguros. Creemos que hay una cierta laguna de conocimiento sobre el sustantivo, especialmente sobre la concordancia en género y número. Por esta razón, se requiere tener un esquema descriptivo en el que aparezcan unos ejemplos de terminaciones según el género: como -ción (femenino) palabras procedentes del griego terminadas en -ma (masculino) etc. Lo normal es que cuando pase un tiempo, los estudiantes se den cuenta de que hay una serie de excepciones. Especialmente manifiestan una gran inseguridad con los sustantivos de origen griego y los que terminan en -e, -dad y -ción⁴².

Sin embargo, al llegar a este punto, se podría decir que cuando los estudiantes pasan del nivel elemental se puede dar una tabla en la que se ven algunas terminaciones de sustantivos que marcan su género (-dad, -ción, etc.) para que los alumnos se vayan familiarizando con las reglas excepcionales.

4.2.4.2. Concordancia en el sintagma verbal

El error de concordancia en el sintagma verbal no es tan frecuente como en el sintagma nominal (3 errores frente a 17 en el sintagma nominal). En nuestro corpus hemos observado tres tipos de errores de concordancia en el sintagma verbal: los que se refieren al verbo con el sujeto (2 errores), los que se refieren a la concordancia entre complemento indirecto tónico y átono (1 error).

⁴² VÁZQUEZ (1991: 112). Acerca de la elección del género del principiante, señala que si el sustantivo termina en -e el único punto de referencia que tiene es la lengua materna u otras lenguas aprendidas.

Acerca de la concordancia del verbo con el sujeto, hemos encontrado los siguientes ejemplos muy interesantes.

*Todavía (yo) llegó en Salamanca por dos días (1-7)

Este ejemplo nos señala con claridad la tendencia de los alumnos a producir errores cuando no aparece el sujeto en una oración. Los japoneses no están acostumbrados a una oración sin sujeto, cosa que es frecuente en español. Por eso, el profesor debe hacer hincapié en que el sujeto está presente en las desinencias de persona de la forma verbal.

También podemos observar una dificultad considerable con los verbos tipo *gustar* en la concordancia en el sintagma verbal.

*Me interesa Ø los poemas de Lorca especialmente (III-2)

Este ejemplo nos hace pensar que el alumno en cuestión presta atención exclusivamente al sujeto semántico *me* y por lo tanto, emplea el singular en lugar del plural como correspondería al sujeto gramatical *los poemas*.

Los errores de concordancia en el sintagma verbal no solamente se relacionan con el sujeto y el verbo. Aunque no son frecuentes, se producen entre un pronombre personal tónico (*Ustedes*) y otro átono (*le*): **Me gustaría manifestaleØ a Ustedes* (IV-3).

4.2.5 Sustantivos

- *1 kg de patataØ (II-4)
- *PatataØ 1 kig (II-2)
- *Ø número de estudianteØ (III-2)
- *y condiciónØ (III-2)
- *Øtaller de cocheØ (VI-1)
- *el fábrica de cocheØ (VI-2)
- *de vacacionØ (VI-1)
- *con aceites de oliva (II-6)
- *sus atenciones (IV-4)
- *de Ø literatura **españa** (III-3)
- * Pelar patata y cortar a Ø grande. (II-2)
- * (cortar) ajo a Øpequeños (II-4)

En cuanto a los errores de sustantivo, hemos encontrado 12 errores en nuestro corpus. Aunque pudiera parecer que se trata de errores de concordancia de número, están incluidos en este apartado porque tienen que ver con la confusión que se produce en hablantes japoneses que han de delimitar los sustantivos continuos y los discontinuos. Siete de ellos son errores del uso de nombres discontinuos en plural sin determinantes. En español, el empleo en plural sin determinar de los nombres discontinuos (*coches, patatas, manzanas*, etc.) tiene el efecto de convertir en no-delimitado el carácter originariamente delimitado de esta clase de nombres. (Morimoto: 28). *Coches* y *patatas* representan una agregación de objetos individuales pertenecientes a dicha clase sin imponerle ningún límite espacial o cuantitativo.

El taller de coches	1 kilo de patatas
*El taller de cocheØ (VI-1)	*1 kilo de patataØ (II-4)

Podemos pensar que la causa del error proviene de la inexistencia de la oposición entre sustantivos contables y no contables en la lengua japonesa.

<i>Jidousha</i>	<i>koujyou</i>	<i>Jyagaimo</i>	<i>1 kilo</i>	<i>Gakusei</i>	<i>su⁴³</i>
(coche)	(fábrica)	(patata)	(1 kilogramo)	(estudiante)	(número)
La fábrica de coches		1 kilo de patatas		El número de estudiantes	

⁴³ Las vocales largas se representan mediante un diacrítico llamado *macron*, que tiene forma de un guión sobre la vocal.

4.2.6. Errores en los usos verbales

Sin duda alguna, el uso correcto del verbo español es una de las cuestiones más difíciles para la mayoría de los estudiantes japoneses de español.

Como hemos visto en los apartados anteriores, las diferencias gramaticales entre los dos idiomas, japonés y español, genera una serie de dificultades que vamos a observar en el siguiente apartado.

La flexión del verbo en japonés es mucho más sencilla que en español. Por ejemplo, en el verbo japonés no hay desinencias de persona, al contrario que en el verbo español. En cuanto al tiempo verbal, sólo hay dos formas. La de presente, *masu* y la de pretérito *mashita*. La forma presente se usa también para el futuro. La forma de pretérito corresponde a aquellos tiempos verbales que tienen connotación de pasado: el pretérito perfecto, el imperfecto, el indefinido, entre otros.

Hoy como tarde.			Mañana comeré tarde		
<i>Kyou</i>	<i>osoku</i>	<i>tabemasu.</i>	<i>Ashita</i>	<i>osoku</i>	<i>tabemasu.</i>
Hoy	tarde	como	Mañana	tarde	comeré

El hecho de que en español exista un número considerable de tiempos y formas, causa una gran confusión a los alumnos japoneses, cuya lengua materna posee un número escaso de tiempos verbales. Además, la colocación del verbo japonés es adyacente, ya que suele ir al final de la frase.

Por esta razón, es normal que hayamos observado un número elevado de errores verbales en nuestro corpus (50 errores en total).

ERRORES EN VERBO	
1. Errores en el paradigma verbal.....	11
2. Subjuntivo.....	13
3. Tiempo verbal	15
4. Otros	11
TOTAL.....	50

4.2.6.1. Errores en el paradigma verbal

Los errores en el paradigma verbal son muy frecuentes en las redacciones de los estudiantes japoneses por una razón obvia, ya que en japonés la conjugación de los verbos no es tan complicada como en español, como hemos visto antes. Una vez más, observamos una influencia negativa de la lengua materna en el aprendizaje de una cierta regla gramatical por no tener una correspondencia con la lengua japonesa.

Parece ser que esa inseguridad aumenta cuando se trata de verbos irregulares. En nuestro corpus hemos observado una mayor dificultad con algunos verbos como *empezar*. Aquí, queremos añadir una dificultad considerable con los tiempos pasados.

*Empiezo la clase español ayer. (I-1)

*Ayer he empiesado mi clase (I-3) (I -6)

*Ayer empuzó clase (I -7)

*Ayer para mí cocinó paella (I-7)

*Ayer ella huba a paella (I -5)

*Pero mi padre adviertí (V-2)

* (Yo) llegé en Salamanca (I -6)

*llegé a salamanca (I-3) (I -8)

*escribir (I -3)

4.2.6.2. Tiempo verbal

Los errores relacionados con el tiempo verbal son muy frecuentes en esta categoría gramatical, ya que hemos encontrado nueve errores en nuestro corpus. Podemos pensar que hay varios factores que causan este tipo de errores.

* Cocinó Ø paella para mi ayer. Está muy bien. (I-1)

* Ayer cocinó la paella para mi. Esta es muy deliciosa. (I -6)

* Ayer para mí cocinó paella. Es muy rica. (I -7)

Consideramos que dichos errores serían en gran medida evitables si los alumnos dispusieran de más tiempo para la redacción y autocorrección de los trabajos, ya que a veces bajan la guardia cuando trabajan en textos fáciles para su nivel y no revisan sus composiciones. Por eso, es muy importante que advertir a los alumnos acerca de la

importancia de repasar dos o tres veces sus textos después de finalizar la redacción.

Por lo tanto, hemos observado una tendencia muy característica de los estudiantes de nivel básico e intermedio. La preferencia de uso del pretérito perfecto frente al indefinido e imperfecto:

- *Cuando era niña, siempre **he hablado** en francés con mi hermana mayor. (V-3)
- *Después Ø **ha casado con mujer** de francés. (VI-1)
- * **Se ha casado de** una francia. (VI-4)

Como se sabe muy bien, los estudiantes de nivel bajo prefieren utilizar el pretérito perfecto para expresar todas las cosas relacionadas con el pasado, ya que morfológica y semánticamente el pretérito perfecto presenta menos dificultades que otros tipos de pasado. Por lo tanto, son errores que reflejan estrategias de comunicación.

Me acuerdo de que, cuando estaba en el nivel básico, siempre utilizaba el pretérito perfecto como *ayer he ido al cine*, ya que me resultaba más sencillo que decir *ayer fui al cine* por la complejidad de la conjugación del verbo *ir* en el pretérito indefinido. Creemos que esta evasión se utiliza mucho en la expresión oral por ser el tiempo de producción oral tan corto que apenas hay tiempo para reflexionar sobre el enunciado.

Por lo tanto, hemos encontrado este tipo de errores en las expresiones escritas. Una vez más nos conviene poner énfasis en la importancia de revisar el texto después de su producción.

Al mismo tiempo, podemos pensar que es la interferencia con la lengua nativa la que causa este tipo de errores. En japonés, el número de tiempos verbales es muy reducido, por lo que podemos pensar que muchos alumnos se limitan a un determinado tiempo verbal, en este caso el pretérito perfecto, para expresar el pasado, y de esta manera, ya no se esfuerzan en aprender el uso de los otros tiempos verbales.

Otro error es la confusión de tiempo entre el pasado y el presente.

- *Siempre **comía** Ø 3 horas (1-5)
- *Me interesaba por las poesías de Lorca. (III-4)
- *me gustaba este ciudad (I-7).

La confusión entre los tiempos del pasado, sin duda alguna, es una de las dificultades

que tienen la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera. Aunque solamente hemos observado seis casos, consideramos que el uso del pasado es un punto muy problemático en el que muchos alumnos sienten una enorme inseguridad.

Es importante señalar que en japonés no hay distinción entre *el pretérito indefinido* y *el pretérito imperfecto*. En japonés la forma *mashita* sirve para el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto.

Ayer comí mucho	Esta tarde he comido mucho	Cuando era niña, comía mucho
Kinou takusan tabemashita	Kesa takusan tabemashita.	Kokomo no toki takusan
(Ayer) (mucho) (comí)	(Esta tarde)(mucho)(he comido)	(Cuando era niña) (mucho)
		tabemashita.
		(comía)

*todavía **pasaba** 2 días desde \emptyset llegué a Salamanca. (I -10)

Este error nos demuestra cómo una regla mal empleada causa muchos problemas a la hora de elegir un tiempo verbal. Se trata de la influencia negativa de la traducción de los términos gramaticales del japonés, ya que se tradujeron el pretérito indefinido como *el pasado puntual (ten kako)* y el pretérito imperfecto como *el pasado lineal (sen kako)*. Creemos que estas palabras traducidas provocan un sinfín de malentendidos, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de español. Desgraciadamente hay profesores que reducen la explicación a que el pretérito indefinido se emplea cuando se trata de una acción de breve duración frente al pretérito imperfecto como acción de larga duración.

Aparte del error anterior, hemos encontrado más errores de este tipo:

* **se casaba con** \emptyset francesa. (VI-3)

* (La paella) **Estuvo** muy rico. (I -10)

* (La paella) **Estuvo** muy sabroso. (I -3)

***hubo** trabajado (VI-3)

4.2.6.3. Subjuntivo

El uso correcto del modo subjuntivo es uno de los puntos conflictivos para la mayoría de los estudiantes japoneses del español. Como veremos a continuación, hemos observado 13 errores en nuestro corpus y siete de ellos son errores de omisión del modo subjuntivo. Parece que los alumnos emplean una estrategia de evasión al enfrentarse al uso del subjuntivo empleando el modo indicativo u otras formas (6 errores), y la omisión del verbo (1 error) ya que la mayoría de los alumnos son de nivel intermedio avanzado y la gramática adquirida todavía no está suficientemente desarrollada como para poder utilizarlo con soltura en cualquier contexto. Asimismo podemos pensar que la inexistencia del modo subjuntivo en la lengua japonesa afecta a los alumnos japoneses a la hora de aprender esta regla.

Uso del indicativo u otras formas en lugar del subjuntivo

- * Echar agua caliente herviendo hasta \emptyset se **esconde** patatas. (II-2)
- *y cocer con juego flojo hasta \emptyset patata **va** tierna. (II-2).
- *Al echar agua caliente hervido hasta patatas **ocultadose**. (II-3)
- ***hierves** patatas blandas a fuego lento. (II-1)
- *Sentimos \emptyset mi hija no **hablar** el español (V-2)

Omisión del verbo

- *cocer \emptyset con de fragil hasta \emptyset tiernas.(II-3)

Es importante señalar que en los errores de uso del indicativo en lugar del subjuntivo se observa una dificultad considerable con la estructura *hasta que + el sujeto + el subjuntivo*.

Por ejemplo, **Echar agua caliente herviendo hasta \emptyset se esconde patatas* (II-2) nos demuestra una tendencia a omitir la conjunción *que* y a utilizar el modo indicativo aunque cabe la posibilidad de que la causa de los errores sea un simple desconocimiento de las reglas gramaticales.

En cuanto a los errores de uso del infinitivo en lugar del modo subjuntivo como **Sentimos \emptyset mi hija no hablar el español* (V-2), pensamos que la causa del error proviene de la generalización errónea de las reglas gramaticales, especialmente una serie de estructuras parecidas como *siento molestarte*. Este rasgo de generalización se ve claramente por la omisión de la conjunción *que* en dicha oración. Acerca de la omisión de

la conjunción *que*, hemos observado un error que nos refleja, una vez más, la interferencia de la lengua materna, en la que no existe esa partícula y el verbo en modo subjuntivo.

*Yo ahora mi hija, con mucha pena, Ø no hable en español (V-4)

Por lo tanto, hemos encontrado tres errores de uso superfluo del modo subjuntivo.

***Pudiera** utilizar el catálogo (IV-1)

*Y **pudiera** recibir la carta de recomendación (IV-1)

***Crejera** que enviaré los papeles de la solicitud (IV-1)

Aunque estos errores pertenecen a la misma persona, creo que podemos señalar que hay una tendencia a la ultracorrección, especialmente, en los alumnos que están atravesando por el nivel intermedio-avanzado.

*Me alegraría si me **mandan** los detalles (III-2)

*espero que me **enviase** (III-3)

En cuanto a los errores de *consecutio temporis*, podemos observar una enorme falta de conocimiento gramatical, ya que estos alumnos son del nivel intermedio-avanzado en el que empiezan a familiarizarse con el modo subjuntivo y todavía no están acostumbrados a utilizar ese modo verbal correctamente en cualquier contexto lingüístico. Por esta razón, para los alumnos japoneses de este nivel resulta muy difícil el uso correcto del imperfecto de subjuntivo aunque consideramos que son errores de desarrollo y se necesita un mejor aprendizaje de las reglas gramaticales correspondientes.

4.2.7. *Ser y estar*

La confusión entre *ser* y *estar*, junto a otros problemas como *por* y *para* e *indefinido* e *imperfecto*, se plantean repetidamente en la enseñanza de español para extranjeros. En nuestro corpus hemos encontrado 7 errores. Sin embargo, los alumnos japoneses tienden a

cometer este tipo de errores menos que otros estudiantes de otras lenguas maternas.⁴⁴ No obstante, creemos que es muy importante llamar la atención de los alumnos japoneses porque estos errores tienen una relación muy estrecha con problemas de léxico.

*Los documentos que me envió **estan** muy útilØ. (IV-2)

* (La señora de casa) **está** muy simpática. (I -8)⁴⁵

* (la paella) **Es** muy rica (I -5) (I -7)

* (la paella) **esta** fue muy buena. (I -8)

* (la paella) **Fue** muy sabrosa, (I -9)

Ahora, queremos poner énfasis en que seis de siete errores de *ser* y *estar* corresponden a la estructura del uso verbo copulativo + adjetivo. La primera observación que hacemos, es que la causa de errores originaria es la influencia de la lengua materna, ya que en japonés solo existe un verbo copulativo, mientras que en español hay dos. Parece ser que esa dificultad aumenta considerablemente cuando los adjetivos se pueden utilizar perfectamente con dos verbos como *(*La señora de casa*) **está** muy simpática. (I-8).

4.3. ERRORES LÉXICOS

Como el resultado de nuestro análisis ha demostrado, el léxico es uno de los problemas más graves que observamos en la enseñanza del español para los japoneses (el número total de errores de léxico es 97, el 19,9 % de errores totales).

También, muchos estudiantes japoneses son conscientes de su dificultad en el léxico. Esa inseguridad ante el aprendizaje del vocabulario, sin duda, proviene del hecho de no coincidir el léxico entre los dos idiomas. La verdad es que hay muy poco vocabulario común como *tabaco*, *pan*, *capa* etc. Aunque en japonés hay muchas palabras cuyo origen está en la lengua inglesa y esto a veces puede ayudar a la hora de aprender una serie de vocabulario español como pasaporte (*passport*), es necesario aprender aquellas palabras básicas de alguna manera.

⁴⁴ FERNÁNDEZ LÓPEZ (1991: 279) observa que es el grupo francés el que presenta mayor dificultad, seguido del árabe. Los grupos alemán y japonés presentan unos porcentajes muy bajos.

⁴⁵ Para comprender por el contexto la necesidad del uso de *estar*, véase apéndice.

Según los datos del Corpus VALESCO (Valencia Español Coloquial, Universidad de Valencia), el 92% de comunicación se cubre con 2.500 palabras y un 90% con 2.000.

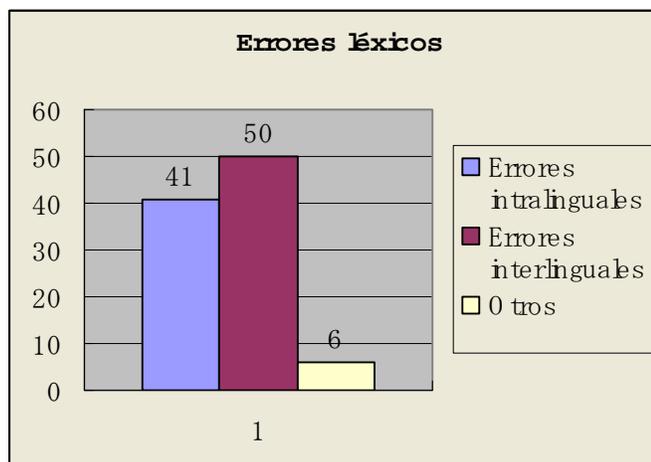
Asimismo, muchos diccionarios para extranjeros fijan el número de vocabulario mínimo en 2.000 palabras. Aunque nos parece muy poca cantidad, creo que la carga que tiene esta cifra dependerá del tipo de lengua materna que tiene cada alumno. Es obvio que los estudiantes cuya lengua materna es una lengua románica tienen más facilidad para aprender el vocabulario español que los estudiantes japoneses o árabes.⁴⁶

Una de las primeras características que podemos observar en nuestro análisis del corpus es la existencia de dos tipos de errores cuyas causas son diferentes: los errores por la interferencia de la lengua materna y los errores intralingüales que son comunes en todos los alumnos de diferentes procedencias lingüísticas.

A partir de los datos del análisis de errores del léxico, podemos clasificar especialmente los siguientes tipos de errores:

ERRORES LÉXICOS	
Errores intralingüales	41
Errores por parecido de significado.....	34
Errores por parecido de significante.....	7
Errores interlingüales	50
Interferencia semántica del japonés.....	29
Interferencia de la lengua inglesa.....	21
Otros	6
TOTAL	97

⁴⁶ FERNÁNDEZ LÓPEZ (1991: 188) señala el alto porcentaje de errores de léxico de los grupos japonés y árabe frente a otros grupos como el alemán y el francés.



Como se aprecia, los errores de léxico de los alumnos japoneses se pueden dividir generalmente en dos tipos: errores intralingüales (que reflejan la influencia de reglas de la segunda lengua previamente adquiridas) y errores interlingüales (que son resultado de interferencia de la lengua materna o la lengua adquirida anteriormente)

Al mismo tiempo, dentro de dicha categoría, se puede distinguir entre errores formales (significante) y errores semánticos (significado).

4.3.1. Errores intralingüales

4.3.1.1. Errores por parecido de significado

Como hemos mencionado más arriba, los vocablos que son semánticamente parecidos confunden a los alumnos a la hora de elegir una palabra adecuada de su lexicón mental. Al mismo tiempo, podemos pensar que este fenómeno tiene una relación estrecha con el aprendizaje del léxico, ya que, muchas veces, se aprende el vocabulario a través del sinónimo y del campo léxico o también a través de la forma.⁴⁷

En este apartado, vamos a ver las relaciones entre el aprendizaje de léxico y los errores a través del significado y del significante.

Por ejemplo, en nuestro corpus hemos encontrado los siguientes errores relacionados con la precisión semántica:

⁴⁷ Para mayor información sobre la enseñanza de léxico como lengua extranjera, véase BARALO (2001) "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática" y GÓMEZ (2000) y (1997).

(<i>persona y gente</i>).....	3
* Mí clase tiene quince gentes (I-1)	
* cuatro gentes (II-1)	
* cuatro gente (II-5)	
(<i>diente de ajo</i>)	3
* dos hojas de ajo (II-1)	
* piezas de ajo (II-6)	
* Dos trozos de ajos (II-5)	
(<i>literatura y letras</i>).....	3
* la facultad de literatura (III-1)	
* la facultad de literatura (IV-1)	
* la letra de español (III-2)	
(<i>civil y ciudadano</i>).....	3
* el guerra de ciudadano (v-1)	
* la guerra de ciudadana . (V-2)	
* la guerra de ciudadanos (v-3)	
(<i>cocer a fuego lento</i>).....	2
* cocer con de fragil (II-3)	
* cocer con juego flojo (II-2)	
(<i>comida y cocina</i>).....	2
* ¿Sábés cuando se comen la cocina en Español? (1-8)	
* Y despues de cocina (I-6)	
(<i>cucharada y cuchara</i>).....	2
* una cuchala pequeña de mostaza, 5 cuchala θ de aceituna(II-4)	
(<i>harina y trigo</i>)	* Durante 5 0 10 minutos, se colorear, añadiendo unos trigo (II-5)
(<i>española y España</i>)	* la cocina en Español? (1-8)
(<i>francesa y Francia</i>)	* Se ha casado de una francia . (VI-4)
(<i>aún y aunque</i>)	* Aún hoy es segundo días que llegé en Salamanca (I-8)
(<i>calentar y calor</i>)	* empezar a calor (II-3)

La elección incorrecta del verbo es un error común (11 errores) y su causa tiene relación con el léxico. A continuación, vamos a analizar algunos errores representativos presentes en los alumnos japoneses.

Pensamos que la influencia del aprendizaje previa a las reglas gramaticales es una de

las causa de errores en la falsa elección. Observamos que los estudiantes tienden a emplear unos verbos que resultan más familiares y semánticamente similares que otros verbos recién adquiridos. Podemos pensar que esa tendencia se origina en el hecho de que el número de verbos adquiridos en su aprendizaje de español es reducido y por ello los alumnos utilizan algunos como comodín:

- *Aunque hace dos días que vivo en Salamanca, **echo a** amar esta ciudad (I -9)
- *Y después de comer, **se tiene** siesta (I -9)
- *Antes de cenar, **hay** siesta. (I -3)
- *Espero **volver** la buena respuesta (III-1)

4.3.1.2. Errores por parecido de significativa

Por otra parte, hemos observado otro tipo de errores cuyo origen tiene que ver con el aprendizaje propio de la segunda lengua. Hemos encontrado 7 errores con vocablos que se parecen por su forma pero cuyos significados son diferentes.

(*pimienta en polvo*)

- *pimienta **polva** (II-1)
- *polvo **picante** (II-2)
- *polvo de **pimiento** picante (II-6)

(*beca y beso*) *detalladas de los **besos** de su universidad (III-1)

(*inscripción y suscripción*) * Desearía que me enviara las informaciones (...) condición de **subscripción** (III-1)

(*presentador y presidente*) * Hoy es uno de **presidentes** de programas de televisión (VI-4)

(*historia y *historica*) * soy estudiante de la **historica** de la literatura española moderna.(III-1)

4.3.2. Errores interlinguales

4.3.2.1. Interferencia semántica del japonés

En cuanto a los errores interlinguales, podemos dividirlos en dos grupos referidos a la lengua que interfiere en el aprendizaje: el grupo de la interferencia de lengua materna, en este caso del japonés y el de interferencia de la tercera lengua, especialmente del inglés.

En primer lugar, vamos a observar los errores relacionados con la interferencia de la

lengua japonesa. Todos los errores son de tipo semántico no formales por el hecho de ser un idioma totalmente diferente a la lengua española. Hemos encontrado 29 errores de este tipo en nuestro corpus. En el proceso de análisis, nos llamó mucho la atención el hecho de que existiera una concentración de errores en ciertas frases. A continuación, vamos a poner algunos ejemplos y reflexionaremos sobre la influencia que tiene la lengua materna en la elección de léxico.

Ingrediente (3 errores en 6 trabajos)

- * Recipe de **materiales** (II-1)
- * Recipe de **materiales** (II-5)
- ***materiales** para 4 personas (II-2)

Es evidente que la falta de número de vocablos activos de los alumnos japoneses origina este tipo de errores. Pero también podemos pensar que influye el hecho de existir algunas palabras españolas que tienen varias formas diferentes frente a las palabras japonesas que tienen solo una forma, como vemos: ***materiales para 4 personas** (II-2).

Sobre la confusión entre *el ingrediente* y *el material* hemos encontrado tres casos en el corpus. Creemos que este error puede ser producido por varias razones: hipergeneralización, falta de léxico, o desconocimiento de la regla.

En japonés solo existe una palabra, *Zairyō* (材料) para referirse a un concepto que el español puede expresar mediante dos palabras: *ingrediente* y *material* y nos hace pensar que estos alumnos emplearon la palabra *material* refiriéndose al sentido de ‘ingrediente’ debido a la frecuencia de uso o el orden de aprendizaje de la palabra *material* anterior la palabra *ingrediente*.

japonés

Zairyō

en español

Ingrediente

Material

La señora de la familia (7 errores en 10 trabajos)

- ***Abuera** (1-6)
- ***abuela** (1-7)
- ***la tía de mi estancia** (1-8)
- ***Mi dueña** (1-9)

***Mi mujer** de [espacio en blanco] es muy amable. (1-3)

***La ama de la casa** que me quedo (1-4)

*Casa de estancia **abuela** es muy amable (1-7)

La frase correcta forma parte del ejercicio de traducción sobre la carta informal en la que un estudiante japonés cuenta sus experiencias en España a su amigo íntimo. En ella el estudiante cuenta que la señora de la familia le preparó una paella deliciosa. Quizás, para quien no conoce la lengua japonesa resulta muy extraño entender por qué estos estudiantes cometieron este tipo de errores.

En japonés, *la señora de la familia* es:

<i>Familiy</i>	<i>no</i>	<i>obasan</i>
‘familia’	‘de’	‘señora’
La señora	de	la familia

Es muy sorprendente que haya tres personas que pusieron *abuela* en lugar de *señora*. La explicación que podemos dar es que la traducción *abuela* al japonés es *obāsan*, y pensamos que la similitud de forma que hay entre *obāsan* y *obasan* ‘señora’ causó la confusión a los alumnos a la hora de elegir dicha palabra.

En cuanto al error **la tía de mi estancia* (1-8), podemos explicar su causa a través de la homonimia que hay en la palabra japonesa *obasan*: tía (hermana de padres) y señora de cierta edad. Suponemos que al estudiante en cuestión le llamó la atención un aspecto semántico de la palabra *obasan* como ‘hermana de padres’ y eligió *tía* en su traducción.⁴⁸

⁴⁸ Aquí, especialmente quiero llamar la atención sobre el error **Mi dueña* en sentido de la señora de la casa. En este caso, puedo aportar mis experiencias como estudiante del español. Como muchos estudiantes de español, yo misma utilizaba la palabra “mi dueña” para referirme a la señora con quien vivía. Entonces, me fijaba especialmente en el aspecto semántico que tiene la señora de la familia como casera. La casera es, como se sabe muy bien, la persona que es dueña de su casa y la alquila a otra persona. Lo que me pasó fue emplear una parte del significado que tiene la palabra *casera*. Un día una amiga española me preguntó si yo trabajaba de limpiadora en la casa donde vivía porque siempre le decía que *mi dueña me hizo tal o cual cosa*, etc. Por supuesto contesté que no. Entonces fue cuando me explicó que la palabra *mi dueña*, además y de otras connotaciones de tipo diacrónico y estilístico, sonaba muy rara y tenía la connotación de relaciones entre amo y criados.

Parece ser que muchos alumnos japoneses acuden al conocimiento de la lengua materna a la hora de elegir un verbo para formar una oración.

A continuación, vamos a analizar algunos ejemplos que nos demuestran cómo la interferencia de la lengua materna afecta negativamente a la formación de una oración correcta.

*cambiado color, **entras** patatas y pimiento rojo (II-1)

Por ejemplo, Acerca de *cambiado color, **entras** patatas y pimiento rojo (II-1), suponemos que el alumno en cuestión ha hecho una traducción literal del verbo japonés *Ireru*.

Pero, ¿Por qué el alumno utilizó el verbo *entrar* en vez de *meter* o *echar* patatas? Quizás, sería difícil si no se tiene algún conocimiento de la lengua japonesa. La frase original es *iyagaimo (patatas) wo(partícula) ireru (meter)* Como el verbo japonés *Ireru* tiene dos significados principales, como verbo transitivo (*meter, echar algo en algún lugar*) y como verbo intransitivo (*entrar*), podemos pensar que este alumno ha elegido la segunda opción (*entrar*) erróneamente. De ahí, observamos una clara interferencia semántica de la lengua materna⁴⁹:

En japonés:	<i>iyagaimo</i>	<i>wo</i>	<i>ireru</i>
	(patatas)	(partícula)	(meter algo / entrar)
En español:	*entras		patatas

Como ocurre en el caso anterior, en las siguientes oraciones, también, se ve claramente la influencia de la traducción literal del verbo japonés *kakureru* (esconder, ocultar, cubrir).

En japonés:	<i>iyagaimo</i>	<i>ga</i>	<i>kakumeru</i>	<i>made</i>
	(patatas)	(partícula)	(esconder, ocultar, cubrir)	(hasta)
En español:	* Hasta que	se esconden	patatas	
	*Echar agua caliente hirviendo hasta Ø se esconde patatas. (II-2)			

⁴⁹ De todas formas el hecho no es del todo ajeno al español, en algunas zonas dialectales como Extremadura, el verbo *entrar* se utiliza también como verbo transitivo. Un extremeño diría *Entró la silla en la habitación*.

Ahora queremos llamar la atención sobre la existencia de una vacilación semántica entre *haber* y *estar* a la hora de elegir un verbo correspondiente a la frase japonesa:

*ø mi clace **estan** quince estudiant (I -3)

Como sabemos bien, en español hay una diferencia semántica entre *haber* y *estar* que el primero significa ‘estar realmente en alguna parte’/ *Haber veinte personas en una reunión*, ‘hallarse o existir real o figuradamente’ / *Hay hombres sin calidad*’ (DRAE: 1992). En cambio, el segundo pone más énfasis en la ubicación y su significado principal es ‘permanecer o hallarse con cierta estabilidad en un lugar, situación, condición’ (DRAE: 1992).

Sin embargo, en japonés hay dos verbos con sentido de existencia: *aru* (para no personas) *iru* (para personas) pero no hay ninguna distinción semántica como observamos en los verbos españoles *estar* y *haber*. Este hecho nos hace pensar, una vez más, que la interferencia semántica de la lengua materna es una causa importante de la falsa elección de verbo.

A continuación, presentamos un ejemplo más sobre este tipo de errores.

picar la carne(3 errores en 6 trabajos)

*cortar **lo disparates**. (II-3) (dos veces)

***a diminutos** (II-2)

Esta frase, como se ve muy bien, es de una receta de cocina. Para los hablantes de lengua española, resultan muy cómicos los errores como **cortar lo disparates*.

Este error, también, puede ser interferido por el conocimiento de la lengua japonesa. La frase original en japonés es *mijin giri* y cuya traducción literal es ‘cortar en trozos pequeños’. Este alumno, posiblemente, asoció la palabra japonesa *mijin* con otra palabra muy usada *koppa mijin* (hacer añicos o hacer pedazos) que se utiliza mucho en el contexto relacionado con las imágenes de personas u objetos hechos mil pedazos por ser disparados con una pistola o ametralladora. Quizá el alumno en cuestión escogió la palabra *disparate* en lugar de *disparo* o *disparado* por la similitud de forma que hay entre las dos palabras aunque no tienen nada en común semánticamente.

dormir, tomar, echar(se) una siesta 6 errores

***hace** Ø siesta.(1-1) (dormir, tomar, echar)

***hacen** siesta(1-2)

***hacemos** siesta. (I-7)

***se hace** siesta. (1-10)

***hago dormir** (1-6)

*Después de comer **tengo** ciesta.(1-5)

***estudiante de los becarios** (IV-4)

Becarios

syougaku

sei

‘beca’

‘estudiante’

***europa** persona (I-7)

Yōroppa

jin

‘Europa’

‘persona’

*soy japonés **solamente** y todos son europeos. (I-1)⁵⁰

*y no **solo** mí, todos otros son europeos. (1-9)

*mi clase están quince estudiantes y yo **quitado** son de Europa. (1-3)

*Mi hija no sabe hablar español **con mucha pena** (V-1)

***Por parte de** cuarto (II-3)

Asimismo, queremos poner énfasis en que el mal uso del diccionario bilingüe a veces origina muchos problemas en la producción escrita. Como los ejemplos anteriores han señalado claramente, los alumnos tienden a traducir palabra por palabra tal como aparece en su diccionario sin reflexionar la oración en su contexto. Enseñando a traducir a los alumnos japoneses, me doy cuenta de que ellos utilizan sus diccionarios sin cuestionar el uso de cada palabra. Me da la impresión de que esa ciega confianza en el diccionario a veces les impide reflexionar sobre el sentido global de la frase. Por eso es importante enseñar a manejar correctamente el diccionario y en el caso de la traducción, poner énfasis en la importancia de traducir el mensaje global que tiene una frase y no traducir palabra por palabra.

⁵⁰ La traducción correcta es “soy el único japonés.”

4.3.2.2. Interferencia de la lengua inglesa

En Japón, todos los niños están obligados a aprender inglés a partir de la enseñanza secundaria. Aunque el resultado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera generalmente no da buen resultado, ya que la mayoría de los alumnos no logran aprender a hablar inglés por el sistema estructuralista, los conocimientos adquiridos influyen en el aprendizaje del español, en este caso, en el aprendizaje del léxico. Parece cierto que esta tendencia es mayor cuando se trata de palabras españolas parecidas formalmente al inglés.

En nuestro corpus hemos encontrado 21 errores por interferencia de la tercera lengua, en este caso el inglés. Lo que más nos llamó la atención fue el hecho de haber 6 errores de la misma palabra “europeos”, una palabra que nos pareció muy fácil de aprender. Creemos que es una muestra de la similitud que hay entre los dos idiomas, a veces, provoca una serie de errores impensables.

europesos (5 errores entre 10 trabajos)

- ***europaneos** (I-1)
- ***Europeans** (I -6)
- ***Europian** (I -5)
- ***Europeann** (I-2)
- * **europeos.** (I -9)

Asimismo, hemos encontrado el mismo tipo de errores:

- (*simpática*) * **sympática** (I-9)
- (*patatas*) * **potatas** (II-3)
- (*estudiante*) * quince **estudiant** (1-3)
- (*recetas*) * **Recipe** de materiales (II-1) (II-5)
- (*pimienta*) ***Pepe** (II-2) (Interferencia de inglés pepper) ***chile** (II-5)
- (*aceite*) * Oliva **oilio** (II-2)
- (*laural*) ***Rolie** (II-2) (la transcripción de la pronunciación *a la japonesa*)
- (*Tokio*) ***Tokyo** (III-4) (III-2) (IV-2) (IV-3) (III-3)

También, el aspecto semántico de la tercera lengua puede afectar a la elección del léxico español como señala el siguiente ejemplo de error: **el aplicación de boca suyo*

(IV-2), **Ref. La aplicación* (III-2). La causa de estos dos errores, es el hecho de no coincidir el significado de las dos palabras formalmente similares en dos los idiomas (falsos amigos), en este caso, *aplicación* (español) y *application* (inglés) que tiene el significado de ‘solicitud’.

4.4. ERRORES PRAGMÁTICOS

¿Por qué para los alumnos japoneses resulta tan difícil organizar una frase coherente en español?, ¿por qué su comportamiento lingüístico a veces no es el más adecuado en el contexto cultural hispano? ¿Y por qué su actitud es pasiva ante otras culturas y les cuesta participar de forma activa en las conversaciones con los hispanohablantes?

Estas preguntas son muy frecuentes entre los profesores de español que tienen algunos alumnos japoneses en su clase. Entonces, ¿qué deben hacer los profesores para que sus alumnos japoneses puedan integrarse en la clase y desarrollen su competencia comunicativa? Recuerdo que cuando era alumna de español, mi pensamiento estaba basado en el japonés no en el español. Inconscientemente hablaba español como si hablase en japonés.⁵¹ Además, creo que para los alumnos principiantes es muy difícil pensar en español por no tener un nivel suficiente para organizar ideas, razonar y encontrar una solución mediante el uso del español. Lo que ocurre es que los alumnos acuden al conocimiento de la lengua materna o de la lengua inglesa (como ya he dicho, en Japón, es obligatoria esta asignatura a partir de la educación secundaria).

Esta interferencia de la lengua materna influye mucho en el aprendizaje de español como hemos visto en los capítulos anteriores. Es importante señalar que la interferencia de la lengua materna no solamente afecta a la competencia gramatical sino a la competencia pragmática. Ponemos un ejemplo. Si preguntan a un alumno japonés de español de nivel inicial, ¿No te importa cerrar la ventana?, probablemente contesta: Claro que sí.

⁵¹ALMARAZ ROMO (2001) señala que algunos alumnos japoneses “hablan japonés en español”, utilizan como medio de expresión el español, pero siguiendo las convenciones sociales de su cultura (evitar el uso de la negación, rehuir la expresión de los propios sentimientos, mostrar humildad).

Seguramente muchos profesores han tenido este tipo de respuestas y probablemente no han sabido qué hacer ante una contestación que no corresponde con un gesto demasiado amable para una negación. En la lengua japonesa ante una pregunta negativa como *¿No te importa cerrar la ventana?*, se utiliza el afirmativo para decir que sí está de acuerdo con el interlocutor y no le importa cerrar la ventana. La causa es que, en el contexto cultural japonés, el comportamiento ajeno es el punto de referencia para poder tomar la decisión, ya que a veces, se considera más importante lo que puede pensar el otro que el propio pensamiento.

[En el contexto japonés]

¿No te importa cerrar la ventana?

Claro que sí (Sí, estoy de acuerdo contigo, cierro la ventana)

No (No estoy de acuerdo contigo, no cierro la ventana)

Este fenómeno lingüístico nos ofrece una prueba de que algunos alumnos japoneses tienden a pensar en japonés y a veces eso les hace cometer errores pragmáticos.

Los errores pragmáticos que hemos observado en nuestro corpus nos demuestran que las causas de estos errores se originan especialmente en el hecho de aplicar literalmente expresiones japonesas al contexto hispano. Ahora queremos poner énfasis en que la mayor parte de los errores pragmáticos son de expresiones formales (12 errores entre 19), cuyos ejemplos presentamos más adelante.

ERRORES PRAGMÁTICOS	
1. Expresiones formales.....	12
2. Otros.....	7
TOTAL.....	19

Como se sabe muy bien, la gramática japonesa tiene formas especiales para mostrar el sentimiento de cortesía hacia los demás (sobre todo a los superiores y a los desconocidos). Por lo tanto, podemos pensar que la existencia de un lenguaje honorífico (*kei-go*) es una

de las causas por las que el japonés es un idioma muy difícil de aprender. Aunque en español hay pronombres de cortesía (*usted, ustedes*) y vocativos (*señor/a, don/doña*) no existe un lenguaje honorífico en español como podemos ver en japonés. En cambio, en japonés las categorías gramaticales (verbos, adjetivos, sustantivos, pronombres, etc.) tienen formas de cortesía que se demuestran de dos maneras diferentes: la alabanza hacia el interlocutor (*sonkei-go*) y el ensalzamiento indirecto hacia los demás mediante la humillación de uno mismo (*kenson-go*).

Ponemos como ejemplo un típico error de pragmática de una señora japonesa de 60 años. Es un fragmento del trabajo suyo de la traducción de una carta formal en la que pide una información a la universidad.

*(...) Podria enviar Ø Ø de las sistemas de el becario, documentos necesarios, Ø número limitado, requisito de.... Por correo. **Siento molestarle**. Adjunto un sobre con un sello.
(III-4)

¿Por qué dice *Siento molestarle* en lugar de agradecerle por su trabajo? Porque en el contexto japonés, es normal que se manifieste el sentimiento de culpa por molestar a los demás en vez de mostrar agradecimiento simplemente con un simple *muchas gracias*. De esta manera, podemos pensar que la alumna en cuestión empleó literalmente el sistema de cortesía en su redacción dado que no poseía la información necesaria para darse cuenta de que en el contexto hispano no se dice *Siento molestarle* para mostrar agradecimiento.

Igualmente, podemos observar la interferencia de la forma de cortesía de la lengua japonesa en los errores de tratamiento (6 errores).

Estos ejemplos ilustran el uso inadecuado del tratamiento de cortesía en la expresión informal. Tres estudiantes demostraron su confusión sobre el registro y adecuación del uso de tratamiento en sus trabajos de traducción sobre la carta informal hacia amigos:

***Señor** Tanaka: (I-6) (I-7)

***Señor** Tanaka **mi amigo** (I-1)

En japonés es normal que se empleen vocativos (*señor* o *señorita*) aunque el interlocutor sea un íntimo amigo porque resulta descortés llamar a alguien sin poner el vocativo. En cambio, en España no suele emplearse el vocativo *señor* entre amigos, ya que impone un signo de distanciamiento. Cuando vine a España por primera vez, lo que

más me sorprendió fue el hecho de que todos los alumnos de la clase de español llamaban a nuestro profesor sin ningún tratamiento de cortesía (por ejemplo, *Luis*). En Japón, al dirigirse al profesor, empleamos el tratamiento de cortesía (*Profesor Kawada*) y tampoco lo llamamos por su nombre sino con su apellido.

Hay otro tipo de errores de tratamiento, pero esta vez en la traducción de una carta formal.

***Estimados. Srs,** La universidad de Salamanca. La facultad de literatura. El departamento de español (III-1)

***Estimado:** La universidad de Salamanca (IV-1)

***Srs.** En ØFacultad de Filosofía y Letras de Universidad de Salamanca(IV-3)

Resulta extraño para los hispanohablantes emplear un tratamiento con los nombres de entidades e instituciones. Pero en japonés existe un tratamiento específico para dichos colectivos (*onchū*). Estos alumnos posiblemente han aplicado el tratamiento japonés en el contexto hispano por no tener conocimientos socioculturales del mundo hispano. Por eso, una vez más, queremos poner énfasis en la importancia de fomentar la competencia sociocultural de los alumnos japoneses. Creemos que para conseguir una plena comunicación no es suficiente tener los conocimientos de reglas gramaticales, sino adquirir la competencia pragmática y sociocultural.

Respecto a los saludos de despedida, en Japón se utiliza con frecuencia la frase *karada ni kiwo tsuketekudasai*, ‘espero que se cuide mucho’ como una muestra de proximidad y respeto hacia los demás. Especialmente, en invierno, se utiliza mucho la frase *Kaze ni kiwotsukete kudasai* ‘espero que no coja gripe’. Por esta razón, podemos pensar en que los siguientes errores son errores pragmáticos.

***Se preocupa con su cuerpo**(I-1)

***sano y salvo** (I -3)

*** Cuida tu salud** (I -9)

***Tu cuidad salud** (I -7)

***Cuidad!** (I -5)

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Al llegar a este punto, no cabe la menor duda de que para los profesores de español, es muy importante conocer a los estudiantes, especialmente en el caso del grupo japonés, por la diferencia cultural y lingüística que existe. Recomendamos a todos aquellos profesores que tienen alumnos japoneses en su clase que adquieran una información básica sobre su cultura y su lengua. Este conocimiento les ayudará a comprender mejor los problemas y rasgos peculiares que tienen sus alumnos, y por tanto, a cumplir con más éxito su tarea docente.

Al contrario de lo que suponíamos, los resultados del análisis de errores de las expresiones escritas de los alumnos japoneses del curso de traducción inversa han demostrado que los errores de estos alumnos se originan tanto en una interferencia del conocimiento obtenido anteriormente del español como en la interferencia de la lengua materna.

1 ERRORES GRÁFICOS	(TOTAL130)
1.1 Ortografía.....	31
-Confusión de fonemas.....	23
-Confusión de grafemas.....	5
-Otros.....	3
1.2 Acentuación.....	53
-Omisión de la tilde.....	49
-Adición superflua de tilde.....	4
1.3 Mayúscula.....	32
1.4 Puntuación y Signos.....	10
1.5 Otros.....	4
2. ERRORES GRAMATICALES	(TOTAL.....241)
2.1 Artículos.....	59
2.2 Verbos.....	50
2.3 Preposición.....	45
2.4 Concordancia.....	28
2.5 Otros.....	22
2.6 Sustantivos.....	12
2.7 Pronombres.....	9
2.8 Sintaxis.....	9
2.9 <i>ser</i> y <i>estar</i>	7
3. ERRORES LÉXICOS	(TOTAL.....97)
3.1 Errores intralingüales	41
-Errores por parecido de significado.....	34

- Errores por parecido de significante.....	7
3.2 Errores interlinguales	50
-Interferencia semántica del japonés.....	29
-Interferencia de la lengua inglesa.....	21
3.3 Otros	6
4 ERRORES PRAGMÁTICOS	(TOTAL.....19)
4.1 Expresiones formales	12
4.2 Otros	7
	<u>TOTAL.....487</u>

En nuestro corpus hemos encontrado 487 errores en total. El porcentaje del número de errores gramaticales llega a ocupar un 49,4% del número total (241 errores), lo que refleja claramente la complejidad del sistema gramatical de la lengua española para un japonés.

Los errores gráficos ocupan el segundo lugar (130 errores, el 26,6%) y pensamos que esta cifra elevada nos revela una relación estrecha entre la dificultad de la ortografía y la pronunciación así como los problemas en la comprensión auditiva que tienen los alumnos japoneses.

Respecto a los errores de léxico y de pragmática, aunque tienen el porcentaje más bajo (97 errores, 19,9 % y 19 errores, 3,9 % respectivamente), nos parece que son errores más serios de lo que pensamos, ya que distorsionan la comunicación más que otros errores como la falta de tilde o la omisión del artículo.

Entre los errores gramaticales, el artículo (59 errores, 24,4% de los errores gramaticales), el sistema verbal (50 errores, 20,7%), y la preposición (45 errores, 18,6 %) son los puntos más problemáticos para los alumnos japoneses.

Sobre los verbos podemos destacar los siguientes tipos de errores: el uso de subjuntivo, el tiempo verbal, los paradigmas verbales y el uso del pretérito indefinido e imperfecto. Pensamos que dichas dificultades se originan en el hecho de que en español existe un número considerable de tiempos y formas y esta complejidad causa una gran confusión a los alumnos japoneses puesto que el número de tiempos verbales en su lengua materna es muy escaso y que tampoco hay diferencias de persona.

Respecto al uso del artículo, hemos observado 59 errores, un 24,4% de los errores

gramaticales. Los problemas se centran en el uso / omisión del artículo y la elección entre el artículo determinado e indeterminado. Los errores de concordancia de género también son frecuentes, ya que en japonés no existe dicha concordancia.

En cuanto a los errores relacionados con el pronombre, hemos encontrado 11 errores entre los que es, especialmente frecuente el uso del pronombre relativo (3 casos) debido a la inexistencia de tales pronombres en la gramática japonesa. Asimismo, hemos encontrado errores en el pronombre personal: la confusión de forma (3 errores) y el uso redundante del pronombre de sujeto (3 errores).

Acerca de las preposiciones (45 errores), conviene tener en cuenta que la causa de estos errores se origina por la interferencia de la lengua materna y por un previo aprendizaje incorrecto del español. Es obvio que el hecho de no existir preposiciones en la lengua japonesa como el relativo y el artículo afecta negativamente al aprendizaje. Sin embargo, en realidad, la influencia de las reglas gramaticales de español previamente adquiridas a veces afecta negativamente al aprendizaje. Por ejemplo, hay muchos verbos que no necesitan preposiciones para formar una perífrasis verbal (*me hace llorar*, etc.) y ello causa gran confusión en la mente de los aprendices.

Respecto a los errores gráficos, son muy frecuentes en un alumno japonés. Hemos encontrado un alto porcentaje de errores de ortografía: acentuación, confusión de fonemas, mayúscula, puntuación y signos (130 errores, el 26,6% del número de errores total). En este punto hay que llamar la atención sobre la estrecha relación entre el problema de pronunciación el de la comprensión auditiva y el problema de la ortografía.

En cuanto a los errores de acentuación, hemos observado una cierta inseguridad en el uso de la tilde diacrítica: la tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos, en monosílabos, en los demostrativos y pensamos que la causa podría ser la falta de atención o un desconocimiento de la regla sobre la tilde diacrítica

Por lo tanto, la elección errónea de fonema puede ser resultado de la interferencia de la lengua materna. Hemos encontrado una dificultad especialmente en la discriminación de determinadas oposiciones fonológicas que no existen en la lengua japonesa. Aunque en el nivel vocálico no hay grandes diferencias, sí hay algunas diferencias en el sistema consonántico. Por ejemplo las líquidas /l/ y /r/ **Abuera* (I -6), **a qué hola* (I-9), /s/ y /θ/ **mi clace* (I-3) causan una gran dificultad a la hora de distinguir gráficamente estos dos fonemas.

También, hemos encontrado confusiones en los casos en que un solo fonema posee dos representaciones o grafemas: /n/: grafías *m* y *n*: **Sim embargo* (I -3), /n/: grafías *b* y *v*: **había inmigrado* (V.4), /k/: gráficas *c* y *q* **quatro gente* (II-5) y la omisión del grafema *h* * *Ø oja de* (II-4).

Los errores de léxico se pueden dividir generalmente en dos tipos: errores intralingüales (41 errores) y errores interlingüales (50 errores). Los errores intralingüales pueden ser: los errores de significado (vocablos que son parecidos semánticamente pero sus significantes son dispares) y errores de significante (vocablos parecidos por su forma pero cuyos significados son diferentes). Sin embargo, queremos llamar la atención sobre el hecho de que estos errores están afectados tanto por el deficiente aprendizaje previo de las reglas gramaticales como por la interferencia de la lengua materna.

En cuanto a los errores interlingüales, hemos observado que tanto la lengua materna como la lengua extranjera adquirida, en este caso el inglés, influyen en el aprendizaje del léxico español.

En resumen, como hemos observado arriba, los errores de los estudiantes japoneses no solamente dependen de la interferencia de la lengua materna, aunque es obvio que el hecho de que sean lenguas tan diferentes trae problemas. Hay otras causas como la interferencia del conocimiento previamente adquirido del español, la complejidad que tiene el propio sistema de la lengua española, la aplicación errónea de la metodología de la enseñanza, etc. Aunque hemos tratado principalmente de los errores, eso no quiere decir que pensemos que sean un punto central en la enseñanza de ELE. Para nosotros los errores son la evidencia del progreso del aprendizaje de cada alumno y creemos que es necesario cometerlos. Lo que me parece importante es quitar ese miedo a cometer errores que tienen los estudiantes japoneses. Los profesores deben tener siempre en cuenta la especial dificultad de estos alumnos para hablar en público, y por eso, los educadores deben tener paciencia. También queremos recomendar a los profesores que se acerquen a la lengua japonesa, aunque sea solamente para conocer los rasgos principales de la lengua ya que es útil saber, por ejemplo, qué sonido hay o no hay en japonés. Asimismo, pensamos que saber qué lenguas habla el alumno es más importante que saber de dónde viene ya que en el caso de los estudiantes japoneses casi todos han aprendido inglés en el colegio como segunda lengua obligatoria.

Dominar perfectamente las reglas gramaticales no quiere decir que esa persona sepa comunicarse de forma natural con los nativos. Hemos observado que los conocimientos culturales y las reglas de comportamiento son factores muy importantes para conseguir una comunicación plena pero desgraciadamente no se han considerado importantes hasta hace poco en la enseñanza de una lengua extranjera. Sobre todo es notable la falta de materiales didácticos para fomentar la competencia discursiva de los alumnos japoneses cuyo sistema de comunicación es completamente diferente al español. Por ello, creemos que debemos llamar más la atención sobre estos factores culturales a la hora de elaborar materiales y de poner en práctica estas actividades en el aula.

También queremos sugerir a todos aquellos profesores que tienen alumnos japoneses “difíciles” que tengan en cuenta estas diferencias y animen a sus alumnos a explicar las diferencias y las similitudes tanto en los aspectos lingüísticos como culturales. La solución de la diferencia que hay entre las dos culturas no está en que nadie pierda su identidad o imite sistemáticamente los rasgos de la cultura extraña sino en que ambas partes comprendan el comportamiento de los otros.

Aunque en esta investigación me ha resultado imposible debido a la falta de tiempo, me gustaría aprovechar estos resultados para crear materiales didácticos para los alumnos japoneses constatando sus dificultades y tendencias a ciertos errores, tanto por interferencia de la lengua materna como por el conocimiento aprendido del español.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1970): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ALCAIDE MARTÍNEZ, María del Carmen (1995): *Análisis y corrección de errores lingüísticos*. Granada: M.C. Alcaide, D.L.
- ALMARAZ ROMO, María Manuela (2001), “Actos de habla y cortesía verbal, Análisis contrastivo en español y japonés”. VV.AA. *Interferencia, cruces y errores. Forma 2*. Alcobendas (Madrid): SGEL, pp. 65-83.
- ARIYOSHI, S. (1982): “Dainigaikokugokugotoshiteno supeinngo kyouiku no rinenn to jittusai” (“El concepto y la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera”) *Gaikokubungaku kennky (Estudios sobre la literatura extranjera)*, nº57, Kyoto: Universidad de Ritumeikan, pp. 1-20
- BACHIMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BARALO, M. (2001): “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en PASTOR, S. y SALAZAR, V. (deis.), *Estudios de Lingüística –Tendencia y líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas-*. Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, pp. 23-38.
- BELLO, A. (1978): *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Edaf. D.L.
- BENEDICT, Ruth (1974): *El crisantemo y la espada, patrones de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- BLAIR, R.W. (ed.) (1982): *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass: Newbury House Publishers, pp. 174-175
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española I, II, III*. Madrid: Espasa Calpe. Real Academia Española, Colección Lebríja y Bello.

- BOTTA, Mónica (2002): “Krashen y su teoría del filtro afectivo”, *Cuadernos Cervantes*, nº4, pp. 32-35.
- BRIZ, A y Grupo VALESCO (1985): “Corpus de conversaciones coloquiales” Anejo de la revista *Oralia*, Madrid: Arco/ Libros.
- CANALE, M. y M.SWAIN (1980): “Teoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1, pp.1-47.
- CARDONA, M. (1999): “El modo de aprender español preferido por los japoneses”, *Kinjogakuinn daigaku ronsyuu*, 183, pp.117-132.
- CENOZ, J. y J. VALENCIA (eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CORDER, S. P. (1967): “The significance of learner’s error”. *International Review of Applied Linguistics*, tomo 5, nº4, pp. 161-170.
- CORDER, S. P. (1971): “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics*, tomo 9, nº2, pp.147-160.
- CORDER, S. P. (1978): *Error Análisis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIS, Flora (1998): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- MORAL AGUILERA, Rafael del (2002): *Diccionario Espasa Lenguas del mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- DUARTE, C. (1999): “Errores de luso hablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas”. En I. MARTÍNEZ (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español –chino)*, Madrid: Máster E/LE, Universidad de Alcalá, pp. 79-96.
- DULAY, M. y M.BURT (1974): “Natural Sequences in Chile Second Language Acquisition”. *Language Learning*, 24, pp. 37-53.
- ESPIAUBA, Dolores (1988): “Lo no verbal como un componente más de la lengua”. *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura. pp. 169-194.

- FALERO, Alfonso (1999): "Lengua y cultura en la historia de Japón". *Revista de Estudios del Pacífico*, Madrid, núm. 10. pp. 107-117.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1988): "Interlengua y análisis de errores". *Cable 1*, pp. 27-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FRIES, CH.C. (1945): *Teaching and Learning English as foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan
- GÓMEZ, L. (1998): *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*. Universidad de Alcalá de Henares, 7, pp. 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2001): "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE". *Mosaico*, nº 5, pp. 23-29.
- INUI, E. (2000): "Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses". *Frecuencia L*, nº13, pp. 37-45.
- ISHIHARA, Tadayoshi (1985): *Gramática moderna de la lengua japonesa*, Madrid: EDELSA(edi-6)
- LADO, R. (1957): *Linguistic across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, [Traducción al español (1973) *Linguística contrastiva: Lenguas y culturas*, Madrid: Ediciones Alcalá]
- LIN, Tzu-Ju (1998): *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes adultos de español cuya lengua materna es el chino*. (Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), Universidad de Alcalá.
- KODAMA, E. (1994): "Wagakuni ni okeru supeinngo kyouikuno rekishi to genzai" ("Pasado y presente de la educación de la lengua española en Japón"). *Oobirin Economics* 32, pp. 81-99.

- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. y T. D. TERRELL (1983): *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford-New York: Pergamon Press.
- HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MATTE BON, F. (1995): *Gramática comunicativa del español. Tomo I, De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.
- MATTE BON, F. (1995): *Gramática comunicativa del español. Tomo II, De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (1995): “Análisis de Errores en la Producción Escrita de Estudiantes de Español como Lengua Extranjera”. *Gaikokugoka kennkyu kiou 42 (Boletín de la Facultad de Filología Extranjera)*, Tokio: Universidad de Tokio, pp.25-51.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (coordinadora) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español- Portugués y Español-Chino)*. Madrid: Edinumen.
- NENSER, W. (1971): “Approximate systems or foreign language learners”. *IRAL*. 21,1, pp. 35-45
- MORIMOTO, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco/libros
- NORRISH, J (1987): “Fluency and Accuracy in language teaching, -some issues-”, *Aula de Inglés*, 6/7.
- OTA, A. (1991): “Ir to Venir no youhou ni tuite” (“Sobre el uso de los verbos IR/VENIR –a través de la comparación con japonés”) *Supeingogakukennkyuu 6, (Estudio sobre Filología Hispánica)*, pp. 57-70.
- PLANAS, R. y J. A. RUESCAS (1984): *Japonés hablado, introducción a la lengua y cultura de Japón*. Madrid: Omnivox.
- RAE (1999): *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- QUILIS, Antonio y J. A. FERNANDEZ (1990): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: CSIC.

- RICHARDS, J. (1971): "A non-contrastive approach to error análisis". *English Language Teaching Journal* 25, pp. 204-219.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10,3, pp. 209-31.
- TOYAMA Shigehiko (1976): *Nihongo no kosei (Las características de lengua japonesa)*. Tokio: Chuo kouronsya.
- UEDA, H. (1994): "Aproximación Translingual a la Lengua Española". *REALE* 1, pp.157-172.
- UEDA, H (2000): "Dainigaikokugo to shitenosupeinngokyōiku" ("Concienciación en la enseñanza del español en el ámbito universitario"). *Supeinngokukennkyū* 15, pp. 83-97.
- VÁZQUEZ, Graciela E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt AM Main: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, Graciela E. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE LA LENGUA JAPONESA (ed.) (1994, 1997, 2000): *Nihongo to supeinngo 1,2,3 -Nihongo to gaikokugono taisyo kennkyū IV (El Japonés y el Español 1,2,3 – Estudios contrastivos del japonés con las lenguas extranjeras IV)*, Tokio, Kokuritsu kokugokennkyūsyō, (Instituto Nacional de Investigación de la Lengua Japonesa)
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- YAMAMOTO, J. (1993): "Daigakuniokeru dainigaikokugositeno supeinngokyōikuno kanousei to gennkai. Kanagawa Daigaku yamamotokyōsituno bawai" (Posibilidades y limitaciones de la enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito universitario, -el caso del seminario del profesor Yamamoto en la Universidad de Kanagawa), *Kagawadaigaku genngokennkyū* 16, pp. 85-97.

APÉNDICE:

TRASCIPCIÓN DE LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS

Tema I. Carta informal

I.1. Noboru (Estudiante, 33 años)

Salamanca 8/ Agosto/ 2002

Señor Tanaka mi amigo

Cómo está usted Estoy cansado poquito pero muy bien.

He pasado Salamanca dos días y me gusta aquí gradualmente

Empiezo la clase español ayer. Mi clase tiene quince gentes y soy japonés solamente y todos son europeos.

Señora de familia es muy amable. Cocinó paella para mi ayer. Está muy bien.

Y a que hora sabe almorzar. empiezan a las tres de la tarde. ¡ Crees esto!

Almorzado, hace siesta.

Se preocupa con su cuerpo. Pienso que escribir carta a usted.

I.2. Eiko (Oficinista, 28 años)

Salamanca, 8 de agosto, 2002

Querido tanaka.

¿Qué tal? Estoy un poco cansado pero estoy bien. Solamente hace dos días que llegué aquí me gusta esta ciudad poco a poco.

Ayer empezó la clase de español. Hay 15 estudiantes en nuestra clase. Todo es europeo sin mí.

Señora yo vivo ahora, es muy amable también.

Ella me cocinó la paella. Era muy rica.

¿Sabes cuando ellos toman la comida en España? Empezan a comer a las 3. Increíble ¿verdad

Después de la comida ellos hacen siesta.

I.3. Makiko (Oficinista, 25 años)

8 de Agosto de 2002 en Saramanca

Querido amigo!

¿Qué tal? Como he estado cansado un poco.

Sim embargo todavia estan dos dias al llegue en Saramanca.

Voy a gustarme esta ciudad poco a poco.

Ayer, ha empezado el curso de español mi clace estan quince estudiant yo quitado son de europa. Mi mujer de es muy amable. ayer, me comi paella para mi. Estuvo muy sabroso. Entonces, sabes a que hora (comen / se come) cena aqui. Empiezan a comer a las tres de la tarde.

No podria creer que esto. Antes de cenar, hay siesta.

sano y salvo. Voy a escritar tarjeta.

I.4. Katue (Jubilado, 60 años)

Querido Tanaka

8 de agosto de 2002 Salamanca

¿Cómo estás? Yo estoy cansado un poco, pero estoy sano. Aunque lleva dos dias hace llegué a Salamanca, me gusta mucho esta ciudad.

Ayer empezó la clase de espanol.

Nuestra clase consiste en quince personas, y los miemblos excepto me.

Son de Europa. La ama de la casa que me quedo es muy amable.

I.5. Kimiko (Ama de casa, 60 años)

Salamanca Agosto 8, 2002

Querida Tanaka!

¿Cómo estás? Estoy cansado poco, pero estoy bien. Todavía 0 dos días solo que llegé a Salamanca, pero me gusta esta ciudad cada día.

Ayer empezó clase de español. Hay 15 estudiantes en mi clase, todos los ellos son European excepto yo. La señora de mi pido es muy amable. Ayer ella hubo a paella para mi. Esta es muy rica

A propósito, ¿conoces la hora que comer en Salamanca? Siempre comía 3 horas.

No piensas nada! Después de comer tengo cesta.

Cuidad! Otravez escribo carta! ¡Adios!

I.6. Maya (Oficinista en paro, 25 años)

Señor Tanaka

Salamanca 8.8. 2002

¿Como estas?

Estoy cansado pero bien. Todavía llegé en Salamanca solamente 2 días.

Me gusta esta ciudad Ayer he empiesado mi clase.

Hay 15 estudiantes y europeans excepto mi en nos clase. Abuera es muy simpatica Ayer cocinó la paella para mi. Esta es muy deliciosa.

Entonces ¿Sabes que hora es cena aquí? Empiesa comer a las 3.

Y despues de cocina hago dormir

Hasta luego. Escribiré la carta.

I.7. Misako, (Universitaria, 19 años)

Salamanca Ocho de Agosto, 2002

Sr. Tanaka

¿Como estas? Yo un poco estoy cansada pero bien. Todavía llegó en Salamanca por dos días pero me gustaba esta ciudad.

Ayer empuzó clase de español. nosotros quince personas de clase sacar yo todo europa

persona . Casa de estancia abuela es muy amable Ayer para mí cociné paella . Es muy rica.

Entonces, aquí ¿A que hora comemos sabes? Comemos empezamos tres horas. increíble verdad?

entonces después de comer, hacemos siesta.

Tu cuidad salud Otra vez escribo una carta.

I.8. Kazumi (Oficinista, 25 años)

Querido Tanaka.

¿Qué tal? Estoy un poco cansado, pero bien.

Aún hoy es segundo días que llegé en Salamanca, me gusta la ciudad poco a poco.

Ayer empezó la clase de Español. Hay 15 personas en mi clase y todos son europeos excepto yo.

Está muy simpática la tía de mi estancia. Ayer hizo paella para mí, y esta fue muy buena.

¿Sabes cuando se comen la cocina en Español? Empieza a comer a las tres.

Pienso que tú y después tenemos “siesta”.

I.9. Izumi, (Oficinista, 30 años)

8/ 8/ 02 Salamanca

Querido Tanaka

¿Qué tal? Estoy un poco cansado pero muy bien.

Aunque hace dos días que vivo en Salamanca, echo a amar esta ciudad

Ayer empezó la clase de español. Mi clase tiene diecicinco compañeros, y no solo mí, todos otros son europeos.

Mi dueña también es muy simpática. Anoche hizo una paella para mí. Fue muy sabrosa.

¿Sabés a qué hora se come aquí? Empiezan comer a las tres. Es increíble, ¿no?

Y después de comer, se tiene siesta.

Cuida tu salud. Escribiré otra carta.

I.10. Masumi (Universitaria, 19 años)

Querido Tanaka.

¿Qué tal? Estoy un poco cansado pero bien. Me parece que me gustaría esta ciudad pero todavía pasaba 2 días desde que llegué a Salamanca. Ayer la clase de español empezó.

Mi clase tiene 15 gente y excepto a yo toda gente es italiana.

La señora de casa es muy amable. Ayer ella cocinó paella para mí. Estuvo muy rico.

Y, ¿Sabes que a qué hora se come el almuerzo? Se empieza a comer a las 3 de la tarde.

¿Lo crees? Después de comer se hace siesta.

Cúidate. Escribiré otra vez.

Tema II: Recetas de Patatas a lo pobre

II. 1. Noboru (Estudiante, 33 años)

Receta de materiales para cuatro personas.

Patatas 1 kilogramo, pimentón (blanco) una hoja de laurel, dos hojas de ajo, pimentón rojo (una cucharadita)

Aceite de oliva (cinco cucharadas) dos cebollas, harina (una cucharada)

Para cocinar

1 Pelar patatas y cortar patatas en trozos.

2 Picar cebollas y ajos.

3 Freír cebollas y ajos con aceite.

4 Cambiar color, añadir patatas y pimentón rojo añadiendo harina.

5 Añadiendo sal, remover patatas.

6 Añadir agua hervido para cocinar patatas.

7 Añadir laurel y pimentón rojo poquito y hervir patatas blandas a fuego lento.

II.2. Eiko (Oficinista, 28 años)

Para 4 personas

Patata 1 kg. Pepe Rolie, Oliva oilio. Cebolla

- 1 Pelar patata y cortar a grande.
- 2 Corta cebolla y ajo a diminutos
- 3 Saltear cebolla y ajo con oilio.
- 4 Cuando empezan colores pon patata y polvo picante añadido harina.
- 5 Mezclar patata mucho echando sal.
- 6 Echar agua caliente herviendo hasta se esconde patatas.
- 7 Añadir Rolie y pepe un poco y cocer con juego flojo hasta patata va tierna.

II.3. Makiko (Oficinista, 25 años)

Por parte de cuarto,

potatas 1k, pimienta (blanca) en polvo, ajo 2 dientes, harina (1 cucharada) 2 cebollas, oliva

- 1 pelar la piel de potatas y cortar lo disparates.
- 2 Cortar la cebolla y ajo disparates
- 3 Friar el cebolla y ajo con aceite
- 4 Despues de empezar a calor, poner patata y [espacio blanco] al poner la harina.
- 5 Al poner sal, mover patata bien.
- 6 Al echar agua caliente gervido hasta patatas ocultadose
- 7 Echar[espacio blanco] Y pimienta, cocer con de fragil hasta tiernas.

II.4. Katue (Jubilado, 60 años)

materiales para 4 personas

1 kg de patata, pimienta (blanca) una de oja de [espacio blanco]
[espacio blanco]de ajo, una cuchala pequeña de mostaza, 5 cuchala de aceite.

Manera de cocinar

- 1 [espacio blanco]
- 2 Cortar ceboya y el ajo a pequeños
- 3 Frien la cabolla y el ajo con el aceite.
- 4 Después de empezar colorados, añadan la patata y la mostaza con

II.5. Kimiko (Ama de casa, 60 años)

Material de patatas a lo pobre para quatro gente

Patatas un kiro, pimienta (branca) una hoja de laurel

Dos trozos de ajos, chile. Aceite de oliva , dos cebollas y trigo

- 1 Pelar las patatas y cortar en trozos
- 2 Picar dos cebollas y dos trozos de ajos
- 3 Freír dos cebollas y ajos con las aceite de oliva
- 4 Durante 5 0 10 minutos, se colorear, añadiendo unos trigo y añadir las patatas y unos chiles
- 5 Añadir sal
- 6 añadir las agua caliente en
- 7 estofado con pimienta y una hoja de laurel que [espacio blanco]

II.6. Akio (Jubilado, 70 años)

Ingrediente

1kg de patatas, pimienta blanca, una hoja de laurel, 2 piezas de ajo, una cucharadita de polvo de pimiento picante, dos cucharadas de aceite de oliva, dos cebollas, una cucharada de harina

Receta:

1Pele y corte patatas

2Pique cebollas y ajos

Saltee cebollas y ajos con aceites de oliva

Cuando empieza a cambiarse su color de cebolla y ajos, meta patatas y polvo de pimiento picante añadiendo harina.

Remueva bien patatas añadiendo sal,

Eche agua caliente hasta que cubra todas las patatas.

Añada una hoja y un poco de pimienta blanca y cueza hasta que estén tiernas.

Tema III: Carta formal

III.1. Noboru (Estudiante, 33 años)

Tokio, 19 de agosto, 2002

Srs. La universidad de Salamanca

el departamento de español

Estimados. Srs, La universidad de Salamanca. La facultad de literatura. El departamento de español

Ahora (Yo) soy estudiante de la historica de la literatura española moderna en la Universidad de A, el departamento de español. Yo pienso querer ir a la facultad de literatura de su universidad para terminar la tesina, porque estoy interesado en la poesía de García Lorca.

Desearía que me enviara las informaciones detalladas de los besos de su universidad. (porejemplo, papeles necesarios, número fujo de personas(plaza), condición de suscripción, etc). Yo envio sobre con sello de correos (en esta sobre)

Espero volver la buena respuesta, Atentamente

FDO: Noboru Ishi

III.2. Eiko (Oficinista, 28años)

Tokyo 19 de agosto de 2002

Ref. La aplicación para la beca

Señor, señores

Yo soy estudiante de la Universidad A. Estoy en la facultad de español. Mi estudio es la historia de la letra de español moderna. Me interesa los poemas de Lorca especialmente. Yo pienso hacer la carrera de letra en la Universidad de Salamanca el año proximo, y terminar la tesina. Me alegraría si me mandan los detalles (documentos necesarios, capacidad de número de estudiante y condición) sobre la beca.

Adjunto el sobre con sellos.

Tengo esperanza de su respuesta.

Gracias.

III. 3. Katue (Jubilado, 60 años)

Tokyo, 19 de Agosto de 2002

Señores:

Soy estudiante que ahora estudiar la historia moderna de literatura española en facultad del español de Universidad A.

Me interesa la poema de Lorca, y proximo año, voy a ir a la facultad de filosofía y letras de universidad Salamanca durante un año, para llevarme a cabo mi estudio.

Entonces, espero que me enviase la detalla de informaciones respecto a la beca de su distinguida Universidad (documentos necesitados, numero fijo de personas, condiciones para solicitud, etc.)

Adjunto el sobre con sello la presente.

Espero su contestación amable.

III.4. Kimiko (Ama de casa, 60 años)

Tokyo, 19 de Agosto de 2002

Señor:/ señores:

Actualmente yo soy un estudiante que me matriculo en el sección de español en universidad de A. Especialmente estoy estudiando la historia de España. Me interesaba por las poesias de Lorca. El próximo año, quisiera ir a la Facultad de Letras en su Universidad por estudiante en un extranjero, en un año y quisiera perfeccionar a mi tesina.

Podria enviar de las sistemas de el becario, documentos necesarios, número limitado, requisito de [espacio blanco] Por correo.

Siento molestarle. Adjunto un sobre con un sello. Estoy esperando una respuesta afortunada.

Le estoy muy agradecido por todo. Atentamente.

Tema IV. Carta formal

IV.1 Noboru (Estudiante, 33 años)

Estimado: La universidad de Salamanca Tokio 19 de agosto, 2002

La facultad de literatura.

Quisiera manifestarle mi agradecimiento por enviarme el catálogo de la solicitud de la beca de su universidad en el otro día. Pudiera utilizar el catálogo enviado muy bien.

Y pudiera recibir la carta de recomendación de profesor Gómez. Quisiera manifestarle mi agradecimiento también.

En el año próximo, pensaré querer saludar a ustedes privadamente como estuviera becario de su univiersidad.

Crejera que enviaré los papeles de la solicitud a ustedes en últimos diez días del próximo mes.

Atentamente

IV.2. Eiko (Oficinista, 28 años)

Universidad de Salamanca
Facultad de letra
Tokyo 19 de agosto de 2002

Señor:

Manifiestarle mi agradecimiento por enviarme el catalogo que se explica con todo detalle sobre el aplicación de boca suyo el otro día. Los documentos que me envió estan muy útil. Además me alegro por enviarme la carta de recomendación de profesor Gomez tambien. No puedo buscar la parabra adecuada. Muchas gracias.

Yo pienso saludar a usted como una bacaria de su universidad el año proximo.

Le quería enviar los documentos de aplicación a usted hasta el fin del mes próximo.

Atentamente

IV.3. Katue (Jubilado, 60 años)

Tokyo, 8 de Agosto de 2002
Srs. En Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Salamanca

Señores:

Me gustaría manifestale a Ustedes mi agradecimiento por enviarme la detalla de catálogo para la solicitud de la beca a su distinguida Univercidad. Estos son muy utiles para mi. También me gustaría muchisimo manifestarle a Ustedes por enviarme la carta de recomendación por el profesor Gómez.

Me encantaría decirle a Ustedes la agradecimiento como un [espacio blanco]

IV.4. Kimiko (Ama de casa, 60 años)

Tokyo, 19 de Agosto de 2002

Sr: /Sra:

Mi agradecimietno por la información de el catálogo detallado de solicitud de beca, en su Universidad.

Los documentos que he recibido son servil mucho. Ademas la carta de recomendación de Prf. Gomes he recibido juntas.

Le estoy muy agradecido por todo.

En próximo año, me gustaria saludar por un estudiante de los becarios en su Universidad con todo el corazón.

Los documentos por el solicitud de beca enviare a final de septiembre.

Le agradezco mucho sus atenciones. muy atetamente

Tema V Artículo de revista

V. 1. Kanako (Universitaria, 19 años)

Manuel Gómez es presidente de compañía Renault. Tiene sesenta años. Su padre emigró a francia durante el guerra de ciudadano. Él dice “ De niño, hablaba con mi hermana en francés Pero mi padre dio cuenta de esto y desde entonces nos hacia hablar en español en mi casa Mi hija no sabe hablar español con mucha pena”

V.2. Rie (Universitaria, 19 años)

Es el jefe de compañía de Renault. Tiene sesenta años. Su padre emigró en Francia durante la guerra de ciudadana. 「Cuando era niño, siempre estaba hablando en francés con mi hermana mayor. Pero mi padre adviertí ese, por eso desde entonces nos mandó a hablar el español en casa. Sentimos mi hija no hablar el español」

V.3 Naomi (Universitaria, 19 años)

él es el director general de la compañía “ Renault”. Tiene sesenta años. Su padre emigró a Francia durante la guerra de ciudadanos. “Cuando era niños, siempre he hablado en francés con mi hermana mayor. Pero como mi padre notaba eso, desde entonces hacía hablar en español en nos casa a nos. Por desgracia no hablar el español mi hija.

V.4 Keiko (Universitaria, 19 años)

Es el presidente de Renault. Tiene 60 años. En la guerra de civil, había inmigrado a Francia. El dice, “ Cuando era pequeño, siempre hablaba francés con mi hermana. Pero su padre lo notó y después debimos hablar en español en mí casa. Yo ahora mi hija, con mucha pena, no hable en español.

Tema VI: Artículo de revista 2

VI. 1. Kanako (Universitaria, 19 años)

Nació en París en julio de 1957. Ahora él es el presidente de television más famoso de francia. Su padre emigró cuando tenía 17 años y trabajó en taller de coche. Después ha casado con mujer de francés España es la lugar de vacacion para David.

VI.2. Rie (Universitaria, 19 años)

Nació en París Juilo de 1965. Actualidad, es el más famosa moderador de la tele de francia. Su padre emigró en Francia a los diecisiete años. Trabajó en el fábrica de coche. Después se casó con la mujer de francesa. España es un lugar de vacaciones para David.

VI.3. Naomi (Universitaria, 19 años)

Nació en París en julio de 1965. Ahora es uno de los moderador de televisión más famoso de Francia. Su padre emigró a Francia cuando tenía 17 años, hubo trabajado en la fábrica del coche. Después se casaba con francesa. España es el país de vacaciones para David.

VI. 4 Keiko (Universitaria, 19 años)

Nació en Paris en julio de 1965. Su padre cuando tenía 17 años había inmigrado a Francia y trabajó en un taller. Hoy es uno de presidentes de programas de televisión más famosos de Francia. Se ha casado de una francia. España es, para sí, un lugar para los vacaciones.