



Universidad Veracruzana



Facultad de Letras
Españolas

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS

*Análisis de errores en la producción escrita
de francófonos aprendices de L2 español*

TESIS

Para acreditar la experiencia recepcional
de la carrera

Lengua y Literatura Hispánicas

Presenta

Verónica Aguilar Martínez

Directora

Rebeca Martínez Rodríguez

Xalapa-Enríquez, Veracruz

Julio de 2016

Agradecimientos

A Jorge Vaca por su invaluable apoyo y paciente enseñanza durante estos años; a mis profesores, Marianela Hernández, Rebeca Martínez y Alejandro Elizondo por sus comentarios y revisiones durante la realización de este trabajo; a Diana Luz Sánchez y José Miguel Barajas por su atenta lectura de la versión final; a Jean-Marie Lassus, Helena Mata y Samantha Becerra de la Universidad de Nantes por su ayuda para la obtención de las muestras; a Manuel López por el diseño; a la universidad pública por esta oportunidad. ↵

ÍNDICE

9	1. INTRODUCCIÓN
11	2. JUSTIFICACIÓN
13	3. OBJETIVOS
14	4. HIPÓTESIS
15	5. MARCO TEÓRICO
15	5.1. Lengua materna y segunda lengua
15	5.2. Bilingüe, estudiante y aprendiz
16	5.3. Adquisición y aprendizaje
17	5.4. Otros términos utilizados en este trabajo
17	5.4.1. Términos gramaticales
18	5.5. Antecedentes generales de este trabajo
18	5.5.1. El análisis contrastivo
19	5.5.2. El Análisis de Errores
20	5.5.3. El Modelo de Interlengua
20	5.5.4. Conceptos relacionados con la interlengua y la transferencia
21	5.6. Adquisición de una segunda lengua
22	5.6.1. La mente del bilingüe
23	5.6.2. Procesamiento lingüístico en L2
23	5.6.3. La producción en L2
24	5.6.3.1. La producción escrita en L2
25	5.7. Antecedentes específicos: análisis de errores de producción escrita
25	5.7.1. Análisis de errores de aprendices de habla serbocroata

26	5.7.2. Análisis de interlengua con comparación de cuatro grupos lingüísticos
27	5.7.3. Análisis de errores de aprendices francófonos
29	6. METODOLOGÍA
31	6.1. Informantes
31	6.2. Muestras
32	6.3. Tratamiento de las muestras
32	6.3.1. Agrupación
32	6.3.2. Transcripción
33	6.3.3. Identificación de los errores
34	6.3.4. Segmentación de las muestras
34	6.3.5. Faltas
34	6.3.6. Punto de vista para evaluar el error
35	6.4. Tabla de errores
37	7. ANÁLISIS DE ERRORES
37	7.1. Observaciones generales
37	7.2. Clasificación de los errores
37	7.3. Errores léxicos
38	7.3.1. Clase general
39	7.3.2. Clase de los léxico-semánticos
40	7.3.3. Clase de los léxico-sintácticos
40	<i>7.3.3.1. Grupo general</i>
42	<i>7.3.3.2. Grupo de los pronombres</i>
43	<i>7.3.3.3. Grupo de los artículos</i>
43	7.4. Errores morfológicos
44	7.4.1. Clase de los morfo-ortográficos

44	7.4.1.1. Grupo general
45	7.4.1.2. <i>Grupo de los alomorfos</i>
46	7.4.2. Clase de los morfo-sintácticos
46	7.4.2.1. <i>Perífrasis</i>
47	7.4.2.2. <i>Concordancia</i>
48	7.4.2.2.1. <i>Concordancia nominal de número</i>
48	7.4.2.2.2. <i>Concordancia nominal de género</i>
49	7.4.2.2.3. <i>Concordancia verbal de número</i>
51	7.4.2.2.4. <i>Concordancia verbal de persona</i>
51	7.4.2.2.5. <i>Concordancia verbal de tiempo y modo</i>
52	7.4.2.2.5.1. Modo
52	7.4.2.2.5.2. Tiempo
54	7.5. Errores sintácticos
56	7.5.1. Grupo general
56	7.5.2. <i>A, en</i>
57	7.5.3. Infinitivo
58	7.5.4. Objeto directo
58	7.5.5. Complemento de régimen preposicional
59	7.6. Conclusiones
61	8. CONCLUSIONES GENERALES
63	9. REFERENCIAS
67	10. ANEXOS
68	10.1. Anexo I. Abreviaturas utilizadas en este trabajo
70	10.2. Anexo II. Tabla de errores
103	10.3. Anexo III. Cuestionario presentado a los informantes
105	10.4. Anexo IV. Transcripción de las muestras

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recepcional se ubica en el campo de la lingüística aplicada, específicamente en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas. Esta área se propone principalmente: describir las diferencias entre la adquisición de una lengua primera (L1) y una segunda (L2, incluso L3 y L4), describir las etapas del aprendizaje de una segunda lengua e identificar los desafíos que enfrentan los aprendices durante ellas.

Esta última área es la que nos interesa en el presente trabajo: a través de los desafíos a que se enfrentan los aprendices, observables en sus errores, comprender la convivencia de las gramáticas de sus lenguas, la L1 y la L2, e identificar los casos de transferencia de la primera a la segunda.

El tema de la convivencia de las gramáticas se ha abordado desde diferentes perspectivas y posturas teóricas, que plantean, cada una, sus prioridades de investigación y sus intereses específicos. En el caso de la lingüística cognitiva, a través de la cual intentamos interpretar los datos de este trabajo, se ha propuesto comprender los mecanismos cognitivos que subyacen a la adquisición de una L2 y explicar cómo sucede el almacenamiento y manejo de la nueva lengua para el aprendiz.

Este trabajo se basa en el análisis de errores para intentar comprender el estado de interlengua de aprendices adultos francófonos que estudian la L2 español en una universidad francesa. Para esto, nos enfocamos en la producción escrita, que es más prolija que la producción oral, y por lo tanto podría tener rastros más depurados de los conocimientos de los aprendices. Nos ayudamos especialmente de la propuesta metodológica de Isabel Santos-Gargallo e intentamos comprender lo que sucede con los aprendices a través de las propuestas sobre bilingüismo de Vivian Cook, Jeanette Littlemore y François Grosjean.

Los datos con los que trabajamos consisten en una muestra de 44 redacciones, obtenidas a principios de 2015. Se identificaron los errores, se analizaron y finalmente se clasificaron con base en los niveles de la lengua involucrados. A partir del análisis de errores, se pudieron identificar algunos fenómenos relevantes, para cuyo análisis debimos tomar en cuenta también las producciones correctas de nuestros informantes, por lo que al final llegamos a coincidir con los planteamientos más actuales sobre la interlengua.

Gracias a la bibliografía consultada y al análisis de los errores encontrados, pudimos observar que tanto la lengua materna como la segunda lengua se encuentran activas a la vez, aunque esta última tiene un mayor grado de activación. Además, pudimos identificar los casos en los que

a pesar del esfuerzo del aprendiz por producir en la L2, la primera lengua sigue presente en su producción, como un recurso para sortear las deficiencias en su conocimiento de la L2. Finalmente, pudimos observar la particularidad de la interlengua por ser un estado que se compone tanto de reglas de la L1 como de reglas de la L2, así como de otras que no pertenecen a ninguna de ellas, sino que son propias de los aprendices, en su esfuerzo por comunicarse en la L2. ❀

2. JUSTIFICACIÓN

El bilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas son fenómenos muy extendidos en todo el mundo, ya sea que se adquieran de manera formal o escolar, en el seno familiar o por migración a regiones con otra lengua. En México también es un fenómeno común, debido a la gran diversidad lingüística con que contamos en ciertas regiones. Por todo esto, se hace necesario estudiar a fondo y desde las diferentes perspectivas (sociales, cognitivas, educativas) tanto el fenómeno del bilingüismo como los problemas que enfrentan los aprendices durante la adquisición de una L2.

En lo que se refiere a la adquisición de segundas lenguas, hay consenso sobre que existen mecanismos generales para el aprendizaje que los aprendices comparten, independientemente de las lenguas involucradas (por ejemplo, la recurrencia a la L1 para resolver dificultades comunicativas). No obstante, las condiciones del aprendizaje también están definidas por la relación entre las lenguas involucradas, la L1 y la L2 específicas, por lo que se suelen hacer estudios por pares de lenguas.¹ El estudio de estos pares particulares es útil para la comprensión del fenómeno general.

El par L1 francés y L2 español ya ha sido abordado por otros estudios, aunque encontramos solo dos trabajos enfocados a la producción escrita (que además contenían algunas diferencias relevantes respecto de nuestro planteamiento, v. Capítulo 6. Este tipo de trabajo es necesario porque también en la lengua escrita se evidencian los conocimientos de los aprendices de una L2 (y no solo en la producción oral), porque se trata de una producción más cuidada y conscientemente corregida, respecto de la expresión oral, y porque los conocimientos aplicados a una redacción son de una clase específica: pertenecen a las prácticas formales de comunicación en una lengua, de gran importancia para el desarrollo académico y social de los aprendices.

En general, el estudio de la adquisición de L2 español por parte de francófonos es muy relevante dado el interés que hay en aprender esta lengua: tan solo para Francia, se calcula un aumento del 9.8% en la cantidad de alumnos de español de educación básica en el periodo 2010-2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Por eso son necesarias investigaciones que nos ayuden a comprender sus procesos de aprendizaje, para luego aplicar estos conocimientos en la didáctica.

¹ En los últimos años también se estudian las L3 y subsecuentes en interacción con las primeras.

Los resultados de este tipo de trabajo se pueden utilizar, en lo general, para comprender cómo están conviviendo las gramáticas de las lenguas en la mente del aprendiz, cómo se almacenan esos conocimientos y cómo se accede a ellos, cómo se activan o inhiben durante la producción; pero sobre todo, en lo particular, sirve para comprender las causas de sus errores y entonces mejorar las didácticas para esos aprendices. 🌸

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es observar, en el nivel gramatical, el estado de interlengua de los aprendices francófonos de español a través de su producción escrita. De este objetivo principal se derivan los secundarios:

- Obtener muestras escritas por francófonos con un perfil similar y producidas bajo las mismas condiciones, para poder hacer afirmaciones sobre el estado de su interlengua con mayor seguridad;
- Identificar los errores gramaticales que se encuentran en ellas, siguiendo un criterio homogéneo y congruente con los objetivos;
- Establecer un criterio de clasificación para esos errores y clasificarlos;
- Analizar los errores para intentar comprender cómo están conviviendo los aspectos gramaticales de la L1 y la L2 en la mente del aprendiz.
- Señalar los casos en los que existe transferencia de la L1, ayudados tanto por el análisis del error como por el análisis contrastivo de las lenguas, en los aspectos relevantes.

Por otro lado, aunque los resultados de este trabajo pueden ser útiles para el diseño de una didáctica orientada a corregirlos, esto ya queda fuera de los objetivos planteados. El presente trabajo se sitúa en la lingüística aplicada y pretende hacer un estudio descriptivo del estado de interlengua de estos aprendices. Sin embargo, no descartamos que en un estudio posterior se pueda hacer uso de los resultados para diseñar y probar una aplicación concreta en la enseñanza del español. 🌸

4. HIPÓTESIS

Cuando un aprendiz de L2 produce en esa segunda lengua, comete varios tipos de error: calca algunas estructuras aprovechando la hermandad entre dichos idiomas, confunde los matices semánticos de dos términos aparentemente equivalentes, copia la ortografía de su primera lengua en la segunda o mezcla las sintaxis de ambas.

Los errores continúan en la producción de los aprendices incluso después de años de estudio de la segunda lengua; algunos autores incluso proponen que ciertos errores se fosilizan. Otra particularidad de estos errores es que su aparición puede ser inconsistente: una misma producción puede contener enunciados erróneos y correctos para las mismas unidades lingüísticas.

Este trabajo se basa en la hipótesis de que en los errores que cometen los aprendices se pueden identificar las áreas de dificultad que ellos enfrentan y las influencias de la L1, así como las características de su interlengua, la cual es particular para un aprendiz dado o para un grupo uniforme de ellos.

Además de esta suposición, al inicio de este trabajo pensábamos que el aprendiz podría presentar rasgos gramaticales de todas las lenguas que conoce y que podría utilizarlos alternadamente en su producción escrita en español (por eso dividimos a los informantes por los grupos de segundas lenguas que conocen); sin embargo, como se verá en el análisis, los grupos no presentan diferencias. ❁

5. MARCO TEÓRICO

En esta sección exponemos los conceptos ineludibles para abordar el estudio de la adquisición de segundas lenguas, así como los planteamientos teóricos sobre los que se basa este trabajo.

5.1. Lengua materna y segunda lengua

Se llama *primera lengua*, *L1* o *lengua materna* a aquella aprendida durante la primera infancia (*early childhood*), para distinguirla de aquella aprendida después: *segunda lengua*, *lengua meta*, *L2* (incluso *L3*) o *lengua extranjera*, que se caracteriza porque en ella el hablante nunca, o rara vez, alcanza el mismo nivel de competencia que el hablante monolingüe (Cook, 1992).

Para lo que no hay consenso es para establecer las edades que abarca la “primera infancia” y, por lo tanto, no lo hay para decidir cuándo se trata efectivamente de lengua materna. Savi- lle-Troike (2006), por ejemplo, llama *lengua materna* a aquella aprendida antes de los tres años, mientras que Annick de Houwer (2009) distingue: *primera lengua* (cuya adquisición puede ser monolingüe o bilingüe) con input² regular desde el nacimiento; *segunda lengua adquirida a edad temprana*, con input regular en los años de educación preescolar; y segunda lengua propiamente dicha, cuyo input coincide con la edad de escolarización (calculada hacia los 5 años).

Por otro lado, aunque en los últimos años se ha desarrollado interés por diferenciar las segundas lenguas de un hablante y entonces se habla no solo de *L2*, sino de *L3*, *L4*, etc., para los fines de este trabajo nos basta la distinción *L1*-lengua materna y *L2*-segunda lengua, donde un hablante puede tener más de una lengua materna y más de una segunda lengua.

Finalmente, debemos aclarar que aunque la didáctica de lenguas suele diferenciar entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*, decidimos no utilizar este segundo término porque no todas las segundas lenguas son necesariamente extranjeras. Preferimos el primero por ser más general, por ser el más utilizado en los autores consultados y porque además esta distinción es poco relevante para el presente trabajo.³

5.2. Bilingüe, estudiante y aprendiz

Tampoco hay consenso para definir *bilingüe*: por mucho tiempo, el uso general fue llamar *bilingüe* solo a aquel hablante con dos lenguas maternas o solo a los “bilingües equilibrados” (que tienen el mismo nivel en ambas), o a los “bilingües competentes” (Grosjean, 2010). Sin

² Preferimos el préstamo del inglés, pues la traducción al español, *aducto*, se utiliza poco en la bibliografía consultada.

³ Aunque aceptamos que en otros trabajos, con enfoque sociolingüístico sí puede ser relevante que la segunda lengua se aprenda en el propio país o en el extranjero.

embargo, en los últimos años se ha extendido una versión más abierta del término que incluye a todas aquellas personas que hablan dos idiomas, sin importar en qué momento de sus vidas las aprendieron ni la fluidez con que se desempeñan en ellas.

Un autor muy citado en esta perspectiva es Grosjean (2010), quien define a los bilingües por el mero uso de dos o más lenguas. Así, son bilingües los hablantes “que usan dos o más lenguas (o dialectos) en su vida diaria” (p. 4, la traducción es nuestra) y es bilingüismo el “uso alternado de dos (o más) lenguas” (p. 22, la traducción es nuestra). Una definición similar es la de De Bot y Kroll (2002): son bilingües los “individuos que están adquiriendo o usando activamente más de una lengua” (p. 133, la traducción es nuestra).

Una de las razones para esta versión incluyente del término es el mayor o menor uso que los bilingües hacen de sus lenguas, que hace que no correspondan con el ideal de bilingüe fluido. Grosjean precisa que los usos dependen del tema y del contexto, pues los bilingües desarrollan hábitos diferenciados y conocimientos desiguales de cada una de sus lenguas (2010). De Houwer (2009), por su parte, también menciona un desarrollo desigual en el caso específico de la adquisición bilingüe de primera lengua⁴ (es decir, dos lenguas maternas).⁵

Finalmente debemos mencionar que algunos autores consultados usan el término *estudiante*, pero al tener un sentido muy general, preferimos *aprendiz* para poder incluir a cualquiera que esté aprendiendo una lengua, sea en un contexto escolar o fuera de él. Este término lo utilizan diversos autores, entre ellos Cook (1992), quien en su artículo “Evidence for multi-competence” específicamente usa “aprendiz de L2” (*L2 learner*).

Para *bilingüe*, en este trabajo nos ceñiremos a la versión inclusiva del término basada en el uso, por lo que estos aprendices también son bilingües, por el uso regular que hacen del español en sus clases de licenciatura. Cuando citemos a autores que no hayan definido *bilingüe* en los trabajos consultados, por fidelidad copiaremos el término utilizado por el autor (*aprendiz, bilingüe, estudiante*).

5.3. Adquisición y aprendizaje

Una de las primeras distinciones en el estudio de las segundas lenguas es aquella entre *adquisición* y *aprendizaje*, mencionada por diversos autores. Krashen y Terrel (1998) definen ambas a partir de la forma en que el aprendiz entra en contacto con la lengua. Se basan en la teoría del enfoque natural (en didáctica de las lenguas) que afirma que la adquisición lingüística sucede por la comprensión de mensajes. Es así que, según los autores, la *adquisición* ocurre por medio del uso de la lengua “en situaciones naturales y comunicativas” (p. 18, la traducción es nuestra), mientras que el *aprendizaje* se produce cuando hay una instrucción formal y un conocimiento

4 *Bilingual First Language Acquisition (BFLA)* en el original.

5 Que ella llama “lengua A” y “lengua Alpha”.

consciente de la gramática de la L2. En este sentido, Krashen y Terrel oponen la *adquisición* de una lengua materna al *aprendizaje* escolar de una segunda lengua.

Diversos autores retoman esta distinción o coinciden con ella, aunque usen otros términos. En el marco de la discusión sobre adquisición de L1, Karmillof y Karmiloff-Smith (2005) mencionan la versión chomskyana de esta distinción: la *adquisición* como un desencadenamiento (madurativo y predeterminado) causado por la entrada lingüística; y el *aprendizaje*, para nada automático, por medio de reglas gramaticales conscientes y ejemplos claros (p. 171). En el contexto de la adquisición de L2, Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) definen el proceso de *adquisición* como un “proceso de apropiación natural, implícito, inconsciente, que implica una focalización sobre el sentido” y, en cambio, afirman que el proceso de *aprendizaje* es “artificial, explícito, consciente, y que implica una focalización sobre la forma” (p. 723).

Sin embargo, Fernández (1997) encuentra difícil aplicar esta distinción en la metodología, pues el proceso por el que pasan los aprendices con los que trabajó puede ser tanto de adquisición como de aprendizaje: viven en un país donde están en contacto diario con la L2, pero a la vez toman clases de lengua. Los aprendices de este trabajo tienen una situación similar (como se puede ver en el apartado sobre los informantes en §6.1) por lo que usaremos los términos indistintamente: aunque toman clases de lengua desde su país de origen, casi todos refieren contacto con la L2 en un medio *natural* (en el sentido usado por Krashen y Terrel), pues tienen familiares o amigos cercanos que hablan español y ellos mismos han viajado a países hispanohablantes desde una edad temprana (de vacaciones o de estudios) al menos en periodos cortos.

5.4. Otros términos utilizados en este trabajo

Adición y omisión. A propósito de un elemento gramatical, con estos términos nos referimos a su presencia innecesaria o a su ausencia en una posición necesaria, respectivamente.

Objetivo. Frente a los conceptos de *error* y *falta*, nos es útil agregar *objetivo*, para indicar nuestra suposición sobre las intenciones del hablante; con base en esta suposición intentamos comprender el error. Este término nos parece menos normativo que *corrección* y es producto de la precaución, porque siempre está presente la posibilidad de que quien analiza el error no identifique la verdadera intención del hablante, limitado por sus conocimientos, su experiencia y su memoria.

5.4.1. Términos gramaticales

Para los términos de gramática, basta con señalar que nos atenemos a los usos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2009; en adelante, “RAE”). Solo explicitamos los que nos parecieron menos usuales.

Enunciado y oración. La *oración* es una unidad de predicación, compuesta por un sujeto y un predicado. El *enunciado*, en cambio, es una unidad discursiva, la “mínima capaz de constituir un mensaje verbal” (RAE, 2009, §1.3g), por lo que no todos los enunciados llegan a ser una oración. En este trabajo llamamos *enunciados* a los segmentos discursivos que separamos para el análisis.

Pieza léxica. Evitamos usar *palabra* y preferimos *pieza léxica* para referirnos tanto a las palabras gráficas (separadas por espacios) como a las locuciones (RAE, 2009, §1.3e).

Unidad lingüística. Utilizamos este término para referirnos a las estructuras que forman una unidad, puede tratarse de una pieza léxica, un grupo sintáctico (un sintagma) o una construcción (por ejemplo, una comparación).

5.5. Antecedentes generales de este trabajo

Para comprender la propuesta actual del Modelo de Interlengua y el Análisis de Errores, bases de este trabajo, es necesario hacer un breve resumen de su historia, antes incluso de llegar a sus definiciones.

5.5.1. El Análisis Contrastivo

El antecedente del Análisis de errores es el Análisis Contrastivo, que surgió a mediados del siglo pasado para estudiar las dificultades de los estudiantes de una segunda lengua. El método consistía en realizar un contraste lingüístico de las lenguas involucradas (la lengua materna de los estudiantes y la lengua por aprender). El Modelo de Análisis Contrastivo se basaba en los trabajos de Charles Fries y Robert Lado, y consistía en un análisis sistemático de ambas lenguas donde se identificaban coincidencias y diferencias en sus características. Los resultados de dicha comparación debían servir no solo para predecir las áreas de dificultad que enfrentarían los estudiantes, sino también para diseñar una didáctica que se anticipara a esas dificultades (Santos-Gargallo, 1993).

Uno de los conceptos centrales de este modelo es el de *interferencia*, que serviría de precedente para los enfoques subsecuentes. Santos-Gargallo (1993) lo define como “el efecto de la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje” (p. 37). Más adelante se diferenció entre *interferencia interlingüística* o *externa*, que sucede cuando la lengua nativa produce errores en el aprendiz; e *interferencia intralingüística* o *interna*, que ocurre cuando la misma L2 produce errores (por ejemplo, por las irregularidades de su gramática; Santos-Gargallo, 1993).

Sus oponentes señalaban que no todas las dificultades se pueden explicar por interferencia. Algunos autores incluso niegan la existencia de la interferencia: Krashen y Terrel (1998) afirman que “los errores que muestran la influencia de la primera lengua son simplemente el resultado de ‘apoyarse’ [...] cuando carecemos de una regla en nuestra segunda lengua” (p. 41, la traducción es nuestra). Esto es lo que más adelante condujo a la utilización del término *transferencia*, más positivo y con matices importantes, según veremos en la sección sobre interlengua (§5.5.3).

Entre los logros que se le reconocen al Análisis Contrastivo, está el hecho de centrar su atención en el alumno, predecir ciertas dificultades y ayudar a entender mejor el proceso de aprendizaje (Santos-Gargallo, 1993). Sin embargo, aunque sí predecía ciertos tipos de dificultad, no incluía corpus de producción en segunda lengua y en algunas ocasiones trabajaba a partir de obras literarias, lo que impulsó la aparición del Modelo de Análisis de Errores.

5.5.2. El Análisis de Errores

Surge en los años 60, como respuesta al Análisis Contrastivo. Su objetivo principal es predecir las áreas de dificultad enfrentadas por los estudiantes, con base, no en un análisis contrastivo de las lenguas en juego, sino en un inventario de los errores más frecuentes a partir de corpus de producciones en L2. Bajo este modelo, los errores se analizan “valorando la importancia de la gravedad de los mismos desde el punto de vista de la corrección gramatical de las instancias producidas” (Santos-Gargallo, 1993, p. 77).

Este modelo distingue entre *error* y *falta*: el primero definido como una “desviación sistemática [de la norma de la L2]” y la segunda como una “desviación inconsistente y eventual” (Santos-Gargallo, 1993, p. 78). El error “resulta de un conocimiento incompleto”, mientras que la falta sucede “por falta de atención, cansancio, descuido o por algún otro aspecto del desempeño” (Piewo, 2014, p. 1778). En este trabajo adoptaremos esta distinción.

En este modelo, la actitud hacia el error es positiva: se le considera el reflejo de una competencia transitoria del aprendiz. Los errores evidencian el proceso de aprendizaje y por ello son útiles para comprenderlo (Piewo, 2014). Además, se supone que el aprendiz cuenta con un sistema de lengua mixto que combina reglas de la L1, reglas de la L2 y otras que le son propias: reglas *idiosincráticas* (Santos-Gargallo, 1993, p. 79). A este sistema lingüístico se le llamó *dialecto idiosincrático* o “dialecto transitorio”, conceptos propuestos por Stephen Pit Corder y que sentarían las bases para la posterior introducción de *interlengua*.

Por medio del Análisis de Errores se identifican las particularidades de un estudiante o de un grupo de estudiantes con características similares (en cuanto a preparación académica y lengua nativa) (Santos-Gargallo, 1993, p. 81). Los criterios propuestos para abordar los errores son los de gramaticalidad, aceptabilidad, adecuación, inteligibilidad y comprensibilidad.

Aunque sus detractores han señalado fragmentariedad en los resultados y simplismo en las categorizaciones, al proponer otra forma de abordar el error, el Análisis de Errores ha ayudado a identificar áreas de dificultad en el aprendizaje y así ha señalado prioridades en la enseñanza. Además, fue a partir de los planteamientos de este modelo que se empezó a notar la necesidad de incluir también las producciones correctas en el análisis (Santos-Gargallo, 1993). Piewo (2014) resume diciendo que “el Análisis de Errores [...] emergió en los años 60 para demostrar que los errores de los aprendices no solo se debían a su lengua nativa, sino que también reflejaban algunas estrategias universales de aprendizaje” (p. 1778, la traducción es nuestra).

Entre el primero y el segundo modelos, Santos-Gargallo concilia diciendo que “el análisis de errores debe ser el punto de partida [fundamentado en un corpus de datos] y el análisis contrastivo, un modelo que pueda ayudarnos a resolver algunos problemas planteados” (1993, p. 72).

5.5.3. El Modelo de Interlengua

De la evolución de los estudios de Análisis de Errores surgió el Modelo de Interlengua, cuya innovación es que no solo analiza los errores sino la producción global de los estudiantes.⁶ La interlengua es un sistema autónomo, internamente estructurado, en cambio constante y que es correcto “en su propia idiosincracia” (Santos-Gargallo, 1993, p. 129), lo que significa que solo se le puede describir, sin tomar como modelo la lengua meta. Es un concepto que fue introducido por Larry Selinker a finales de los años 60 y coincide en esencia con el de *dialecto idiosincrático*, propuesto por S.P. Corder.

Santos-Gargallo (1993) define *interlengua* como “el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (p. 128).

Otros dos conceptos fundamentales en el Modelo de Interlengua son *fosilización* y *transferencia*. La fosilización es el mecanismo que “hace posible mantener, de manera inconsciente y persistente, reglas y vocablos de la lengua nativa en la Interlengua” (Santos-Gargallo, 1993, p. 139).

La *transferencia*, por su parte, es un tipo particular de fosilización que sucede por influencia de la lengua nativa. Es un concepto similar al de *interferencia* (del Modelo de Análisis Contrastivo), pero que deriva de un posicionamiento positivo ante el error. Aunque en los últimos años se prefiere *transferencia* a *interferencia*, algunos autores la usan indistintamente. Cook (1992), por ejemplo, a veces dice *transferencia* y a veces *interferencia*, a la que define de forma positiva: “la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que ha sido aprendida previamente (y quizá de forma imperfecta)” (s.p., la traducción es nuestra).⁷ En este trabajo, utilizamos la versión moderna, pero parafraseamos a los autores tratando de respetar el término que ellos utilizan.

5.5.4. Conceptos relacionados con la interlengua y la transferencia

Otros autores también han planteado la existencia de un sistema lingüístico autónomo y mixto, aunque en otros términos y desde otras áreas de la lingüística. Es el caso, por ejemplo, de Cook (1992), quien propuso el término *multicompetencia* para referirse al “estado compuesto

⁶ Aunque el concepto de interlengua se refiere no solo a la producción sino también a la comprensión, la mayoría de los estudios se han enfocado en la primera (Santos-Gargallo, 1993).

⁷ Según este mismo autor, aunque la transferencia se suele definir de forma unidireccional, de la L1 hacia la L2, en realidad es bidireccional: la L2 también puede influenciar la L1.

de una mente con dos gramáticas”, es un estado que “implica relaciones entre las dos lenguas almacenadas en la misma mente a cierto nivel” (s.p., la traducción es nuestra). Cook adjudica a la transferencia los papeles de fuente histórica y parte del estado actual de los conocimientos (la mente multicompetente).

También podemos mencionar a Littlemore (2011), quien prefiere el término *influencia* a *interferencia*, pero que también habla, desde la lingüística cognitiva, de un enriquecimiento de las vías posibles de percepción, descripción y estructuración de nuestras realidades al adquirir una segunda o tercera lengua, según veremos en el siguiente apartado.

Podemos ver que este estado del que habla Littlemore, la multicompetencia de Cook y las definiciones de interlengua coinciden en que hay un estado particular del hablante que conoce una segunda lengua, que no solo es distinto del estado monolingüe sino que tampoco es una simple suma de monolingües. Es un estado mixto, producto de los conocimientos de L1 del aprendiz y sus esfuerzos por aprender la L2.

5.6. Adquisición de una segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua se estudia aparte de la adquisición de la primera lengua porque se le considera de naturaleza distinta, dado que durante la adquisición de la primera lengua, el cerebro del aprendiz aún está en desarrollo y no conoce aún una gramática. Además, durante la adquisición de una L2, el aprendiz utiliza su L1 para acceder a la L2.

Para adquirir una segunda lengua, se supone que hay mecanismos cognitivos comunes y universales en los aprendices de L2 y los bilingües, aunque también hay variaciones “dependiendo de las propiedades estructurales de las lenguas involucradas” (de Bot y Kroll, 2002, p. 134), y es por eso que se estudian sus combinaciones particulares.

En cuanto al papel de la primera lengua, hay consenso sobre el hecho de que define y limita la forma en que los sujetos inician el aprendizaje de una segunda lengua. Jeannette Littlemore (2011) en su libro *Applying cognitive linguistics to L2 learning and teaching* expone la noción de *constructo (construal)*, que es la manera específica en que un hablante “empaqueta” una representación conceptual por medio de la elección de determinadas palabras o construcciones sintácticas. Además, según la autora, las lenguas también proveen constructos, “formas incorporadas y convencionales de construir los eventos y los fenómenos” (p. 14, la traducción es nuestra). En este corpus, encontramos un caso donde se evidencia un constructo de la L1 en la producción en L2: los errores con el verbo gustar, en el apartado 7.4.2.2.3.

Sobre la forma en que construimos los fenómenos o eventos, en lo cognitivo, se han identificado cuatro fuentes de variación, de acuerdo con Littlemore (2011): la *atención*, la parte que sobresale o en la que estamos más interesados cuando hablamos de un fenómeno; la *perspectiva*, el punto desde el que observamos el fenómeno; la *constitución*, el nivel de detalle con que descri-

bimos el fenómeno; y la *categorización*, la forma en que dividimos los fenómenos en categorías.

Estos cuatro tipos de constructo están definidos por la lengua que hablamos. Littlemore agrega que las “lenguas diferentes convencionalmente construyen las cosas de forma diferente y aunque podemos no ser conscientes de ello, es posible que nuestros sistemas cognitivos hayan sido, hasta cierto punto, ‘preparados’⁸ por nuestra primera lengua (L1) en maneras que podrían interferir con nuestro aprendizaje de las lenguas subsecuentes” (2009, p.6, la traducción es nuestra).

Debido a esta influencia de la L1 en los procesos cognitivos, los hablantes de una misma lengua estarán en igualdad de condiciones al momento de iniciar el aprendizaje de una segunda lengua: “el estado inicial de L2 para los hablantes de la lengua A (o B, C, D) es uno y el mismo independientemente de la L2 meta”, afirman Rothman y Pascual y Cabo (2014, p. 50, la traducción es nuestra). Además, según estos autores, la tarea de aprendizaje estará limitada por la combinación de las lenguas involucradas (Rothman y Pascual y Cabo, 2014): hablantes de una lengua A frente a hablantes de una lengua B tendrán problemas distintos al aprender una lengua C.

Durante el proceso de adquisición de la L2, aparece la transferencia de la L1. Los autores coinciden en que, cuando se presenta, esto sucede durante las primeras etapas de aprendizaje. Cook (1992) afirma que el aprendiz en los niveles inferiores de aprendizaje de la L2 podría ser incapaz de separar de forma eficiente los dos sistemas lingüísticos que componen su mente (cf. la definición de *multicompetencia* en el apartado 5.5.4). Littlemore (2011) afirma que es en los niveles iniciales e intermedios del aprendizaje (p. 21) donde los constructos de la L1 afectan la producción en L2. Sin embargo, ninguno precisa los límites de estas etapas: ¿se medirían por el nivel de conocimiento alcanzado?; de ser así, ¿cómo se determinaría?

Para poder aprender la segunda lengua, los aprendices deben “*olvidar, abandonar o reensamblar* las especificaciones de los rasgos que inicialmente transfirieron a la L2” (Rothman y Pascual y Cabo, 2014, p. 50, la traducción es nuestra). Littlemore coincide: ella afirma que aprender una nueva lengua es aprender nuevas formas de “presentar las cosas”, aprender los constructos de la L2.

Al aprender, el bilingüe reestructura su conocimiento lingüístico y llega a “un sistema integrado que combina elementos tanto de la L1 como de la L2 para producir algo nuevo” (Littlemore, 2011, p. 21): la mente multicompetente de Cook o la interlengua.

5.6.1. La mente del bilingüe

Las personas que aprenden una segunda lengua son distintas tanto de los monolingües en su L1 como de los monolingües en la L2. De acuerdo con Cook (1992) los aprendices de L2 nunca

⁸ *Primed* en el original en inglés.

alcanzan el nivel de los hablantes nativos y difieren de ellos en el conocimiento que tienen de la lengua meta, por lo que no es válido compararlos. Además, menciona el autor, difieren de los monolingües en el conocimiento de su L1, es decir, en el conocimiento de su propia lengua: hay evidencias, por ejemplo, de influencia de la L2 en la L1 en los conocimientos sobre fonología y semántica. Finalmente, hay que agregar que los bilingües desarrollan una “conciencia metalingüística distinta a la de aquellos que solo conocen una L1” y tienen procesos cognitivos diferentes a los procesos de los monolingües (s.p., la traducción es nuestra).⁹

5.6.2. Procesamiento lingüístico en L2

Sobre el almacenamiento de las gramáticas en la mente del bilingüe, hay dos corrientes, una separatista y otra holística (*wholistic*): la primera afirma que hay dos o más “sistemas lingüísticos discretos co-existentes” (Cook, 1992, p. 5); mientras que la segunda asevera que hay un sistema lingüístico mixto y no dos sistemas separados. En lo que coinciden ambas posiciones es en que hay un mecanismo de acceso compartido para activar o desactivar las lenguas, al menos para ciertos componentes del lenguaje; Cook propone la existencia de un “supersistema” formado por los sistemas de las dos lenguas, con puntos de acceso sistemáticos (esto lo afirma por la rapidez con que los usuarios cambian de una lengua a otra; 1992).

Sobre el caso específico del léxico, Hall (1997) propone que, al menos en los niveles iniciales de aprendizaje, dos términos del bilingüe (uno de la L1 y otro de la L2) están asociados a un único concepto. Cook, por su parte, presenta evidencias de una relación (*interrelationship*) entre los léxicos de ambas lenguas, especialmente cuando hay cognados involucrados (morfología similar). Tokowicz (2015) también reporta evidencias de competencia (durante la producción) entre palabras con inicio similar (en su fonología).

5.6.3. La producción en L2

Se denomina *producción* a la elocución de un hablante, a sus expresiones lingüísticas, ya sea que tomen forma oral o escrita. En el caso concreto de las producciones de los aprendices de L2, sabemos que son distintas de las producciones de los monolingües o hablantes nativos de esa lengua, pues, como mencionamos antes, difieren de ellos en sus conocimientos.

En general, la producción de los aprendices de L2 suele ser más vacilante, contener más errores (y también errores distintos), presentar rastros de la L1 (*transferencia*) y ser más lenta, por la atención que los aprendices deben poner en la forma y que les resta automaticidad. Esto también se debe a que el acceso a los conocimientos lingüísticos es menos rápido para la L2 que para la L1 (De Bot y Kroll, 2002).

⁹ El bilingüismo tiene otros efectos cognitivos, independientemente de los lingüísticos, como se ha demostrado en tareas de clasificación de objetos. Hay estudios que demuestran efectos positivos o negativos en la creatividad e inventiva (Cook, 1992).

Otra particularidad de los aprendices de L2 (y de los bilingües en general) es que pueden cambiar de código, es decir, pasar de una lengua a otra, voluntaria o involuntariamente. En el caso de los bilingües fluidos, este cambio de código sucede sin violar las gramáticas de las lenguas involucradas (Cook, 1992).

El cambio de código es posible porque ambas lenguas están activas a la vez, incluso cuando aparentemente se encuentran en “modo monolingüe”. Este aparente modo monolingüe en realidad es una variación del estado de activación de las lenguas (Grosjean, 2010; Cook, 1992): cuando el bilingüe se expresa en una de sus lenguas, la otra también está activa, aunque en menor grado.

Al respecto, Tokowicz (2015) propone una escala (con base en la propuesta de Grosjean) cuyos extremos son el “modo monolingüe” (en cualquiera de las dos lenguas) y el “modo bilingüe”, donde ambas están activas al mismo grado. En los puntos intermedios de la escala, una lengua actúa como *base* y la otra como *invitada*; esta última puede tomar diferentes grados de activación, que se manifiestan en la cantidad de material lingüístico de esta lengua, evidente en la producción (*cf.* escala p. 8).

5.6.3.1. La producción escrita en L2

La versión escrita de una lengua comparte rasgos con su versión oral, pero tiene características particulares que han conducido a su estudio como tema separado. La escritura implica procesos de razonamiento sobre la forma en que se expresan las ideas: la forma lingüística. Además, el acto de poner por escrito un pensamiento conduce a reflexionar sobre él y el esfuerzo de reflexionar puede conducir a la escritura: “la actividad mental, especulativa, racionante, analítica es en buena parte y para muchos reflexión al margen de un texto escrito” (Cardona, 1994).

Por otro lado, escribir en una lengua implica dominar su norma escrita y las convenciones de su representación: no solo el alfabeto y la ortografía, sino también el uso de marcadores textuales, signos de puntuación y otros elementos discursivos. Pontecorvo (2002) precisa que aprender a escribir es “apropiarse de las estructuras lingüísticas y de las convenciones semióticas propias de los textos escritos” (p. 139). Las estructuras de las que habla son específicamente sintácticas: algunas son propias de la lengua escrita y difícilmente se les encuentra en la lengua oral (Miller y Weinert, 2002).

Es de resaltar que las condiciones de producción de lo escrito también son distintas: mientras que lo oral es espontáneo, lo escrito permite (y exige) planeación, revisiones y correcciones. En el caso específico de la producción escrita en segunda lengua, el aprendiz además está preocupado por la corrección (Krashen y Terrel, 1998), pues la producción en segunda lengua requiere mayor atención a la forma.

La calidad de la producción escrita en L2 también está influenciada por el tema, pues determina las estructuras sintácticas y el léxico requerido; un tema general permite mucha

libertad a los aprendices para elegir aquellas estructuras en las que se sientan más seguros (Santos-Gargallo, 1993).

La producción de los aprendices de L2 permite tener un acercamiento a los procesos psicolingüísticos subyacentes (Santos-Gargallo, 1993) que en ella se manifiestan y es una de las razones por las que se estudia. Sin embargo, se requiere precaución al momento de analizar las producciones cuando lo que interesa es la relación L1-L2, pues es difícil distinguir claramente el cambio de código (voluntario) de la transferencia (involuntaria) (De Bott y Kroll, 2002). No obstante, como la producción escrita permite planeación y corrección, se espera un nivel alto de depuración y entonces se supone que la influencia de la L1 será involuntaria.

A pesar de que ambas lenguas están activas a la vez, cabría esperar que los aprendices se esforzaran por mantenerse lo más cerca posible del modo monolingüe en L2. Al respecto, Tokowicz (2015) menciona que la información de contexto¹⁰ que llega al bilingüe, sobre las lenguas requeridas o posibles de utilización, influencia “el uso de las dos lenguas, y por extensión, los niveles relativos de activación de las dos lenguas” (p. 13). Es decir, si la instrucción dada para iniciar la producción sucede en la lengua meta y en un contexto donde se usa la lengua meta, los aprendices inhibirán de mejor manera la L1.

5.7. Antecedentes específicos de este trabajo: análisis de errores de producción escrita

Se han realizado diversos análisis de errores en producción escrita, con aprendices de diferentes lenguas maternas. Aquí mencionaremos solamente tres, que nos parecen los más relevantes para este trabajo, por su tratamiento de los errores y por su parecido con nuestro planteamiento. El primero es el análisis de errores de aprendices de L2 español cuya lengua materna es el serbocroata, realizado por Isabel Santos-Gargallo de la Universidad Complutense de Madrid; el segundo es el análisis de interlengua de aprendices de distintas nacionalidades, realizado por Sonsoles Fernández; y el tercero, el análisis de errores de aprendices de L2 español cuya lengua materna es el francés, realizado por Honorat Agbodoyetin, como tesis de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

5.7.1. Análisis de errores de aprendices de habla serbocroata

Isabel Santos-Gargallo (1993) analizó los errores de aprendices de L2 español cuya lengua materna es el serbocroata, a partir de 55 composiciones escritas por estudiantes universitarios que estudiaban el español en sus países de origen (Croacia y Bosnia-Herzegovina). Los estudiantes

¹⁰ Un ejemplo de la llamada *información vertical* (*top-down information en el original*); cf. Tokowicz, cap. 2.

tenían entre 18 y 24 años, se encontraban en su 3.º o 4.º curso de español, que estudiaban como asignatura optativa: de 3 a 4 horas semanales de instrucción, con profesores no nativos. La redacción iniciaba con la pregunta “¿Cuál fue el viaje más feliz de tu vida?”, un tema personal para que el alumno evitara “consciente o inconscientemente, aquellas estructuras de las que no se sienta muy seguro” (p.107).

El objetivo de Santos-Gargallo era analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes con base en el criterio de corrección gramatical, lo cual implicaba morfología, sintaxis y léxico, sin tomar en cuenta el efecto comunicativo. Todos los errores que identifica los llama “morfo-sintácticos”. Allí mismo incluye los léxicos, los de concordancia de género y número, e incluso la concordancia verbal. En general, detecta errores en artículos, preposiciones, pronombres, el modo subjuntivo y los usos de *ser*, *estar* y *haber*.

Luego de clasificar y contabilizar los errores, hace una valoración comunicativa de ellos. En primer lugar, hace una distinción entre *errores locales* y *errores globales*: los primeros los define como aquellos que afectan los constituyentes mínimos de la oración y no interfieren con la comunicación, y los segundos como aquellos que afectan los constituyentes mayores y que sí provocan una ruptura en la transmisión del mensaje. Concluye que los errores detectados en estos estudiantes, al pertenecer al primer tipo (locales) “no obstaculizan la comprensibilidad del mensaje” (p. 120); solo son evidencia del proceso de aprendizaje que se está desarrollando.

Finalmente, es de destacar que la clasificación a la que llegó no coincide exactamente con ninguna de las taxonomías de otros autores, que ella expone en un apartado del mismo libro y que se basan en los criterios descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico, comunicativo y gramatical. Si bien ella declara como objetivo seguir un criterio gramatical, con distinciones entre los niveles de la lengua que le interesan —morfología, sintaxis, léxico y semántica—, la taxonomía a la que llega incluye más bien una mezcla de los niveles. Es el caso, por ejemplo, de la *impropiedad semántica* identificada en los errores léxicos: “uso de un vocablo de la lengua meta fuera de contexto [...] requeriría el uso de un sinónimo [...] inadecuada, por pertenecer a otro registro” (p. 117), una definición que incluye a la vez semántica y pragmática. Eso mismo sucedió en el presente trabajo, porque los errores no permitían una distinción clara entre los niveles de la lengua involucrados o porque más de un nivel estaba involucrado.

5.7.2. Análisis de interlengua con comparación de cuatro grupos lingüísticos

De los trabajos revisados, el más completo y extenso es el de Fernández (1997), quien realizó el análisis de la interlengua de cuatro grupos lingüísticos: estudiantes de habla alemana, japonesa, francesa y árabe. Los informantes fueron 108 estudiantes, adultos, que realizaban el estudio de la L2 en un contexto nativo con profesores nativos, en una escuela de idiomas en España. El corpus consistió de 4 211 errores, obtenidos de la producción escrita con el tema “El día más feliz de mis vacaciones”.

Además de la narración, el autor se apoyó en pruebas objetivas y en entrevistas a algunos informantes, estas últimas para comprender lo que en este trabajo llamamos “objetivo”: aquello que el aprendiz pretendía expresar.

Se trata de un estudio diacrónico, cuantitativo y cualitativo, muy completo que registra la evolución de la interlengua de los estudiantes durante tres niveles en la escuela de idiomas y que compara los cuatro grupos con atención a los aspectos léxico, sintáctico y semántico. La tipología de los errores a la que llega tiene cuatro grandes categorías: léxica, gramatical, discursiva y gráfica (principalmente errores ortográficos relacionados con una sola grafía y que él atribuye a la “confusión de fonemas”, p. 47).

Los hallazgos de este estudio que nos parecen más relevantes son los siguientes: 1) en lo que se refiere a las estructuras lingüísticas utilizadas, las diferencias son cuantitativas y no cualitativas¹¹ (tanto entre los grupos como al interior de ellos); 2) en general, en los errores y en las estructuras utilizadas, inicialmente hay diferencias entre los grupos, que al final se hacen menos marcadas; 3) con la evolución, disminuyen los errores y aumenta la producción; y 4) detrás de los errores parece haber estrategias universales, sin distinción entre los grupos lingüísticos, una de ellas es la interferencia, que se asocia a otras estrategias intralingüísticas.

5.7.3. Análisis de errores de aprendices francófonos

El tercer estudio, más parecido al de este trabajo, lo realizó Honorat Agbodoyetin (2011) con estudiantes benineses de español cuya L1 es el francés.¹² Los informantes llevaban entre 2 y 3 años estudiando español, con 4 horas semanales de clase y profesores no nativos. Los 82 informantes, que estudiaban español solo por exigencias académicas y no todos eran nativos de Benín, eran estudiantes de secundaria con edades entre 14 y 18 años, de los cuales se obtuvieron dos muestras en dos momentos distintos de su aprendizaje.

Las muestras consistieron en una descripción, una narración y un comentario con apoyo gráfico, para cuya redacción los informantes pudieron usar diccionario. Se les informó que sus producciones recibirían una calificación. El objetivo era analizar los *errores de interlengua* y los de *intra-lengua*, que en el análisis contrastivo corresponden a las interferencias externa e interna respectivamente. Los criterios utilizados fueron algunos de los descritos en el trabajo de Santos-Gargallo: el descriptivo, el gramatical, el pedagógico y el etiológico-lingüístico.

Como conclusión, el autor encuentra en general más errores de interlengua que de intra-lengua (es decir, más debidos a la L1). Además encuentra que en la segunda muestra disminuyen algunos de los errores respecto de la primera; sin embargo, también aparecen nuevos,

11 Es decir, no hay diferencias en los tipos de estructura utilizados; solo varían las cantidades en que se presentan.

12 El autor aclara que no todos cumplen esta condición, pues Benín es un país con gran diversidad lingüística y étnica, por lo que algunos estudiantes son extranjeros con una lengua materna distinta del francés.

posiblemente debido al enfrentamiento de los aprendices con nuevas estructuras de la L2 durante el progreso de su aprendizaje. Otro hallazgo importante de su trabajo es que la mayoría de los errores identificados son sistemáticos, es decir, se repiten al interior de una misma producción. Esto último puede deberse a que los estudiantes sabían que recibirían una calificación por las redacciones y entonces fueron más cuidadosos y evitaron las *faltas* (producto del descuido). ❀

6. METODOLOGÍA

Para este trabajo, utilizamos 44 muestras de producción escrita de igual número de aprendices francófonos que estudiaban el primer año de la licenciatura en Lenguas, Literaturas, Civilizaciones Extranjeras y Regionales (LLCER) con la especialidad “Español”, en una universidad francesa. En este apartado detallamos el proceso de obtención y tratamiento de las muestras.

Optamos por trabajar con producción escrita especialmente debido a las herramientas y recursos disponibles para la realización de este trabajo. Además, aunque en diversos estudios sobre el procesamiento de L2 se ha recurrido a tareas de reconocimiento léxico o a juicios de gramaticalidad, consideramos que reconocer un término o aceptar una construcción como correcta no significa necesariamente ser capaz de producirla de forma espontánea; lo que nos interesaba era más bien lo segundo.

Por otro lado, al tratarse de lengua escrita, la producción estaría más depurada y nos permitiría observar mejor los conocimientos de los aprendices, ya que durante el acto de escribir hay ocasión para mayores reflexiones y correcciones que en la comunicación oral. Decidimos que la redacción versara sobre un tema muy abierto (“Cómo es y cómo ha sido tu relación con el español”), de manera que tuvieran la libertad de contar lo que quisieran o lo que les resultara más fácil. Así tendrían oportunidad de corregir su producción conscientemente (aunque sin recurrir a ayuda de fuentes externas, como el diccionario) y de esta forma se eliminarían los errores debidos al descuido (las faltas) o al menos disminuiría su cantidad. De esta manera, podemos tener mayor seguridad sobre sus conocimientos reales.

Es así que preparamos las instrucciones para la redacción (v. Anexo III), en español. Esta lengua también se utilizó para presentar la actividad; lo hizo la profesora, hablante nativa de origen español. Según la bibliografía consultada, el uso de determinada lengua en el contexto de la producción ayuda a los bilingües a inhibir mejor la primera lengua y a enfocarse en la lengua meta (*cf.* §5.6.3.1).

Lo que nos interesaba en un principio eran solo los errores, específicamente los morfo-sintácticos, y en general, los gramaticales; por eso, el planteamiento inicial fue hacer análisis de errores y entonces nos enfocamos en los niveles de la lengua afectados por el error.

Decidimos no hacer un análisis etiológico-lingüístico (de acuerdo con la clasificación de Santos Gargallo, 1993, explicada adelante), que se basa en las causas del error, porque las causas en algunas ocasiones son demasiado obvias y en otras no es posible determinarlas; Santos

Gargallo incluso menciona que ciertos errores pueden tener más de una causa.

Por otro lado, al momento de examinar las muestras obtenidas y de intentar separar los errores, nos dimos cuenta de que era necesario incluir asimismo las producciones correctas (un poco dirigidos también por la literatura consultada). Es así que ampliamos ligeramente el alcance de nuestro trabajo, como se verá más adelante.

Como la base de este trabajo es el análisis de los errores, se consultó la bibliografía relacionada para realizar la clasificación. Especialmente esclarecedor fue el trabajo de Santos-Gargallo (1993), quien resume diversos criterios utilizados por otros investigadores en las taxonomías de errores:

- *Descriptivo*, que atiende a si se trata de omisiones, adiciones, formaciones erróneas.
- *Pedagógico*, que distingue entre errores transitorios y sistemáticos.
- *Etiológico-lingüístico*, que atiende a las causas de los errores y los divide entre interlingüísticos (causados por la L1) e intralingüísticos (causados por la L2).
- *Gramatical*, que se basa en los niveles de la lengua afectados: fonológico, ortográfico, léxico.
- *Comunicativo*, que evalúa el efecto comunicativo de las producciones de los aprendices en el oyente y toma en cuenta: aceptabilidad, comprensibilidad, adecuación.

Sin embargo, al momento de clasificar los errores de estas muestras, nos fue necesario proponer una clasificación nueva, debido a que estos aprendices son distintos de los analizados en la bibliografía consultada.

La principal diferencia respecto del trabajo de Santos-Gargallo (1993) es la lengua materna de los aprendices: aquellos eran de habla serbocroata y estos, francófonos. La clasificación a la que llegamos es distinta también, por el criterio que decidimos adoptar (aunque coincidimos al obtener una clasificación nueva que mezcla más de uno de los criterios expuestos).

Respecto del trabajo de Fernández, dos diferencias importantes son: 1) el habla materna de los aprendices, pues nosotros tenemos muestras exclusivamente de francófonos, mientras que Fernández trabajó con cuatro grupos lingüísticos e hizo una clasificación global de sus errores; 2) la clasificación obtenida es distinta, probablemente por la diversidad de aquella muestra frente a la uniformidad de esta (en cuanto a lenguas maternas), pues en sus datos podría haber fenómenos no presentes en los nuestros y eso afecta las decisiones de la clasificación global. Además, nuestros informantes no se desenvolvían en un contexto hispanohablante, sino en uno francófono; y los datos analizados son solamente escritos (este autor utilizó además pruebas objetivas y entrevistas).

De los estudios revisados, el que tiene más similitudes con este es el de Agbodoyetin (2011), que trabaja con producción escrita de francófonos, principalmente. Las dos diferencias principales son: 1) en este trabajo nos aseguramos de que los informantes fueran exclusivamente francófonos; y 2) se les pidió (y se confirmó) que no utilizaran diccionario, para así tener muestras más fieles sobre sus conocimientos.

6.1. Los informantes

Los informantes fueron 44 universitarios francófonos que, al momento de escribir los textos que conforman esta muestra, habían realizado estudios de español por cinco años en promedio y contaban ya con un conocimiento intermedio-avanzado de esta lengua. Algunos incluso refieren contar con certificación B1 o B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que los sitúa en un nivel de conocimientos suficiente para desarrollar sin retos la tarea presentada. En la escala del MCER, un aprendiz con nivel B1 “puede producir un discurso simple y coherente sobre temas familiares y pertenecientes a campos de su interés. Puede narrar un evento, una experiencia o un sueño [...] y exponer brevemente sus razones o explicaciones” (Conseil de l’Europe, s.f., p. 25), mientras que uno con B2 ya “puede expresarse de forma clara y detallada sobre una amplia gama de temas, emitir una opinión sobre un tema de actualidad y exponer las ventajas y los inconvenientes de diferentes posibilidades” (p. 25). Como podemos ver, bastan los conocimientos del nivel B1 para redactar lo solicitado.

Todos nuestros informantes tienen conocimientos de inglés, por lo menos básico, porque lo estudiaron en el bachillerato, y otros siguen con inglés en la universidad (en la especialidad bilingüe). Todos eran estudiantes de la Licence Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) en la Universidad de Nantes, en Francia, y al momento de realizar la redacción para este trabajo se encontraban en segundo semestre de la licenciatura. Aunque realizaban sus estudios en un medio francófono, algunas de sus clases las recibían en español, incluso con hablantes nativos.

6.2. Las muestras

Trabajamos con 44 muestras, una por informante, de aproximadamente dos párrafos cada una. Para obtenerlas, se preparó por escrito (y en español) una instrucción sencilla donde se solicita al aprendiz una redacción breve sobre un tema general: “Escribe un pequeño texto en español (de una o dos páginas) donde cuentes cómo es y cómo ha sido tu relación con el español” (v. Anexo III). Los aprendices realizaron la redacción con lápiz y papel, en un aula escolar, durante la clase de Expresión Escrita, en un periodo de 30 minutos.

El material escrito que se dio a los estudiantes contenía, además de una explicación general sobre los propósitos de la investigación y de la instrucción mencionada, algunas preguntas para contestar después de la redacción. En este cuestionario se les preguntaba: edad, lenguas que conocen, años estudiando español y si habían utilizado ayuda de alguna persona o herramienta para esta redacción. Esto es lo que más adelante nos permitió agruparlos y seleccionar las redacciones útiles para nuestros propósitos.

6.3. Tratamiento de las muestras

6.3.1. Agrupación

Lo primero que hicimos fue enumerar todas las muestras obtenidas y, a partir de los datos recabados en el cuestionario, excluimos aquellas realizadas con ayuda de diccionario o material escolar. También excluimos las de informantes que afirmaron tener dos lenguas maternas o una lengua materna distinta del francés. Nos quedamos con 44 textos de 44 estudiantes distintos.

También con ayuda del cuestionario, dividimos a estos 44 informantes en 4 grupos, basándonos en las lenguas que habían estudiado además del español:¹³ el grupo A reporta solo inglés; el grupo B, inglés e italiano; el grupo C, inglés y portugués; el grupo D, inglés y alguna otra lengua (ruso, bretón, etc.). La letra del grupo al que pertenecen y el número que se les asignó inicialmente es lo que nos permite identificar tanto la muestra como al aprendiz en cuestión.

Grupo	Lenguas que conocen	N.º de informantes
A	Inglés y español	16
B	Inglés, español e italiano	8
C	Inglés, español y portugués	10
D	Inglés, español y otra	10

6.3.2. Transcripción

Enseguida se procedió a la transcripción de los textos a una versión digital. Se realizó lo más fielmente posible, en la medida en que la legibilidad de la muestra lo permitía, respetando la forma de los textos incluso en lo referente al uso de mayúsculas, acentuación y puntuación (aunque no se tomaron en cuenta en el conteo de errores). Por ser lengua escrita se tomó la versión final como base, sin tratar de interpretar todos los borrones, aunque sí se marcaron como faltas (v. §6.3.5.) los casos en los que era muy evidente la vacilación del aprendiz. Se incluyó asimismo como producción del aprendiz todo lo que escribió al responder el cuestionario, pues nos dimos cuenta de que también podía contener fenómenos relevantes para este trabajo; estos fragmentos aparecen al inicio de cada transcripción, en el anexo IV.

¹³ No tomamos en cuenta los conocimientos de latín y griego clásico, pues Santos-Gargallo (1993) refiere, con base en estudios de otros autores, que no son significativos para el desempeño de los aprendices.

6.3.3. Identificación de los errores

Continuamos con la identificación de los errores siguiendo un criterio gramatical: nos interesaban los errores que afectan sintaxis, morfología, semántica, léxico y algunos de ortografía: los que involucraban letras solamente (y dejamos fuera los relacionados con diacríticos, por ejemplo). Incluimos en la lista cada aparición de un error, aunque el mismo apareciera dos o tres veces en la misma producción. Además tuvimos cuidado de duplicar los enunciados o segmentos que contenían más de uno (por ejemplo, en los casos donde había concordancia errónea tanto de género como de número); por eso en la tabla de errores debimos señalar con negritas el término en cuestión (v. §6.4). No duplicamos un enunciado cuando la misma clase de error afectaba dos términos interdependientes, como en el caso de género gramatical erróneo que afecta tanto al adjetivo como al sustantivo.

Se ignoraron los errores relacionados con los siguientes aspectos:

- El uso de mayúsculas, diacríticos y signos de puntuación, por no ser relevantes para los intereses de este trabajo y por las dificultades para identificarlas con certeza (al tratarse de textos escritos a mano). Sin embargo, algunas veces sí fueron útiles para identificar el objetivo del aprendiz: por ejemplo, en 35-A8: *[yo] *sigué estudiándolo*, la presencia de la tilde, junto con el contexto, nos confirma que el objetivo era *seguí* (pretérito perfecto simple) y no *sigue* (presente).
- Las omisiones de *s* o *z* en casos como *andalú*, pues se trata de usos ya presentes en la escritura de una variante específica del español (y se encontraron en un aprendiz que refiere haber aprendido español en Andalucía).
- Casos en los que la redacción no permite determinar con certeza si se trata de un error. Por ejemplo, en D55 aparece el enunciado “...es una lengua que espero hablar muy bien en el futuro, aun usar para mi trabajo (enseñar el francés al extranjero)”. Este último fragmento “enseñar el francés al extranjero” podría significar: 1) “enseñar el francés a personas extranjeras”; y 2) “enseñar el francés en el extranjero”. Sin embargo, no hay nada en el contexto que nos permita determinar con total seguridad cuál de las dos es la intención del informante, por lo que no se señala como error.

Algunos posibles errores pragmático-semánticos, como en D51, donde el aprendiz escribió: “Los años pasaron, con profesores más o menos interesantes y apasionantes”. Sin embargo, como la tolerancia a estos errores es subjetiva, preferimos no incluirlos.

Casos que no se puede decir que sean errores, pues se trata simplemente de preferencias de los aprendices francófonos por cierta clase de estructuras, menos utilizadas en español que en francés. Por ejemplo, la preferencia por la pasiva perifrástica, presente en varios aprendices: “un intercambio... *era propuesta*” (A7).

6.3.4. Segmentación de las muestras

Se separaron los fragmentos donde aparecían los errores, para así poder ordenarlos en una tabla y analizarlos en conjunto. La segmentación se hizo de la forma más sencilla posible, separando hasta donde nos parecía suficiente (como contexto) para identificar el error como tal. Por eso los fragmentos varían en su extensión: puede tratarse de una palabra, un sintagma, una frase, una oración o incluso un enunciado. Algunas veces, sin embargo, quizá sea necesario que el lector se remita a las transcripciones de las muestras (Anexo v).

6.3.5. Faltas

En el Análisis de Errores se distingue entre *error* y *falta*, el primero es sistemático y la segunda es eventual (v. §5.5.2). En nuestro trabajo, al contar con muestras muy pequeñas de los informantes, no teníamos manera de identificar unos y otras con seguridad. Sin embargo, al momento de identificar y separar los fragmentos con errores, nos dimos cuenta de que, muchas veces, cierta unidad lingüística aparecía tanto en una forma correcta como en una incorrecta, en la misma muestra. En otras ocasiones nos encontramos con palabras correctas semi-borradas o tachadas que enseguida aparecían escritas de forma incorrecta. Esta vacilación en los usos gramaticales de los aprendices no podía ignorarse: por eso mantuvimos el fragmento en la lista de errores, pero lo diferenciamos por medio de cursivas, pues podría resultar útil en el análisis.

Las faltas se identificaron de dos maneras distintas, según el tipo de error (ver tipología en el siguiente capítulo): con un criterio particular y uno general. El particular implicaba buscar la unidad lingüística exactamente bajo la forma que contenía error y si aparecía entonces se marcaba como falta. Por ejemplo, en el caso de los errores de género en sustantivos, al ser el género particular para cada sustantivo distinto, se revisaba si aparecía ese sustantivo específico en la muestra. Con el criterio general, en cambio, se buscaba la unidad lingüística incluso bajo otra forma; un ejemplo es la concordancia verbal de tiempo, donde las relaciones entre las oraciones coordinadas o subordinadas atienden a usos definidos, y entonces buscábamos en la muestra esa unidad lingüística incluso con otros verbos.

6.3.6. Punto de vista para la evaluación del error

Los autores revisados coinciden en que la interlengua de los aprendices es un estado correcto en sí mismo, aunque no atienda siempre a la gramática de la lengua meta, pues se trata de un estado particular en constante cambio. En este sentido, algunos opinan que para describir la interlengua no se debe tomar como modelo la lengua meta (Santos Gargallo, 1993) y otros incluso piden que no se evalúe al bilingüe a partir del modelo del monolingüe (Cook, 1992). Sin embargo, es cierto que los aprendices, aunque no siempre se expresen de forma gramatical, tienen como objetivo expresarse en la lengua meta. Además, para realizar el análisis de errores y comprender el error, se requiere tomar en cuenta la intención del hablante.

Por esa razón, incluimos el concepto de *objetivo* (v. §5.4): lo que el contexto del error nos indica como intención del hablante. En la tabla de errores anotamos un objetivo para cada error; además, en los casos en los que el contexto no da pistas suficientes para poder señalar un objetivo con seguridad, marcamos el Objetivo con un signo de interrogación. Es de resaltar que otros autores también se ayudan de una herramienta similar; por ejemplo, S.P. Corder, quien utiliza una “reconstrucción” del enunciado.

6.4. Tabla de errores

Los errores se analizaron uno por uno y se logró clasificarlos en categorías, que presentamos en la tabla de errores (Anexo II). Permítasenos insistir en que no se trata de categorías preestablecidas: al momento de buscar los patrones seguidos por los errores de estas muestras, nos dimos cuenta de que no podíamos clasificarlos con ninguna de las tipologías utilizadas por los autores consultados (ni con la exhaustiva descripción de Santos-Gargallo), seguramente debido a que se trata de aprendices distintos. Como nuestro interés era exclusivamente gramatical, para clasificarlos nos basamos en los niveles de la lengua involucrados en el error: léxico, sintaxis, morfología, ortografía y semántica; aunque en el nivel más bajo de la clasificación (los *tipos*, v. §7.2) se incluyen aspectos del criterio descriptivo (omisión, adición). La clasificación final y sus descripciones se exponen en el siguiente capítulo.

Antes es necesario explicar las características de la tabla donde se clasifican y anotan los errores. Contiene los siguientes rubros:

- Un número único que le asignamos a cada error y a cada una de sus apariciones (*N.º*).
- El grupo de informantes al que pertenece el error (*G*): A, B, C o D.
- El número que identifica al informante (*I*).
- El fragmento con el error contextualizado (*Fragmento*), que señalamos con negritas.
- El error aislado (*Error*).
- El objetivo del aprendiz (*Objetivo*), según explicamos antes.
- La categoría gramatical de la palabra con el error (*CG*): adjetivo, sustantivo, pronombre. Cuando la categoría del Objetivo y del Error no son la misma, anotamos la del Objetivo, porque le damos preferencia a la posición sintáctica ocupada por la unidad lingüística en cuestión. Por ejemplo, en el caso 93-A49 **Al empiezo del año*, el aprendiz produce *empiezo*, que coincide con la forma gráfica de un verbo existente en español, pero claramente el Objetivo del aprendiz es producir un sustantivo y la palabra se encuentra en el lugar sintáctico de ese sustantivo. Por esta razón, anotamos “sust.” en *CG*.
- La estructura gramatical que contiene el error (*EG*). Bajo este rubro anotamos la estructura afectada por el error, tomando la más pequeña o la relevante: puede tratarse de una perífrasis, un objeto directo o un complemento circunstancial, pero también

puede ser simplemente un sintagma. Por ejemplo, en el error 353-D40 **aprender el más posible*, aunque el error se encuentra en un objeto directo, no es relevante sino que se trata de un sintagma nominal, por lo que se marca con *SN*.¹⁴ En cambio, en 88-A47: **no conozco [Ø] mis antepasados*, donde falta la preposición *a*, sí es relevante que se trate de un objeto directo pues solo así se puede explicar su agramaticalidad: en español, esta preposición introduce los objetos directos de persona. Por eso, en este caso anotamos *OD* y no solo *SN*.

- El nivel de la lengua afectado (*Nivel*), donde anotamos ya sea la *clase* a la que pertenece el error (de acuerdo con la tipología propuesta aquí) o solo la *categoría*¹⁵ (menos específica), cuando el error pertenece a la clase general de su categoría. 🌸

¹⁴ Ver tabla de abreviaturas en Anexo I.

¹⁵ Como explicamos en el siguiente capítulo, nuestra clasificación tiene los siguientes niveles: *categoría*, *clase*, *subclase*, *grupo*, *subgrupo* y *tipo*.

7. ANÁLISIS DE ERRORES

7.1. Observaciones generales

La instrucción dada a los informantes “Escribe un pequeño texto en español (de una o dos páginas) donde cuentes cómo es y cómo ha sido tu relación con el español” (v. Anexo III) provocó que los temas presentes en su producción fueran las lenguas, los gustos, las preferencias, los viajes y las experiencias escolares y familiares. En consecuencia, los tiempos verbales más utilizados fueron el presente, el condicional y los del pretérito; y por eso la mayor parte de los errores de concordancia verbal pertenecen a estos tiempos. Además, se nota que los estudiantes prefieren el presente a los demás tiempos, probablemente por estar más familiarizados con aquel.

7.2. Clasificación de los errores

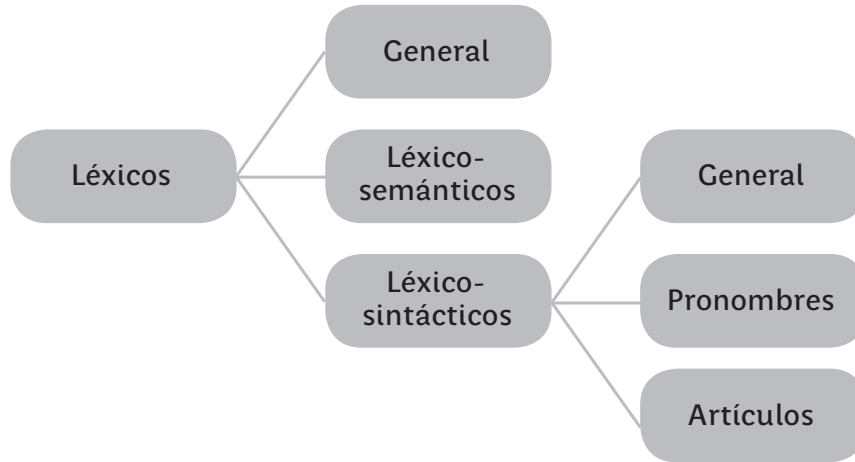
Dividimos el total de 384 errores detectados en tres grandes categorías, atendiendo a los niveles de la lengua afectados. Las categorías se dividen en clases mixtas, pues más de un nivel estaba implicado en el error. El ejemplo más claro es la clase léxico-semántica, donde se incluyen los casos en que los aprendices eligieron un término que en su significado es inapropiado para ese contexto (muchas veces se trata de un sinónimo del término objetivo), es decir, la elección léxica es inapropiada semánticamente.

Al interior de cada clase, pudimos identificar subclases, grupos y subgrupos¹⁶ atendiendo a la categoría o función gramatical, según el comportamiento de los datos. Finalmente, se identificaron tipos de error para poder dar ejemplos representativos en cada grupo o subgrupo.

7.3. Errores léxicos

Esta categoría incluye los errores de vocabulario: aquellos que implican una elección agramatical de un término significativo (en el sentido semántico, para diferenciarlo de las preposiciones, que se incluyen en el grupo sintáctico). Se divide en tres clases: general, léxico-semánticos y léxico-sintácticos.

¹⁶ En ese orden jerárquico, aunque no todos los niveles están presentes en todas las categorías.



7.3.1. Clase general

En la clase general, incluimos 16 casos: 8 *préstamos*, palabras completas tomadas de otras lenguas (solo pudimos identificar del inglés y de la L1); 7 *adaptaciones*, palabras extranjeras adaptadas a la ortografía de la L2 (solo encontramos adaptaciones de la L1); y un último caso al que no nos fue posible asignarle un tipo, por no lograr identificar el objetivo del aprendiz. Los tipos de esta clase evidencian un vacío en los conocimientos de la L2 que es suplido por el aprendiz de dos formas: recurriendo a una palabra conocida que evidentemente está en una lengua no solicitada en el contexto, quizá con la esperanza de que el lector la conozca; y adaptando una palabra de otra lengua (no sabemos qué tan conscientemente) a las normas de la L2.

Casos	Tipo	Ejemplo	Origen	Objetivo
8	Préstamos (P)	(102-A49) *mucho grammar	<i>grammar</i> (sust. IN)	<i>gramática</i>
		(314-D1) *Perou	<i>Pérou</i> (sust. FR)	<i>Perú</i>
7	Adaptaciones (A)	(267-C38) *para aprofundir mi acento	<i>approfondir</i> (v. FR)	<i>mejorar (?)</i>
		(144-A61) *mi timiditud	<i>timidité</i> (sust. FR)	<i>timidez</i>
1	?	(175-B15) *Los países hispanicos son países calientes, que hacen pensar al estado	?	?

7.3.2. Clase de los léxico-semánticos

En la clase de los léxico-semánticos se incluyen aquellos casos en los que se utiliza un término en lugar de otro, siempre de la lengua meta. Los *calcos*,¹⁷ traducciones literales de la L1, están en esta clase y no en la general, porque al tratarse de términos existentes en español, debemos considerar la posibilidad de una confusión en el significado de la palabra utilizada. Se diferencian de las adaptaciones en la clase anterior en que aquí el resultado es una palabra existente en español, por lo que no estamos seguros de si el aprendiz simplemente no quiso esforzarse y copió una palabra de la L1 o si, al conocer la existencia de la palabra (parecida en su forma) en español, confundió los usos del francés con los del español.

Casos	Tipo	Ejemplo	Origen	Objetivo
17	Calcos (c)	(215-C24) *[una lengua] muy cantante	<i>chantant, -ante</i> (adj. FR): traducible por <i>melodioso</i> (ES) o <i>musical</i> (ES).	<i>musical</i>
		(9-A3) * lamento un poco la moda	<i>je regrette</i> (de <i>regretter</i> , v. FR): traducible tanto por <i>extrañar</i> (ES) como por <i>lamentar</i> (ES)	<i>extraño</i>

Encontramos también *impropiedades semánticas*: el uso de términos existentes en español, pero con un matiz de significado inadecuado para ese contexto; se trata de términos reemplazables por un sinónimo más específico (Santos Gargallo, 1993). No todos estos casos se explican por influencia de la L1 (quizá solo 277-C41), más bien parecen evidenciar confusiones en los matices de significado de las palabras utilizadas.

Casos	Tipo	Ejemplo	Objetivo
4	Impropiedades semánticas (IS)	(383-D57) *voy a quedar el español	Probablemente <i>mantener</i> (ES)
		(242-C29) *[ellos] me mejoran con el español	Probablemente <i>ayudan</i> o <i>ayudan a mejorar</i> (ES).

En este mismo tipo de la impropiedad semántica incluimos el intercambio entre los usos de *ser* y *estar*, aunque por la gran cantidad de casos, los contabilizamos aparte. Este es un error recurrente en los aprendices de español cuya lengua materna engloba los usos de ambos verbos en

¹⁷ Preferimos este término (propio de la práctica traductora) al de *transferencia*, utilizado por Santos-Gargallo (1993) para cubrir este mismo concepto, para evitar confusiones con la *transferencia* del Modelo de Interlengua (v. §5.5.3)

uno solo: en inglés, por ejemplo, el verbo *to be* es equivalente tanto a *ser* como a *estar*; mientras que en francés, se trata del verbo *être*. En esta muestra, es más común el uso de *ser* por *estar*,¹⁸ que el de *estar* por *ser*: 8 de 10 casos.

Casos	Tipo	Ejemplos	Producido	Objetivo
8	Impropiedades semánticas (ser/estar)	(192-B37) *He sido en España	ser	estar
2		(356-D40) *la lengua esta un poco diferente en esta región	estar	ser

Finalmente, están las *redundancias*: casos en los que el aprendiz añadió un término significativo innecesario (un modificador) para denotar intensidad. Estos errores tampoco se explican en su totalidad por influencia de la L1; más bien parecen deberse al desconocimiento de los usos semánticos específicos de las palabras involucradas.

Casos	Tipo	Ejemplo
5	Redundancias (R)	(112-A54) *me encanta mucho (372-D51) *son las culturas más extranjeras que me gustan mejor

7.3.3. Clase de los léxico-sintácticos

En la clase de los errores léxico-sintácticos incluimos el uso agramatical de un término cuando el uso gramatical depende de su posición en el enunciado, es decir, cuando está determinado por la sintaxis. Es el caso, por ejemplo, de los pronombres relativos y tónicos, y en general de los elementos de una locución,¹⁹ que, aunque gramaticales en sí mismos, requieren una combinación específica para cumplir el objetivo del hablante.

7.3.3.1. Grupo general

El primer tipo que identificamos en este grupo es el de *categoría gramatical inadecuada*. Se trata de casos en los que el aprendiz identifica correctamente la familia léxica a la que pertenece la palabra requerida en ese contexto, pero equivoca la categoría gramatical. En todos estos casos,

¹⁸ Contamos aquí el caso 119-A54, que también podría pertenecer a la clase de los morfo-ortográficos (v. Tabla de errores).

¹⁹ Esto incluye las preposiciones cuando forman parte de una locución, es decir, cuando forman parte de un grupo ya lexicalizado. Véase, por ejemplo, 254-C30 y la sección 7.5 de los errores sintácticos.

el aprendiz utiliza una palabra que sí existe en español, por lo que podría estar confundiendo la forma de la palabra.

Casos	Tipo	Ejemplo	Producido	Objetivo
6	Categoría gramatical inadecuada (CGI)	(93-A49) *Al empiezo del año	verbo	sustantivo: <i>empezar, inicio</i>
		(196-B48) *es una lengua bastante cerca del francés	adverbio	adjetivo: <i>cercana</i>

Además son notorios los errores en construcciones de la L2 que son invariables en su combinación: locuciones, comparaciones y negaciones. Son 11 en total, tantos como los de construcción de la L1. Estos errores sí reflejan una gran influencia de la L1, pues los estudiantes copian la estructura de su lengua o, cuando son similares, la traducen literalmente —como en la Comparación—.

Casos	Descripción	Ejemplo	Construcción usada	Construcción objetivo
5	Comparación (C)	(2-A2) * tanto en España que en América Latina	<i>tanto... que...</i>	<i>tanto como</i>
4	Negación (N)	(376-D55) * no solo me permite mejorar mi nivel de comprensión y de expresión del español pero también me permite descubrir la cultura española	<i>no solo... pero...</i>	<i>no solo... sino...</i>
2	Locución (L)	(323-D23) * hace parte , encarna una parte de mis orígenes españoles	<i>hacer parte</i>	<i>formar parte</i>

Además encontramos casos donde el aprendiz traduce toda una *construcción de la L1*, que en español requeriría un solo término o una construcción distinta.

Casos	Tipo	Ejemplo	Construcción en la L1	Objetivo
11	Construcción de la L1	(258-C30) * en hecho toda esta literatura me interesé por su lado extraño y real en mismo tiempo	en fait	de hecho
		(333-D26) * hago sueños en español	faire des rêves	tener sueños

7.3.3.2. Grupo de los pronombres

En lo que se refiere a los pronombres, hay casos de *omisión*, *adición* y *confusión*. De estos tipos, el más diverso es el último. Incluye el uso del pronombre *que* en lugar de *quien* o *quienes* y el uso de un pronombre átono en lugar de uno tónico. De todos estos casos, solo algunos son explicables por influencia de la L1 y otros más bien evidencian desconocimiento de los usos de los pronombres en español.

Casos	Tipo	Ejemplo
3	Omisión de pronombre (OP)	(309-C59) *[el español] parece mucho al francés
		(337-D28) *desde [Ø] era pequeña
3	Adición de pronombre (AP)	(162-B10) *Pero existen algunas expresiones y vocabularios que necesitan aprender los
		(197-B48) *puedo sentir que me mejoré gracias a la universidad
7	Confusión de pronombre (CP)	(233-C27) *tuve la suerte de tener profesoras que le gusta la lengua
		(326-D23) *El idioma en ella misma me parece muy interesante
		(91-A47) *Mi hermana había hecho español antes de yo

7.3.3.3. Grupo de los artículos

En lo que se refiere a los artículos, encontramos *adición* y *omisión* en sintagmas nominales, y uso del artículo masculino *el* en lugar del neutro *lo* (fácilmente comprensible por la inexistencia de esta distinción en L1: el francés no tiene pronombre neutro). Dos tipos de estos evidencian una clara transferencia de la L1; solo en el tipo Omisión de artículo se nota más bien un generalización de las normas al pasar de francés a español.

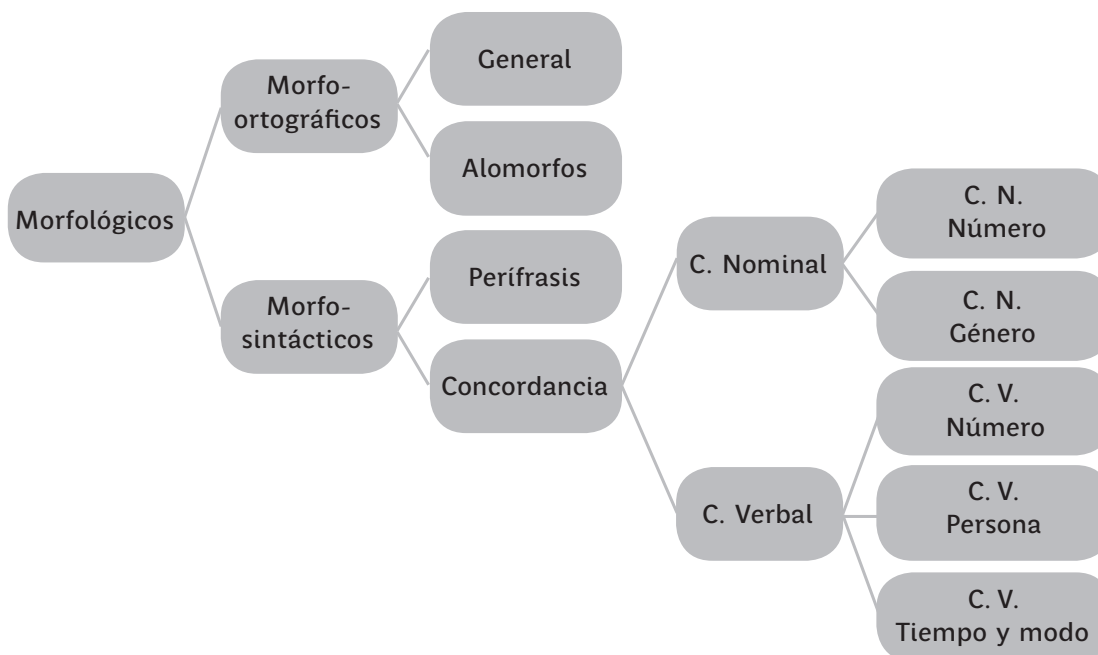
Casos	Tipo	Ejemplo	Producido	Objetivo
7	Adición de artículo (AA)	(27-A7) *en un otro país	artículo indeterminado	∅
5	Omisión de artículo (OA)	(293-C46) *me gusta ∅ español	∅	artículo determinado
4	Intercambio del género del artículo (GA)	(371-D51) *El desconocido y su descubrimiento me atraen	artículo masculino	artículo neutro

7.4. Errores morfológicos

En esta categoría incluimos los errores que afectan la estructura interna de las palabras (en el sentido de segmento gráfico delimitado por blancos). Se divide en dos clases, el de morfo-ortográficos y el morfo-sintácticos. Los errores de la primera clase tienen un efecto puramente ortográfico, es decir, afectan solo la estructura interna de la palabra, mientras que los morfo-sintácticos afectan la relación entre la palabra y otro elemento del enunciado: un sustantivo con sus determinantes o un verbo con un sujeto.

Es probable que algunos errores clasificados como morfo-ortográficos tengan el mismo origen que algunos clasificados como morfo-sintácticos. Por ejemplo, los del grupo que llamamos “alomorfos” frente a varios casos de concordancia verbal. No obstante, dado que lo único con lo que contamos es la versión final escrita en las producciones recabadas, decidimos clasificarlos tomando en cuenta si la unidad léxica escrita por el aprendiz coincide con la ortografía de un término gramatical y existente en la lengua española. Si la respuesta es afirmativa, se incluye en el grupo morfo-sintáctico; si es negativa, se incluye en el grupo morfo-ortográfico. Esto lo hicimos para poder distinguir los casos en que el estudiante “inventa” una palabra como *viajeron* (forma que no podría haber escuchado o leído) de aquellos casos en los que reproduce una palabra existente en español, como en el caso de *querría*, pues debemos considerar la posibilidad de que la confusión sea causada por haber escuchado o leído la palabra antes.

Ejemplo	Estructura	Grupo
(362-D51) * He decidido estudiar español en el colegio ya que no querria estudiar alemán (demasiado cercano del latín con sus declinaciones se dice...	querr-ía	Existente en español: morfo-sintáctico
(275-C41) *no quiero parrar	*parr-ar	Inexistentes en español: morfo-ortográfico
(156-B9) *para [...] conversar con músicos latinos que viajeron aquí para disfrutar su música y experiencias	*viaj-eron	



7.4.1. Clase de los morfo-ortográficos

Esta clase incluye aquellos errores de morfología que solo tienen un efecto ortográfico; afectan la estructura interna de la palabra, pero no su relación con los elementos externos. Se trata de términos existentes en la lengua española, usados por el aprendiz de forma gramatical, pero que contienen un error en alguna grafía.

7.4.1.1. Grupo general

El grupo general de los errores morfo-ortográficos es muy variado. Incluimos aquí:

Los casos en que una o más grafías fueron copiadas de la L1;

Casos	Tipo	Ejemplo	Objetivo	Explicación
20	Grafías copiadas de la L1 (GL1)	(33-A8) *littérature	literatura	De <i>littérature</i> (FR)
		(256-C30) *Angles	inglés	De <i>anglais</i> (FR)

Los errores ortográficos similares a los cometidos por los nativos;

Casos	Tipo	Ejemplo
19	Error ortográfico común (EO)	(250-C30) *portugØes
		(129-A60) *e escuchado

Las omisiones, adiciones o intercambios de una o más grafías, probablemente debido a la prisa o al descuido;

Casos	Tipo	Ejemplo	Objetivo
10	Omisiones de grafías (OG)	(84-A47) *instiØto	instituto
		(128-A60) *primeØ año	primer
5	Adiciones de grafías (AG)	(79-A47) *querería	querría
		(152-A43) *Irlandía	Irlanda
10	Intercambios de grafías (IG)	(245-C30) *gente interesente	interesante
		(305-C59) *vocabulario	vocabulario

Los tipos de este grupo pueden deberse: el primero, evidentemente a la L1; el segundo es probable que se deba a la norma escrita de la L2 (la llamada transferencia intralingüística), pues son errores que cometen incluso los nativos al intentar representar su lengua; el tercero quizá tiene su origen en el descuido o la prisa, pues no parece haber otra explicación para ellos.

7.4.1.2. Grupo de los alomorfos

Este grupo contiene los casos en que los informantes usaron alomorfos existentes en la L2 (de los morfemas léxico y gramatical) en una combinación agramatical. Constituyen 30% de los errores morfo-ortográficos (27 de 89 casos), casi todos en conjugaciones verbales:

Casos	Tipo	Ejemplo	Alomorfos producidos	Ejemplo de uso correcto del alomorfo	Alomorfo objetivo
27	Alomorfos en combinación agramatical (A)	(74-A44) *Eligí	<i>elig-í</i>	<i>elig-íó</i>	eleg-
		(97-A49) *Empezé	<i>empez-é</i>	<i>empez-amos</i>	empec-
		(287-C46) *mi hermana mayor empezó de hablar español	<i>empiez-ó</i>	<i>empiez-o</i>	empez-
		(266-C38) *[yo] Estudé	<i>estud-é</i>	<i>compr-é</i>	-ié

El caso de **empezé*, que se repite varias veces en este corpus, bien podría deberse a una confusión sobre la representación de los sonidos en el sistema ortográfico del español (ya que *c* y *z* representan un mismo fonema, incluso en la variante española), pero en este caso también hay que tomar en cuenta que, como se trata de lengua escrita, el aprendiz podría estar generalizando la ortografía de este verbo.

En general, este tipo de errores evidencian vacíos de conocimientos en la conjugación de verbos cuyos morfemas tienen más de un alomorfo. Es muy probable que aquí no haya influencia de la L1, más bien estamos frente a generalizaciones de las reglas de la L2.

7.4.2. Clase de los morfo-sintácticos

En esta clase, que incluye los errores que implican una relación entre más de un elemento lingüístico, identificamos dos subclases: la de *perífrasis*, que incluye aquellos errores que se encuentran al interior de una perífrasis verbal (en la formación de los verboides y de los verbos auxiliares); y la de *concordancia*, nominal y verbal en sus diferentes casos.

7.4.2.1. *Perífrasis*

Aquí pudimos identificar dos tipos de errores. El primero consiste no en una perífrasis sino en una ausencia de ella: el informante escribió un verboide, forma que por sí sola no puede cumplir la función de núcleo del sintagma verbal, pues se requiere un verbo conjugado o una perífrasis; y este último parece ser el objetivo del aprendiz. Es curioso que sean solo tres casos de tres personas distintas, cada una de diferente grupo (A, B, y D). En los tres casos, los informantes escribieron solo el participio, núcleo semántico de la perífrasis, pero no incluyeron el auxiliar, núcleo sintáctico.

Casos	Tipo	Ejemplo
3	Participio en lugar de perífrasis (P)	(133-A60) *[yo] Elegido esta idioma
		(166-B13) *mi profesora nos propuesta pasar el DELE
		(347-D40) *...y ahora hecho mas estudios superiores a la universidad

En esta misma clase están los usos agramaticales de los *verboides* dentro de una perífrasis. Este tipo de error es más numeroso que el anterior y casi todos los casos consisten en el uso de infinitivo en lugar de gerundio, algunas veces con la preposición *a* (transferencia de la perífrasis del francés).

Casos	Tipo	Ejemplo	Utilizó	Objetivo	Casos
9	Verboides intercambiados (VI)	(13-A3) *pienso sigó estudiando el español hasta la licencia	verbo conjugado	infinitivo	1
		(26-A7) *seguí estudiar	infinitivo	gerundio	7
		(200-B48) *es un poco gracias a mis profesores que estoy aprendido el español hoy	participio	gerundio	1

En estos casos, solo podemos afirmar que hay una influencia de la L1 en los casos de intercambio de infinitivo por gerundio (7 de 12), pero en los otros más bien hay un vacío de conocimiento de la estructura de las perífrasis en español.

7.4.2.2. Concordancia

Esta subclase incluye los errores relacionados con la *concordancia*, que es “la coincidencia obligada de determinados accidentes gramaticales (género, número y persona) entre distintos elementos variables de la oración” (RAE, 2005, “concordancia”), es decir, la relación entre un sustantivo y sus modificadores (artículos o adjetivos) y entre un verbo y su sujeto; relación que se representa con los morfemas gramaticales. Además incluimos en este apartado los errores de concordancia temporal y los errores de modo —aunque no se hable de “concordancia de modo”— porque este accidente está incluido en la desinencia verbal.

7.4.2.2.1. Concordancia nominal de número

Los errores de concordancia nominal se dividen en dos subgrupos: el de número y el de género. El primer tipo de error en este subgrupo consiste simplemente en la ausencia de concordancia cuando era necesaria (en adjetivos, sustantivos o pronombres). El segundo tipo consiste en una concordancia innecesaria y solo presenta un caso: un adverbio que se hizo concordar con el sujeto.

Casos	Tipo	Ejemplo
10	Ausencia de concordancia (AC)	(340-D35) *expresar sentimiento o emociones profunda
		(297-C59) *mis padres [...] han emigrado joven
1	Concordancia innecesaria (CI)	(65-A43) *me gusta muchos ambos lenguajes

7.4.2.2.2. Concordancia nominal de género

En este subgrupo encontramos dos tipos principales de error: la *ausencia de concordancia* entre un sustantivo y sus determinantes (adjetivos, artículos): 10 casos de 8 personas distintas. Y una *concordancia parcial*: casos en los que un sustantivo se acompaña por dos modificadores de género gramatical distinto. De este tipo hay 7 ejemplos, de 5 aprendices distintos, de los cuatro grupos: casi tantos casos como en el tipo anterior.

Casos	Tipo	Ejemplo
10	Ausencia de concordancia (AC)	(122-A60) * una nueva idioma...
		(77-A47) * tercera año
7	Concordancia parcial (CP)	(160-B10) * un idioma latina
		(15-A7) * un intercambio... era propuesta

Varios de estos errores parecen debidos al descuido, especialmente el de Concordancia parcial. Los de Ausencia de concordancia de género se pueden explicar por un vacío en los conocimientos del género de los sustantivos utilizados, en la L2.

7.4.2.2.3. Concordancia verbal de número

En este subgrupo encontramos los 8 casos de *ausencia de concordancia* verbal de número. En todos, excepto uno, se trata de oraciones donde el sujeto está pospuesto al verbo; la mayor parte suceden en el verbo gustar (6 casos). El caso con sujeto antepuesto se encuentra en una *oración subordinada*, que en general representa dificultades para estos aprendices.

Casos	Tipo	Ejemplo	Casos
7	Sujeto pospuesto (SP)	(142-A61) *me gusta los sonidos	6
		(335-D28) * viene todos de Andalucía	1
1	Oración subordinada (OS)	(341-D35) *hay muchas personas que puede hacerlo	1

Es de notar que en todos los casos los aprendices utilizaron una conjugación en primera persona del singular cuando el objetivo era una en plural, también en primera persona. En los 7 casos con verbo gustar esto se puede explicar por el comportamiento sintáctico tan particular de este verbo: dado que los verbos deben concordar con el sujeto y se trata de una estructura Objeto-Verbo-Sujeto:

(142-A61) *me gusta los sonidos
 o v s

El error que puede cometer el aprendiz es tomar *me* (es decir, *yo*) como sujeto, guiado por la estructura básica del español o de su propio idioma (donde el orden es más restrictivo): svo. Ahora bien, si s y o tienen el mismo número, independientemente de cómo haya decidido el sujeto la concordancia, el resultado es gramatical (por ejemplo, si 142-A61 fuera *me* [singular] *gusta el sonido* [singular]); por el contrario, solo cuando s y o tienen número gramatical distinto, como en el ejemplo, se hace evidente con qué elemento está haciendo la concordancia el aprendiz.

Al contrastar todas las apariciones del verbo gustar, tanto las producciones incorrectas como las correctas, nos encontramos con que todas las que tenían tanto sujeto como objeto con número singular eran correctas en su conjugación. Como acabamos de mencionar, al coincidir en número s y o, el resultado tiene que ser gramatical. Un ejemplo lo podemos encontrar en D1: *Me gusta mucho el acento español*. Hay 55 casos como este: correctos y en singular.

Caso distinto es el de las producciones con sujeto plural, pues dado que el discurso de estas producciones se enuncia desde un *yo*, singular, si el aprendiz no sabe cómo hacer la concordancia de forma gramatical con un sujeto plural, y si se deja conducir por las reglas de su lengua materna, la equivocación es segura. Estos son todos los casos correctos e incorrectos con sujeto plural (subrayado el objeto y en cursivas el sujeto):

G	I	Casos correctos
B	15	<i>El país, la lengua y la gente <u>me</u> gustaban mucho</i>
B	48	<i>con <u>sonidos</u> que <u>me</u> gustan</i>
D	51	<i>son <u>las culturas más extranjeras</u> que <u>me</u> gustan mejor</i>

G	I	Casos incorrectos
A	43	<i><u>me gusta</u> muchos <i>ambos lenguajes</i></i>
A	44	<i><u>me gustaba</u> <i>las clases</i></i>
A	47	<i><u>Me gusta</u> <i>musicas y películas</i></i>
A	49	<i><u>me gusta</u> mucho <i>las lenguas</i></i>
A	60	<i><u>Me gusta</u> mucho <i>las lenguas</i></i>
A	61	<i><u>me gusta</u> <i>los sonidos, las palabras, la cultura del español</i></i>

De los 9 casos de producción con sujeto plural, 6 son incorrectos. Aunque nuestros números son muy pequeños para ser representativos, hay un indicio más que apunta a una transferencia de la estructura de la L1: todos los casos incorrectos tienen sujeto pospuesto (estructura ovs) y todos los casos correctos tienen sujeto antepuesto (estructura ovs).

Definitivamente, aquí notamos una influencia de la L1, en lo que se refiere a la perspectiva que se toma frente a la acción del verbo: en francés, la acción del verbo *aimer* (equivalente de “gustar”) va de la “persona” hacia el “objeto” (ambos en sentido no gramatical). Por ejemplo, en *J’aime le gâteau* (*Me gusta el pastel*), es la “persona” *Je* (también sujeto) la que ejerce la acción sobre *le gâteau*. En cambio, en español, en *Me gusta el pastel*, aunque se enuncia primero la “persona” (otra vez, en sentido no gramatical) por medio de un pronombre (*me*), *el pastel* es quien ejerce la acción *gustar*. La dirección de esta acción en español va del “objeto” a la “persona”. (Contrástese con la construcción *El pastel me gusta*.) Esta dirección se presenta también con otros verbos: *encantar, fascinar, parecer*. (Por otro lado, la dirección de las acciones representados por estos otros verbos en francés a veces coincide con la del español, pero no siempre.²⁰)

²⁰ Por ejemplo, el verbo *sembler* (FR) sí tiene una dirección similar.

7.4.2.2.4. Concordancia verbal de persona

En este subgrupo, el tipo más numeroso (24 de 29) consiste en el uso de *tercera persona del singular* en lugar de primera persona del singular, mientras que el otro tipo representa solo 4 casos, consistentes en el uso de *primera persona del singular* cuando el objetivo era tercera persona del singular.

Casos	Tipo	Ejemplo	Aparece	Objetivo
24	Tercera persona por primera (3,1)	(17-A7) *[yo] empezó a decir que me gustaba	3. ^a del singular	1. ^a del singular
4	Primera persona por tercera (1,3)	(202-C24) *un hombre genial que me di una pasión para el español	1. ^a del singular	3. ^a del singular

Hay además un caso de concordancia con la *tercera persona del plural*, cuando el objetivo era una conjugación en tercera persona del singular (ps). Este caso se incluye aquí, y no en el subgrupo de concordancia verbal de número, porque además requeriría un cambio en la persona gramatical: en lugar de una oración con el sujeto implícito *ellos*, una oración impersonal (sin sujeto gramatical), o una oración con *uno* (persona indeterminada).

	Ejemplo	Objetivos	
Ejemplo	(163-B10) *Pero existen algunas expresiones y vocabularios que necesitan aprenderlos	<i>se necesita</i>	<i>uno necesita</i>
Persona	3.a plural	sin persona	3.a singular

Es de notar que la mayoría de los errores de este subgrupo suceden en tiempo pasado. Esto se debe principalmente al tipo de texto originado por la instrucción dada a los aprendices para la redacción (“Cómo es y cómo ha sido tu relación con el español”).

7.4.2.2.5. Concordancia verbal de tiempo y modo

La concordancia temporal se establece a través de las oraciones (sean estas principales o subordinadas), entre verbos o entre verbos y circunstanciales (ya sean adverbios u oraciones subordinadas). Es por eso que todos estos casos de falta de concordancia implican una relación entre una oración y otra, o una oración y alguno de los modificadores mencionados.

7.4.2.2.5.1. Modo

Todos los errores de este tipo, en estas muestras, implican un intercambio entre el indicativo y el subjuntivo, y se encuentran en oraciones subordinadas.

Casos	Tipo	Ejemplo	Producido	Objetivo	Producido	Objetivo	Casos
4	Modo (M)	(80-A47) *quiero que estas [lenguas] me ayudan en mi trabajo futuro	ayudan	<i>ayuden</i>	indicativo	subjuntivo	3
		(164-B10) *es un idioma bello, que se cante bien, y es agradable escucharla	cante	canta	subjuntivo	indicativo	1

El último caso, subjuntivo en lugar de indicativo, parece producto de una generalización de las reglas de la L2 (modo subjuntivo después de *que*). El resto de los errores tampoco puede deberse a la L1, pues el francés sí cuenta con el modo subjuntivo y los usos en general son similares a los del español, al menos en las subordinadas introducidas por *que*. Más bien los errores parecen deberse a un desconocimiento sobre cómo hacer la conjugación en ese modo, sobre las desinencias necesarias.

7.4.2.2.5.2. Tiempo

Los errores de concordancia verbal de tiempo son 19 en total. Hay 3 casos en los que se presenta una inversión entre el tiempo *condicional* y el *pretérito imperfecto*. Es probable que se deba simplemente a la ortografía de la palabra: requiere que el aprendiz recuerde si lleva *r* o *rr*. No se incluyeron en el grupo morfo-ortográfico porque en aquel grupo el error solo tenía una incidencia local (al interior de la palabra) y aquí, en cambio, se trata de la relación con otros verbos o con circunstanciales. Prácticamente en todos estos casos, el objetivo era un tiempo de la esfera del pasado, pero el aprendiz no llega a él.

Casos	Tipo	Ejemplo	Prod.	Obj.	Producido	Objetivo	Casos
3	Condicional y pretérito imperfecto (CPI)	(362-D51) *He decidido estudiar español en el colegio ya que no querria estudiar alemán (demasiado cercano del latín con sus declinaciones se dice...	<i>querria</i>	<i>quería</i>	condicional	pretérito imperfecto	2
		(141-A61) *Quizás un día podría ir a España, porque lo quería , pero no sé si puede hablar con los españoles	<i>quería</i>	<i>querría</i> (?) / <i>quiero</i>	pretérito imperfecto	condicional	1

Otro tipo de error que se puede identificar aquí es la ausencia de pretérito imperfecto; en su lugar encontramos presente o pretérito perfecto simple. (Aunque sí hay casos en modo subjuntivo, se incluye un ejemplo en modo indicativo, por ser el tipo más numeroso.)

Casos	Tipo	Ejemplo	Prod.	Obj.	Producido	Objetivo	Casos
11	Pretérito imperfecto (PI)	(282-C46) *Durante toda la época del colegio y del lyceo me gusta español y supe que no pude dejar este idioma	<i>gusta</i>	<i>gustaba</i>	presente	pretérito imperfecto	7
		(205-C24) *Descubrí el español al colegio cuando tuve 13 años	<i>tuve</i>	<i>tenía</i>	pretérito perfecto simple	pretérito imperfecto	4

Enseguida tenemos 4 casos en los cuales el objetivo era alguna forma de pretérito perfecto, pero en su lugar encontramos presente o pretérito imperfecto.

Casos	Tipo	Ejemplo	Prod.	Obj.	Producido	Objetivo	Casos
4	Pretérito perfecto (PP)	(218-C25) * Comienzo La estudia del español cuando tenía 14 años	comienzo	comencé	presente	pretérito perfecto (simple o compuesto)	1
		(78-A47) *En el colegio debía elegir entre el español y el alemán, y elegía el español sin duda	<i>elegía</i>	<i>elegí</i>	pretérito imperfecto	pretérito perfecto (simple o compuesto)	3

Finalmente, un solo caso donde el objetivo era presente o pretérito perfecto compuesto, pero hallamos pretérito perfecto simple.

Casos	Tipo	Ejemplo	Producido	Objetivo	Producido	Objetivo
1	Presente o pretérito perfecto compuesto (PPC)	(168-B13) * Estudié el español desde hace 6 años	<i>estudié</i>	<i>He estudiado/ estudio</i>	pretérito perfecto simple	presente o pretérito perfecto compuesto

Estos tipos de errores no pueden explicarse por influencia de la L1: parece tratarse más bien de falta de conocimiento sobre la conjugación en español en la esfera del pasado. Se nota una tendencia clara a evitarlo haciendo uso del presente.

7.5. Errores sintácticos

En esta categoría se incluyeron solamente los errores relacionados con preposiciones. En este pequeño corpus, se identificaron otros casos en los que la sintaxis también estaba en juego, pero no era el único nivel implicado, por lo que se incluyeron ya sea en el grupo léxico-sintáctico o en el morfo-sintáctico. En cuanto a las preposiciones, decidimos separarlas por su papel sintáctico tan marcado, pues su función principal es establecer relaciones entre otros elementos.

La preposición es una categoría gramatical cuya función es introducir un complemento llamado *término*, un grupo nominal (también *sintagma nominal*). Preposición y término forman sintagmas preposicionales que modifican verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios (RAE, 2009, §29.1h-§29.1n). Así, en:

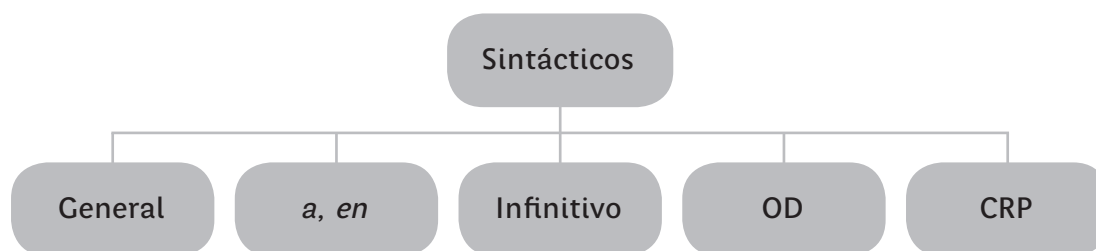
(57-A19) *una región **en** la cual prefiero ir

El sintagma preposicional es **en la cual prefiero ir*, donde *en* introduce el término *la cual prefiero ir*. Todo el sintagma modifica al sustantivo *región*.

Ahora bien, en cuanto al significado de las preposiciones, hay consenso sobre que es “abstracto y casi siempre relacional” (RAE, 2009, §29.1l). Relacional se refiere a que “suelen *poner en contacto* las dos informaciones que el hablante desea vincular: la aportada por su término [el sintagma nominal] y la que añade el predicado al que modifica o complementa como adjunto el grupo preposicional” (las cursivas son nuestras). Además, las preposiciones que sí tienen contenido léxico “condicionan desde el punto de vista gramatical a su término y en ocasiones lo restringen semánticamente” (RAE, 2009, §29.6j). Entonces, si bien no están vacías de significado, la función que cumplen es principalmente sintáctica, al poner en relación y delimitar los significados de otros elementos. Por eso se decidió incluirlas en el grupo sintáctico y no en el léxico.

Un caso especial es el de los errores 258-C30 y 254-C30, que se incluyeron en el grupo léxico-sintáctico debido a que se trata de locuciones: construcciones compuestas por varias palabras gráficas, pero lexicalizadas en esa forma (e incluidas así en el diccionario). Estas construcciones, el aprendiz las debe aprender completas, en su forma invariable, por lo que su adquisición pertenece más bien al ámbito del léxico.

Ejemplo	Objetivo	Palabra equivalente, según el DRAE
(258-C30) * en hecho toda esta literatura me interesé por su lado extraño y real en mismo tiempo	de hecho	loc. adv. <i>efectivamente</i> .
(254-C30) *en hecho toda esta literatura me interesé su lado extraño y real en mismo tiempo	al mismo tiempo	loc. adv. <i>simultáneamente</i> .



7.5.1. Grupo general

En el grupo general de la categoría sintáctica incluimos 21 casos de omisión, adición o intercambio de preposiciones, la mayoría para introducir circunstanciales. Los tipos más representativos son los siguientes:

Casos	Tipo	Ejemplo	Explicación
2	<i>En por chez</i> (EC)	(28-A7) *fue en una familia española	Traducción literal de <i>chez</i> (FR): “preposición que expresa la relación “al interior de”, según el CNRTL (2012, “chez”). Traducible por <i>en</i> , <i>con</i> o <i>en casa de</i> para introducir un complemento circunstancial de lugar, como en <i>Vivre chez ses parents</i> (CNRTL, 2012, “chez”): “Vivir en casa de sus padres”, “Vivir con sus padres”.
6	<i>Para en lugar de por</i> (PP)	(55-A19) *La gusta <i>para</i> su musicalidad	En algunos casos, se trata de una traducción literal de <i>par</i> (FR), para expresar causa.

Otros tipos en el grupo general son los siguientes:

Casos	Tipo	Ejemplo
3	Omisión de <i>de</i> (D)	(62-A19) *detrás [Ø] esta lengua
2	<i>De en lugar de por</i> (DP)	(214-C24) *este amor de España
2	<i>De en lugar de a</i> (DA)	(368-D51) *una cultura más proxima de la mía

7.5.2. A, en

El segundo grupo de errores de la categoría sintáctica es el que implica el intercambio de las preposiciones *en* y *a* al introducir un complemento circunstancial de lugar, principalmente. Es evidente que estos errores se deben a la influencia de las construcciones similares en francés.

En la tabla de abajo, tanto el primer caso como el último (272-C38 y 113-A54) implican un complemento circunstancial de lugar y requieren una preposición distinta: en el primero se debe indicar el lugar donde sucede la acción del verbo, con la preposición *de*,²¹ y en el segundo (con el verbo *ir*, que implica dirección) lo gramatical es la preposición *a*,²² utilizada para indicarla.

²¹ “Denota en qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere” (RAE, 2014, “en”).

²² “Indica la dirección que lleva o el término a que se encamina alguien o algo” (RAE, 2014, “a”).

Tipo	Ejemplo	Sustitución	Función gramatical	Casos
A por <i>en</i> (AEN)	(272-C38) *estaba al colegio	a, en	Complemento circunstancial de lugar	10
	(338-D32) *No estudiaba la lengua española a esta época		Complemento circunstancial de tiempo	1
<i>En</i> por <i>a</i> (ENA)	(113-A54) *Fui una vez en España	en, a	Complemento circunstancial de lugar	21

Tanto en el Grupo general como en el grupo *A, en*, es evidente e innegable la influencia de la L1: los aprendices recurren a ella, quién sabe qué tan conscientemente, para elaborar las estructuras en la L2.

7.5.3. Infinitivo

El infinitivo es un verboide, una forma no personal del verbo. Por sí solo no puede ser el núcleo de un sintagma verbal, al no estar conjugado, pero puede estar incluido en una perífrasis o cumplir las funciones de un sustantivo. Su sintaxis es bastante problemática para los aprendices, como se puede ver en los siguientes tipos de error identificados en ese grupo.

En este grupo incluimos los casos: de un infinitivo precedido por *de* en una construcción con verbo copulativo y sujeto pospuesto; de un infinitivo precedido por *de* cuando aquel se encuentra en un objeto directo; de un infinitivo precedido innecesariamente por *a* en una perífrasis; de un infinitivo precedido por *de* en lugar de *a*, también en una perífrasis; de la omisión de *a* ante infinitivo en una perífrasis; de la omisión de *de* ante infinitivo en un sintagma preposicional.

Casos	Tipo	Ejemplo
10	<i>De</i> ante sujeto pospuesto (DSP)	(30-A7) *era posible de viajar
3	<i>De</i> ante objeto directo (DOD)	(12-A3) *He elegido de estudiar el español
1	<i>A</i> innecesaria en perífrasis (AIP)	(117-A54) *conseguir a hablar mejor
1	<i>De</i> por <i>a</i> en perífrasis (DAP)	(289-C46) *mi hermana mayor empezó de hablar español
5	Omisión de <i>a</i> en perífrasis (OAP)	(96-A49) *Empezé estudiar
2	Omisión de <i>de</i> en sintagma nominal (ODS)	(230-C27) *eso da ganas aprender

Lo que tienen en común todos estos errores es que implican el uso de una preposición ante infinitivo, la mayoría de las veces por influencia de la L1. Algunas veces se cambia una preposición por otra, otras veces se omite una necesaria o se agrega una innecesaria. Sobre este último tipo, es interesante el caso 230-C27 porque pareciera producto de una generalización: eliminar todas las *de* ante infinitivo (para no copiar la construcción equivalente de la L1), incluso en los casos en que sí es correcto. Es una especie de ultracorrección; y entonces podemos decir que no es un error debido a la L1 ni a la L2, sino a los tanteos e hipótesis que va haciendo aprendiz en su progreso con la L2. Este es uno de los ejemplos más claros que tenemos de la existencia de la interlengua.

En los casos de infinitivo en sujeto pospuesto, algunas veces la construcción coincide con la gramática francesa, pero no siempre: en ciertos casos, el uso de la preposición no sigue la gramática de ninguna de las dos lenguas (por ejemplo, 96-A49). Esto coincide con los planteamientos de la teoría de la interlengua, donde los conocimientos de los aprendices son más bien un sistema mixto, que no coincide con las gramáticas ni de L1 ni de L2.

7.5.4. Objeto directo

La preposición *a*, entre otros usos, introduce el objeto directo cuando este es una persona (o un objeto personificado, para el caso de los animales) (RAE, 2014, “a”). Sin embargo, los aprendices de este estudio unas veces agregan una *a* innecesaria y otras omiten una *a* necesaria.

Casos	Tipo	Ejemplo
3	Adición de <i>a</i> (AA)	(355-D40) *Me gustaría visitar a America latina
4	Omisión de <i>a</i> (OA)	(88-A47) *no conozco mis antepasados

Solo algunos de estos casos parecen deberse a la L1; algunos más bien parecen ser producto de una vacilación en los usos de esta preposición en español.

7.5.5. Complemento de régimen preposicional

Finalmente, hay 4 casos de preposición equivocada al momento de introducir un complemento de régimen: 3 de sustitución de *a* por *en* y 1 de *de* por *con*.

Casos	Tipo	Ejemplo
4	Complemento de régimen preposicional (CRP)	(290-C46) *sueño de viajar en America Latina
		(178-B15) *países calientes, que hacen pensar [...] a las vacaciones

En la mayoría de estos casos, se nota una influencia del régimen preposicional de la L1. Por ejemplo, el error 290-C46 tiene la misma estructura que *je rêve d'elle* (FR) (ES: *sueño con ella*), donde el verbo *rêver* requiere la preposición *de* (FR) y el 178-B15 la misma que *penser à ce qu'il faisait* (FR) (ES: *pensar en lo que hacía*), donde el verbo *penser* requiere la preposición *à* (FR).

7.6. Conclusiones

Al analizar los errores de estos aprendices, pudimos observar que la L1 y la L2 conviven a pesar de tratarse de un contexto donde la L1 se inhibe, de acuerdo con la teoría consultada, debido a las condiciones de la producción. Aunque los estudiantes activan con mayor fuerza la L2 y tratan de inhibir la L1, muchas veces tienen que recurrir a esta para satisfacer sus necesidades expresivas. En varios tipos (e incluso grupos) de errores pudimos notar que los estudiantes a veces copian la ortografía y el léxico de su primera lengua (o de otras lenguas que conocen) para lograr sus objetivos comunicativos y suplir la falta de diccionario o de apoyo en la redacción.

No podemos determinar qué tan conscientemente lo hacen, pero es posible que, al menos en los casos de préstamos y calcos de la L1 (en la categoría léxica), simplemente se hayan dado por vencidos al intentar encontrar la palabra requerida en la L2. Por el contrario, en lo que se refiere a las estructuras sintácticas, como en el caso de la elección de preposiciones o en las que llamamos construcciones de la L2 y de la L1, podría ser menos consciente la recurrencia a la lengua materna.

En algunos tipos pudimos identificar claramente una transferencia de los usos de la L1, como en los casos de las perífrasis, las locuciones y en general los usos de preposiciones. Otras veces pudimos señalar cuando las irregularidades de la L2 eran las causantes del error, como en el caso de la conjugación verbal. Lo más interesante es que además encontramos errores que no atendían a la gramática ni de la L1 ni de la L2: aquí es donde se manifiesta más claramente la existencia de la interlengua como un sistema mixto donde no solo se encuentran reglas de ambas lenguas, sino también algunas que son resultado de las hipótesis del aprendiz.

Hay que agregar que esto puede deberse al parecido de las lenguas involucradas, que permite una convivencia y alternancia de ciertos elementos gramaticales, como las preposiciones, los artículos y los pronombres. Se trata entonces de una gramática mixta, donde el aprendiz tiene mayores opciones para escoger (por ejemplo, en la sintaxis), independientemente de si la que elige existe en la lengua meta o no.

A pesar de que los estudiantes tratan de inhibir su primera lengua y de que hay un mayor grado de activación del español, la primera sigue presente en su producción, a veces de forma muy evidente y otras veces de forma más velada.

Por otro lado, pudimos observar que los conocimientos de los aprendices son vacilantes: en varias ocasiones, un error y una producción correcta conviven en el mismo texto para una

misma unidad lingüística, ya sea en la versión final o en los rastros que nos permiten ver los borrões y tachaduras (esto lo señalamos con cursivas en la Tabla de errores). Por eso afirmamos que se trata de conocimientos vacilantes: los aprendices no están seguros de cuál es la forma gramatical; incluso pueden escribir la versión correcta y luego tacharla para “corregir”.

Finalmente, gracias a que dividimos a los informantes en cuatro grupos de acuerdo con las otras segundas lenguas que conocían, pudimos notar que no hay diferencias importantes entre ellos. Esto es indicio de que, al menos en este nivel de conocimientos, los informantes pueden inhibir sus otras segundas lenguas en la producción en español. ❁

8. CONCLUSIONES GENERALES

Durante la realización de este trabajo recepcional, pudimos observar de cerca fenómenos que, aunque ya habían señalado otros autores, pudimos comprender mejor a través de este pequeño corpus. Además, fuimos capaces de proponer una clasificación distinta a las consultadas; esto fue necesario porque, debido a las características de estos informantes —distintos de aquellos analizados por Fernández, Agbodoyetin y Santos-Gargallo—, los errores de este corpus no se podían clasificar conforme a los parámetros de esos autores.

Lo más importante de este análisis es la observación del fenómeno de la interlengua como un sistema mixto en la mente del aprendiz, donde conviven reglas tanto de la L1 como de la L2. Nuestra conclusión final al respecto de la interlengua es que se manifiesta de dos formas: primero, en la convivencia de producciones gramaticales y agramaticales (desde el punto de vista de la L1) al interior de una misma producción (los conocimientos vacilantes del aprendiz son indicio de su interlengua); segundo, en la convivencia de reglas de la L1, reglas de la L2 e hipótesis del aprendiz, (las reglas de su interlengua) que no atienden a ninguna de las dos gramáticas sino a la evolución de sus conocimientos.

Pudimos observar la interlengua no solo durante el análisis de los errores, sino también en su contraste con las producciones correctas, lo que nos lleva a coincidir con los planteamientos más actuales en esta área sobre la necesidad de conjuntar análisis de errores y análisis de producciones correctas. Cabe señalar, a este respecto, que originalmente se había planteado la idea de solo analizar los errores, pero en el transcurso de este trabajo nos dimos cuenta de la necesidad de tomar en cuenta las producciones correctas, pues era muy notoria la convivencia de producciones gramaticales y agramaticales.

Podemos señalar dos retos importantes que afortunadamente logramos superar: el primero fue establecer un criterio para separar errores de producciones correctas, pues quien evalúa la producción puede ser más o menos tolerante, según su experiencia y conocimientos (tanto académicos como lingüísticos).

El segundo reto fue atrevernos a proponer una clasificación para estos errores, pues las que encontramos en los autores revisados no eran útiles para este pequeño corpus: en los corpus de ellos había tipos de errores que en el nuestro no aparecían y en este corpus aparecían algunos tipos a los que no podíamos asignar una clasificación siguiendo sus criterios. Al final,

comprendimos que esto se debía tanto a las diferencias cualitativas entre los trabajos como al tamaño del corpus, por lo que nos atrevimos a establecer un criterio con base en los patrones presentes en estos datos.

Los objetivos se consiguieron casi en su totalidad: la obtención de muestras producidas bajo las mismas circunstancias por informantes con características homogéneas (de edad, escolaridad, por ejemplo); la identificación de errores según un criterio definido; su clasificación con base en un criterio gramatical; y la observación de la gramática mixta, la interlengua.

Finalmente, no consideramos necesario contar los errores por transferencia, porque no siempre se puede atribuir con seguridad una sola causa para ellos. Sin embargo, en el capítulo 7 sí hicimos observaciones sobre las probables causas para cada tipo de error.

Estos resultados no pretenden ser válidos para todos los estudiantes de español como segunda lengua, pero sí es representativo por lo menos para los que tengan características similares a las de estos estudiantes, en lo que se refiere a los años de estudio del español y al contacto mayormente escolar con dicha lengua.

Los resultados de este trabajo pueden ser útiles para el diseño de una didáctica orientada a corregir estos errores en los aprendices. Desafortunadamente, tal diseño excedía las posibilidades y los objetivos del presente trabajo, pues quizá requeriría un estudio mayor, para incluir otros tipos de aprendiz; por ejemplo, a aquellos que no estudian el español como carrera universitaria, sino que lo hacen con fines meramente comunicativos mientras estudian algo más, o a aquellos aprendices que adquieren la lengua fuera de un contexto escolar. Esto es importante porque la conciencia lingüística de los estudiantes de este corpus los hace distintos de cualquier otro grupo y podría influir en la clase de errores que cometen.

Finalmente, podemos decir que la realización de este trabajo fue satisfactoria porque cumplió con casi todos sus objetivos y deja abierta la posibilidad a estudios más profundos en aspectos específicos de la gramática, desde la lingüística aplicada, o incluso a una propuesta didáctica para corregir los errores. ❁

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agbodoyetin, H. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bot de, K. y Kroll, J.F. (2002). Psycholinguistics. En N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics* (133-149). Londres: Arnold Press.
- Buitrago, S.H., Ramírez, J.F. y Ríos, J.F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721-737.
- Cardona, G.R. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (2012). Chez. En *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*. Recuperado de <http://cnrtl.fr/definition/chez>.
- Conseil de l'Europe. (s.f.). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Consultado el 22 de junio de 2016 en https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. (Versión de *Language Learning*, 44 (4), 557-591). Recuperado el 6 de mayo de 2016 de <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/LL92.htm>.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Edelsa.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

- Hall, C. (1997). Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe. En R. BARRIGA-VILLANUEVA y P. MARTÍN BUTRAGUEÑO (eds.), *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL* (Tomo 1) (363-381). México, D.F.: Colegio de México.
- Houwer de, A. (2009). Introducing Bilingual First Language Acquisition. En *Bilingual First Language Acquisition*. Gran Bretaña: Channel View Publications Ltd.
- Karmillof, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). La transformación en ser gramatical. En *Hacia el lenguaje* (pp. 122-223). Madrid: Morata.
- Krashen y Terrel (1998). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Littlemore, J. (2011). *Applying cognitive linguistics to L2 learning and teaching*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.
- Miller, J. y Weinert, R. (2002) Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. En E. FERREIRO (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 77-110). Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, España). (2014). *El mundo estudia español*. España: Secretaría General Técnica. Consultado el 8 de mayo de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>.
- Piewo, S. (2014). Grammatical errors of bilingual 1 francophone learners of english in the University of Yaounde I. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (9), pp. 1778-1785.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? En E. FERREIRO (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-149). Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española (RAE). (2005). Concordancia. En *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/?key=concordancia>.
- Real Academia Española (RAE). (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: RAE.

- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Rothman, J. y Pascual y Cabo, D. (2014). Generative approaches to Spanish second language acquisition. En K.L. Geeslin (ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 46-63). Reino Unido: John Wiley & Sons, Inc.
- Santos-Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. España: Síntesis.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tokowicz, N. (2015). *Lexical processing and second language acquisition*. Nueva York: Routledge.

Anexos 

ANEXO I

Abreviaturas utilizadas en este trabajo

adj.	adjetivo
adv.	adverbio
art.	artículo
ccc	Complemento Circunstancial de Causa
ccl	Complemento Circunstancial de Lugar
ccm	Complemento Circunstancial de Modo
cct	Complemento Circunstancial de Tiempo
comp.	comparación
conj.	conjunción
crp	Complemento de Régimen Preposicional
es	Español
fr	Francés
in	Inglés
léx.	léxico
léx.-sem.	léxico-semántico
léx.-sint.	léxico-sintáctico
loc.	locución
morfo-ort.	morfo-ortográfico
morfo-sint.	morfo-sintáctico
ocs	Oración Coordinada o Subordinada
od	Objeto Directo
oi	Objeto Indirecto
per.	perífrasis
pno	Predicativo No Obligatorio
po	Predicativo Obligatorio

prep.	preposición
pron.	pronombre
s. adj.	sintagma adjetival
s. adv.	sintagma adverbial
s. n.	sintagma nominal
s. p.	sintagma preposicional
s. v.	sintagma verbal
sint.	sintáctico
sust.	sustantivo
v.	verbo
vd.	verboide

ANEXO II

Tabla de errores

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
1	A	2	mis primeras clase	clase	clases	sust.	s. n.	morfo- sint.	AC
2	A	2	tanto en España que en América Latina	que	como	conj.	comp.	léx.- sint.	C
3	A	2	colombianos muy simpáticos, con que hablar muchas veces	que	quienes/ los cuales	pron.	OCS	léx.- sint.	CP
4	A	2	empeze	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
5	A	2	estudiar al colegio	<i>al</i>	<i>en el</i>	<i>prep.</i>	CCL	sint.	AEN
6	A	2	esta lengua que me correspondía bien como ninguna otra	correspon- día	quedaba	v.	s. v.	léx.- sem.	C
7	A	3	hay ningun trabajo que me interesa	interesa	interese	v.	OCS	morfo- sint.	M
8	A	3	pienso sigo estudian- do el español hasta la licencia	licencia	licencia- tura	sust.	s. n.	léx.- sem.	C
9	A	3	lamento un poco la moda	lamento	extraño	v.	s. v.	léx.- sem.	C
10	A	3	hay ningun trabajo que me interesa	hay ningún	no hay ningún	adj.- adv.	s. v.	léx.- sint.	N

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
11	A	3	Hoy, a pesar de que me gusta el LLCER español, lamento un poco la moda y sobre todo ya que no sé que hacer como trabajo más tarde	ya que	∅	loc.	OCS	léx.- sint.	A
12	A	3	He elegido de estudiar el español	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DOD
13	A	3	pienso sigo estudiando el español hasta la licencia	sigo	seguir/que seguiré	vd.	per.	morfo- sint.	VI
14	A	7	algunas letras eran difícil de pronunciar	difícil	difíciles	adj.	PO	morfo- sint.	AC
15	A	7	un intercambio... era propuesta	propuesta	propuesto	vd.	per.	morfo- sint.	CP
16	A	7	[yo] Empezó estudiar	empezó	empecé	v.	per.	morfo- sint.	3,1
17	A	7	[yo] empezó a decir que me gustaba	empezó	empecé	v.	per.	morfo- sint.	3,1
18	A	7	[yo] fue	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
19	A	7	[yo] fue a Madrid	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
20	A	7	[yo] fue	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
21	A	7	una correspondiente	correspon- diente	contacto por corres- pondencia	sust.	s. n.	léx.- sem.	C
22	A	7	[una profesora] que me aprendió muchas cosas	aprendió	enseñó	v.	s. v.	léx.- sem.	C

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
23	A	7	fue en el liceo	en el	al	prep.	CCL	sint.	ENA
24	A	7	Empezó [Ø] estudiar	Ø	a	prep.	per.	sint.	OAP
25	A	7	viajar durante una semana en España	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
26	A	7	seguí estudiar	estudiar	estudiando	vd.	per.	morfo-sint.	VI
27	A	7	en un otro país	un	Ø	art.	s. n.	léx.-sint.	AA
28	A	7	fue en una familia española	en	a casa/con	prep.	CCL	sint.	EC
29	A	7	[fui] en una familia española	en	a casa/con	prep.	CCL	sint.	EC
30	A	7	era posible de viajar	de	Ø	prep.	s. n.	sint.	DSP
31	A	7	Era muy interesante de ver como es la escuela	de	Ø	prep.	s. n.	sint.	DSP
32	A	8	un correspondiente	correspondiente	contacto por correspondencia	sust.	s. n.	léx.-sem.	C
33	A	8	littérature	littérature	literatura	sust.	s. n.	morfo-ort.	GL1
34	A	8	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo-ort.	A
35	A	8	[yo] sigué estudiándolo	sigué	seguí	v.	s. v.	morfo-ort.	A
36	A	8	estudiar el español al colegio	al	en el	prep.	CCL	sint.	AEN
37	A	8	estudiándolo al instituto	al	en el	prep.	CCL	sint.	AEN

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
38	A	12	empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
39	A	16	un país extranjera	extranjera	extranjero	adj.	s. n.	morfo- sint.	CP
40	A	16	[yo] tuvo una corres- pondante	tuvo	tuve	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
41	A	16	[yo] Fue a Galicia	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
42	A	16	quiero mejorar me	-me	∅	pron.	s. v.	léx.- sint.	AP
43	A	16	una correspondante	correspon- dante	contacto por corres- pondencia	sust.	s. n.	léx.	A
44	A	16	me atrae	atrae	atrae	v.	s. v.	morfo- ort.	GL1
45	A	17	un “a”	un	una	art.	s. n.	morfo- sint.	AC
46	A	17	Cuando mas sabe- mos decir algo, pone- mos un “a” al fin y ya	mas	no/ya no	adv.	OCS	léx.- sint.	N
47	A	17	Pero me parece bien de ver la manera de hablar	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
48	A	17	es difícil de poder hablar una lengua fluida	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
49	A	19	hay estudiantes españoles y latinoa- mericanos con quién practico	quien	quienes	pron.	OCS	morfo- sint.	AC

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
50	A	19	He viajado a Andalucía y Costa Brava . No hay una región en la cual prefiero ir entre los dos	los	las	art.	s. n.	morfo-sint.	AC
51	A	19	[yo] Nunca quiere perder esta lengua	quiere	quiero	v.	s. v.	morfo-sint.	3,1
52	A	19	No hay una región en la cual prefiero ir	prefiero	prefiera	v.	ocs	morfo-sint.	M
53	A	19	He viajado ... desde que tengo 10 años	tengo	tenía	v.	ocs	morfo-sint.	PI
54	A	19	mis encuentros	encuentros	conocidos	sust.	s. n.	léx.-sem.	C
55	A	19	La gusta para su musicalidad	para	por	prep.	ccc	sint.	PP
56	A	19	No hay una región en la cual prefiero ir [Ø] entre los dos	Ø	de entre/ de	prep.	s. p.	sint.	D
57	A	19	una región en la cual prefiero ir	en	a	prep.	ccl	sint.	ENA
58	A	19	La gusta	la	me	pron.	oi	léx.-sint.	CP
59	A	19	La gusta [...] para la cultura española	para	por	prep.	ccc	sint.	PP
60	A	19	...ambas tienen algo mágico. Costa Brava para sus fiestas	para	por	prep.	ccc	sint.	PP
61	A	19	un mez	mez	mes	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
62	A	19	detrás [Ø] esta lengua	Ø	de	prep.	ccl	sint.	D

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
63	A	19	Me gustaría ser una profesora de español.	una	∅	art.	s. n.	léx.- sint.	AA
64	A	19	<i>Estudio al español</i>	<i>al</i>	<i>el/∅</i>	<i>art.- prep.</i>	<i>OD</i>	sint.	AA
65	A	43	me gusta muchos ambos lenguajes	muchos	mucho	adv.	CCM	morfo- sint.	CI
66	A	43	[yo] fue a Italia	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
67	A	43	me gusta muchos ambos lenguajes	gusta	gustan	v.	s. v.	morfo- sint.	SP
68	A	43	extran geras	extran geras	extran geras	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
69	A	43	abre puertas sobre muchas culturas	sobre	a/hacia	prep.	s. p.	sint.	O
70	A	44	hacía muchas actividades muy divertidas para que aprendamos el alfabeto	aprendamos	aprendiéramos	v.	OCS	morfo- sint.	PI
71	A	44	me gustaba las clases	gustaba	gustaban	v.	s. v.	morfo- sint.	SP
72	A	44	serioso	serioso	serio	adj.	s. adj.	léx.	A
73	A	44	<i>siempre</i>	siempre	siempre	adv.	s. adv.	morfo- ort.	EO
74	A	44	Eligí	eligí	elegí	v.	s. v.	morfo- ort.	A
75	A	44	eligir	eligir	elegir	v.	s. v.	morfo- ort.	A
76	A	44	Ahora no he terminado mi primer año en la universidad ya , pero...	no... ya	no... aún (?)	adv.	s. v.	léx.- sint.	N

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
77	A	47	tercera año	tercera	tercer	adj.	s. n.	morfo- sint.	AC
78	A	47	En el colegio debía elegir entre el español y el alemán, y elegía el español sin duda	elegía	elegí	v.	OCS	morfo- sint.	PP
79	A	47	querería	querería	querría	v.	s. v.	morfo- ort.	AG
80	A	47	quiero que estas [lenguas] me ayudan en mi trabajo futuro	ayudan	ayuden	v.	OCS	morfo- sint.	M
81	A	47	Me gusta <i>musicas y películas</i>	<i>gusta</i>	<i>gustan</i>	v.	s. v.	morfo- sint.	SP
82	A	47	España no es muy leja	leja	lejana	adj.	PO	morfo- ort.	OG
83	A	47	<i>viajar en un país hispanohablante es bastante fácil porque España no es muy leja</i>	<i>en</i>	<i>a</i>	<i>prep.</i>	CCL	sint.	ENA
84	A	47	instito	instito	instituto	sust.	s. n.	morfo- ort.	OG
85	A	47	llegé	llegé	llegué	v.	s. v.	morfo- ort.	A
86	A	47	Me gusta [Ø] <i>musicas y películas</i>	Ø	la música/ las músicas	art.	s. n.	léx.- sint.	OA
87	A	47	Me gusta <i>musicas</i> y [Ø] <i>películas</i>	Ø	las pelícu- las	art.	s. n.	léx.- sint.	OA
88	A	47	no conozco [Ø] <i>mis antepasados</i>	Ø	a	prep.	OD	sint.	OA
89	A	47	<i>no miro a telenovelas</i>	<i>a</i>	Ø	prep.	OD	sint.	AA

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
90	A	47	quería ir a un camino literario	a	por	prep.	CCL	sint.	O
91	A	47	Mi hermana había hecho español antes de yo	yo	mí	pron.	CCT	léx.-sint.	CP
92	A	49	<i>me gusta mucho las lenguas</i>	<i>gusta</i>	<i>gustan</i>	v.	s. v.	morfo-sint.	SP
93	A	49	Al empiezo del año	empiezo	inicio/comienzo	sust.	CCT	léx.-sint.	CGI
94	A	49	no se mejoraba mucho	se mejoraba	mejoraba	v.	s. v.	léx.	A
95	A	49	Mi nivel se ha mejorado mucho	se ha mejorado	ha mejorado	v.	s. v.	léx.	A
96	A	49	Empezé [Ø] estudiar	Ø	a	prep.	per.	sint.	OAP
97	A	49	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo-ort.	A
98	A	49	piensaba	piensaba	pensaba	v.	s. v.	morfo-ort.	A
99	A	49	después [Ø] un semestre	Ø	de	prep.	CCT	sint.	D
100	A	49	Seguí estudiar el español	estudiar	estudiando	vd.	per.	morfo-sint.	VI
101	A	49	decidí continuar estudiar el español	estudiar	estudiando	vd.	per.	morfo-sint.	VI
102	A	49	mucho grammar	grammar	gramática	sust.	s. n.	léx.	P
103	A	50	uno empieza a ser un poco más familiar con ella [esa lengua]	ser familiar	familiarizarse	v.	s. v.	léx.-sint.	CL1

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
104	A	50	<i>Lo complicado en mi opinión es adoptar la estructura de frase adecuada, porque no es cada vez la misma que en francés</i>	<i>cada vez</i>	<i>siempre</i>	<i>adv.</i>	<i>s. adv.</i>	léx.- sint.	CL1
105	A	50	eligi	eligi	elegí	v.	s. v.	morfo- ort.	A
106	A	50	[en una lengua] hay la gramática	la	∅	art.	s. n.	léx.- sint.	AA
107	A	50	[hay] la conjugación	la	∅	art.	s. n.	léx.- sint.	AA
108	A	50	[hay] el vocabulario	la	∅	art.	s. n.	léx.- sint.	AA
109	A	54	cada alumnos	alumnos	alumno	sust.	s. n.	morfo- sint.	AC
110	A	54	esparaba	esparaba	esperaba	v.	s. v.	morfo- ort.	IG
111	A	54	tener una más gran facilidad para expresarme	más gran	mayor	adj.	s. n.	léx.- sint.	C
112	A	54	me encanta mucho	encanta mucho	encanta/ gusta mucho	adv.	s. v.	léx.- sem.	R
113	A	54	<i>Fui una vez en España</i>	<i>en</i>	<i>a</i>	<i>prep.</i>	<i>CCL</i>	sint.	ENA
114	A	54	[fui] en Barcelone	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
115	A	54	Apprendí	apprendí	aprendí	v.	s. v.	morfo- ort.	GL1
116	A	54	La primera vez que estudie el español, era al colegio	al	en el	prep.	CCL	sint.	AEN

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
117	A	54	<i>conseguir a hablar mejor</i>	a	∅	prep.	per.	sint.	AIP
118	A	54	[fui] en Barcelone	Barcelone	Barcelona	sust.	s. n.	léx.	P
119	A	54	La primera vez que estudie el español, era al colegio	era	[yo] estaba/fue	v.	s. v.	léx.-sem./morfo-sint.	ser-es-tar/cvt
120	A	54	se volvió más complicado [∅] que esparaba	∅	de lo	art.-prep.	OCS	léx.-sint.	OA
121	A	60	[yo] Elegido esta idioma porque me gusta mucho escucharla	esta	este	adj.	s. n.	morfo-sint.	AC
122	A	60	una nueva idioma...	una nueva	un nuevo	adj.	s. n.	morfo-sint.	AC
123	A	60	[yo] Empezo a estudiar el español desde hace 7 años en el colegio	empezó	empecé	v.	per.	morfo-sint.	3,1
124	A	60	[yo] <i>La encuentra muy guapa</i>	encuentra	encuentro	v.	s. v.	morfo-sint.	3,1
125	A	60	Cuando debía elegir una facultad me parecía normal elegir la de lengua con el español en primera lengua	debía... parecía	debí... pareció	v.	OCS	morfo-sint.	PP
126	A	60	Me gusta mucho las lenguas	gusta	gustan	v.	s. v.	morfo-sint.	SP
127	A	60	[nivel] intermedi	intermedi	intermedio	adj.	s. n.	morfo-ort.	OG

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
128	A	60	prime año	prime	primer	adj.	s. n.	morfo- ort.	OG
129	A	60	e escuchado	e	he	v.	per.	morfo- ort.	EO
130	A	60	perfeccionarme	perfectio- narme	perfeccio- narme	v.	s. v.	morfo- ort.	GL1
131	A	60	paso muchos tiempos estudiarla	tiempo	tiempo	sust.	CCC	léx.- sem.	R
132	A	60	<i>apprender</i>	<i>apprender</i>	<i>aprender</i>	<i>vd.</i>	s. n.	morfo- ort.	GL1
133	A	60	[yo] Elegido esta idioma	elegido	he elegido/ elegí	v.	s. v.	morfo- sint.	P
134	A	60	Cuando llego al instituto eligo el español como primera lengua porque me gustaba hablar esta lengua mas que el Ingles	eligo	elijo	v.	s. v.	morfo- ort.	A
135	A	60	<i>Durante mi prime año</i> al instituto	<i>al</i>	<i>en el</i>	<i>prep.</i>	CCL	sint.	AEN
136	A	60	<i>vivir a España</i>	<i>a</i>	<i>en</i>	<i>prep.</i>	CCL	sint.	AEN
137	A	60	paso muchos tiempos estudiarla	estudiarla	estudián- dola	vd.	CCM	morfo- sint.	VI
138	A	60	la español es la mas guapa	la... la... guapa	el... el... guapo	adj.- art.	s. n.	morfo- sint.	AC
139	A	61	Quizás un día podría ir a España, porque lo quería, pero no sé si puede hablar con los españoles	puede	puedo/ podré	v.	OCS	morfo- sint.	3,1

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
140	A	61	se burlan de mí porque hizo fallas que ellos no hacen	hizo	hago/hice	v.	OCS	morfo-sint.	3,1
141	A	61	Quizás un día podría ir a España, porque lo quería , pero no sé si puede hablar con los españoles	quería	querría (?)	v.	OCS	morfo-sint.	CPI
142	A	61	<i>me gusta los sonidos</i>	gusta	gustan	v.	s. v.	morfo-sint.	SP
143	A	61	<i>el español</i>	español	español	sust.	s. n.	morfo-ort.	OG
144	A	61	mi timiditud	timiditud	timidez	sust.	s. n.	léx.	A
145	A	61	el más difícil para mí es comunicar	el	lo	art.	s. n.	léx.-sint.	GA
146	A	61	Tengo miedo del mirado de los otros	mirado	mirada	sust.	s. n.	léx.-sint.	CGI
147	A	61	encenta	encenta	encanta	v.	s. v.	morfo-ort.	IG
148	A	61	<i>es difícil de aprender español</i>	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
149	B	9	la lengua española es unas de las idiomas las más bellas	unas	*una (uno)	art.	po	morfo-sint.	AC
150	B	9	[la lengua española] tiene un acento cantando	cantando	melodioso/musical (?)	sust.	od	léx.-sem.	C
151	B	9	mí lengua maternal	maternal	materna	adj.	s. n.	léx.-sem.	C
152	A	43	Irlandia	Irlandia	Irlanda	sust.	s. n.	morfo-ort.	AG

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
153	B	9	empezé [Ø] aprender	Ø	a	prep.	per.	sint.	OAP
154	B	9	empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
155	B	9	empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
156	B	9	para [...] conversar con músicos latinos que viajaron aquí para disfrutar su música y experiencias	viajeron	viajaron	v.	ocs	morfo- ort.	A
157	B	9	la lengua española es unas de las idiomas las más bellas	las	Ø	art.	s. n.	léx.- sint.	AA
158	B	9	la lengua española tiene un interes para mí	tiene un interés para mí	tiene un atractivo para mí/ me interesa	sust.	s. v.	léx.- sint.	CL1
159	B	9	la lengua española es unas de las idiomas las más bellas	unas	unos (uno)	art.	po	morfo- sint.	AC
160	B	10	<i>un idioma latina</i>	<i>latina</i>	<i>latino</i>	<i>adj.</i>	<i>s. n.</i>	morfo- sint.	CP
161	B	10	es un idioma bello, que se cante bien, y es agradable escucharla	-la	-lo	pron.	s. n.	morfo- sint.	CP
162	B	10	Pero existen algunas expresiones y vocabularios que necesitan aprenderlos	los	Ø	pron.	ocs	léx.- sint.	AP

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
163	B	10	Pero existen algunas expresiones y vocabularios que necesitan aprenderlos	necesitan	se necesita/es necesario/uno necesita/hace falta	v.	ocs	morfo-sint.	PS
164	B	10	es un idioma bello, que se cante bien , y es agradable escucharla	cante	canta	v.	ocs	morfo-sint.	M
165	B	10	es un idioma bello, que se cante bien, y es agradable escucharla	cante	se oye / suena	v.	ocs	léx.-sem.	C
166	B	13	mi profesora nos propuesta pasar el DELE	propuesta	ha propuesto/propuso	v.	per.	morfo-sint.	P
167	B	13	llegada al instituto, empezamos aprender nuevas cosas	empezamos	empezamos	v.	s. v.	morfo-ort.	A
168	B	13	Estudié el español desde hace 6 años	estudié	He estudiado/estudio	v.	s. v.	morfo-sint.	PPC
169	B	13	llegada al instituto, empezamos aprender nuevas cosas	llegada	luego de llegar	adj.	PNO	léx.-sint.	CL1
170	B	13	llegada al instituto, empezamos [Ø] aprender nuevas cosas	Ø	a	prep.	per.	sint.	OAP
171	B	13	no había tan gramática como durante el colegio	tan	tanta	adj.	s. v.	léx.-sint.	C

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
172	B	15	esta idioma	esta	este	adj.	s. n.	morfo- sint.	AC
173	B	15	Facultad	facultad	facultad	sust.	s. n.	morfo- ort.	IG
174	B	15	Italiano y inglés	y	e	conj.	s. n.	morfo- ort.	EO
175	B	15	Los países hispanicos son países calientes, que hacen pensar al estado	estado	?	sust.	CRP	léx.	?
176	B	15	<i>me ha tenido gana de aprenderlo más</i>	<i>tenido</i>	<i>dado</i>	<i>vd.</i>	<i>per.</i>	léx.- sint.	L
177	B	15	hacen pensar al estado	al	en el	prep.	CRP	sint.	CRP
178	B	15	países calientes, que hacen pensar [...] a las vacaciones	a	en	prep.	CRP	sint.	CRP
179	B	15	Fuí en España	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
180	B	15	La facultad me permite de confirmar que	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DOD
181	B	15	fue un placer para mí, y es todavía, de estudiar esta idioma	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
182	B	18	Nunca habia hablado u escuchado el idioma antes	u	o	conj.	s. v.	morfo- ort.	EO
183	B	18	esta experencia	experencia	experencia	sust.	s. n.	morfo- ort.	OG
184	B	18	un año despues ya estaba acostumbra-da y casi bilingue	y [estaba] casi bilin-gue	y era casi bilingüe	v.	s. v.	léx.- sem.	ser/ estar

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
185	B	37	descubrir otros país como Argentina, Chile	país	países	sust.	s. n.	morfo-sint.	AC
186	B	37	me gusta esta idioma e este país	esta	este	adj.	s. n.	morfo-sint.	AC
187	B	37	[yo] Empezó a hablar	empezó	empecé	v.	per.	morfo-sint.	3,1
188	B	37	<i>me gusta esta idioma e este país</i>	e	y	conj.	s. n.	morfo-ort.	EO
189	B	37	para ver [Ø] mi familia	Ø	a	prep.	OD	sint.	OA
190	B	37	es gracias a este viaje que [Ø] he gustado el español	Ø	me	pron.	per.	léx.-sint.	OP
191	B	37	débutant principiante	débutant	Ø	sust.	s. n.	léx.	P
192	B	37	He sido en España	sido	estado	vd.	per.	léx.-sem.	ser/estar
193	B	37	he sido [...] en Salamanca	sido	estado	vd.	per.	léx.-sem.	ser/estar
194	B	37	he querido continuar aprender	aprender	aprendiendo	adv.	CCM	morfo-sint.	VI
195	B	37	es gracias a este viaje que he gustado el español	he	ha (me ha)	v.	per.	morfo-sint.	1,3
196	B	48	es una lengua bastante cerca del francés	cerca del	cercana a/parecida a	adv.	s. adv.	léx.-sint.	CGI
197	B	48	puedo sentir que me mejoré gracias a la universidad	me	Ø	pron.	s. v.	léx.-sint.	AP

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
198	B	48	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
199	B	48	Aprobé mi bachillerato de español con suceso	suceso	éxito	sust.	CCM	léx.- sem.	C
200	B	48	es un poco gracias a mis profesores que estoy aprendido el español hoy	aprendido	aprendiendo	vd.	per.	morfo- sint.	VI
201	C	24	[yo] decidió dedicarme a esta lengua	decidió	decidí	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
202	C	24	un hombre genial que me dí una pasión para el español	dí	dio (?)	v.	OCS	morfo- sint.	1,3
203	C	24	[yo] me enamorado tanto de este país	enamorado	enamorado	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
204	C	24	[yo] fue a Valencia	fue	fui	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
205	C	24	Descubrí el español al colegio cuando tuve 13 años	tuve	tenía	v.	OCS	morfo- sint.	PI
206	C	24	una lengua belísima	belísima	bellísima	adj.	s. n.	morfo- ort.	AG
207	C	24	el ambiente	ambiente	ambiente	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
208	C	24	portuges	portuges	portugues	sust.	s. n.	morfo- ort.	EO
209	C	24	portuges	portuges	portugues	sust.	s. n.	morfo- ort.	EO
210	C	24	portuges	portuges	portugues	sust.	s. n.	morfo- ort.	EO

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
211	C	24	una pasión para el español	para	por	prep.	s. p.	sint.	PP
212	C	24	[una pasión] para el país	para	por	prep.	s. p.	sint.	PP
213	C	24	<i>Descubrí el español al colegio</i>	<i>al</i>	<i>en el</i>	<i>prep.</i>	<i>CCL</i>	sint.	AEN
214	C	24	este amor de España	de	por/a	prep.	s. p.	sint.	DP
215	C	24	[una lengua] muy cantante	cantante	musical	adj.	s. adj.	léx.-sem.	C
216	C	24	<i>un hombre genial que me dí una pasión para el español</i>	<i>dí</i>	<i>transmitió (?)</i>	<i>v.</i>	<i>OCS</i>	léx.-sem.	IS
217	C	24	Pero es también una lengua extranjera que debemos aprender con sus particularidades, sus diferencias,... Tan como la diferencia entre por y para, los tiempos	tan como	así como	loc.	OCS	léx.-sint.	C
218	C	25	Comienzo La estudia del español cuando tenía 14 años	comienzo	comencé	v.	s. v.	morfo-sint.	PP
219	C	25	El acento alemán y la lengua en su misma no me daba ganas de descubrir esa lengua. Al principio puede parecer fácil porque no aprendíamos aún los tiempos más difíciles	puede parecer	podía parecer/ parecía	v.	v.	morfo-sint.	PI

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
220	C	25	la lengua en su misma no me daba ganas de descubrir esa lengua	su	sí	pron.	s. p.	léx.- sint.	CP
221	C	25	mi primer viaje en España	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
222	C	25	mi primer viaje [...] en Barcelona	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
223	C	25	con mucha cultura arquitectural	architectural	arquitectónica	adj.	s. p.	léx.	P
224	C	25	Me encantaba mucho	mucho	∅	adv.	CCC	léx.- sem.	R
225	C	25	Comienzo La estudio del español	la estudia	el estudio	sust.	s. n.	léx.- sint.	CGI
226	C	25	le gustaba mucho hacer descubrir esa lengua a sus alumnos	hacer descubrir	enseñar/ mostrar	v.	s. v.	léx.- sint.	CL1
227	C	27	tuve la suerte de tener profesoras que le gusta la lengua	le	les	pron.	OCS	morfo- sint.	AC
228	C	27	tuve la suerte de tener profesoras que le gusta la lengua	gusta	gustaba	v.	OCS	morfo- sint.	PI
229	C	27	tuve una profesora que le gusta mucho la lengua que enseña y que quería compartir su saber	gusta	gustaba	v.	OCS	morfo- sint.	PI
230	C	27	eso da ganas [∅] aprender	∅	de	prep.	s. p.	sint.	ODS

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
231	C	27	Tuve la suerte [Ø] ir en Santander	Ø	de	prep.	s. p.	sint.	ODS
232	C	27	Tuve la suerte ir en Santander	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
233	C	27	tuve la suerte de tener profesoras que le gusta la lengua	que	a las que/a quienes	pron.	OCS	léx.- sint.	CP
234	C	27	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
235	C	27	En inglés... Es portugues	es	en	prep.	s. p.	morfo- ort.	IG
236	C	27	eso me permite gustar todos los días un poco más el español	gustar	apreciar (?) / disfrutar (?)	vd.	OD	léx.- sem.	C
237	C	27	al instituto	al	en el	prep.	CCL	sint.	AEN
238	C	27	del la cultura española	del	de	art.- prep.	s. p.	morfo- ort.	AG
239	C	27	[una lengua] muy cantante	cantante	musical	adj.	s. adj.	léx.- sem.	C
240	C	29	[yo] Empezó a hablar español	empezó	empecé	v.	per.	morfo- sint.	3,1
241	C	29	[yo] Empezó a aprender realmente español	empezó	empecé	v.	per.	morfo- sint.	3,1
242	C	29	[ellos] me mejoran con el español	me mejoran	me ayudan/me ayudan a mejorar	v.	s. v.	léx.- sem.	IS

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
243	C	30	descubrí un poco de literatura española como Horacio Quiroga y su “almahedón de pluma” que me interesé	interesé	interesó	v.	OCS	morfo-sint.	1,3
244	C	30	en hecho toda esta literatura me interesé por su lado extraño y real en mismo tiempo	interesé	interesó	v.	s. v.	morfo-sint.	1,3
245	C	30	gente interesente	interesente	interesante	adj.	s. n.	morfo-ort.	IG
246	C	30	almahedón	almahedón	almohadón	sust.	s. n.	morfo-ort.	IG
247	C	30	extranjera	extranjera	extranjera	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
248	C	30	extranjera	extranjera	extranjera	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
249	C	30	este moment	moment	momento	sust.	s. n.	léx.	P
250	C	30	portuges	portuges	portugués	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
251	C	30	portuges	portuges	portugués	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
252	C	30	portuges	portuges	portugués	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
253	C	30	un intercambio con Caceres en lo cual encontré amigos	lo	el	art.	OCS	léx.-sint.	GA

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
254	C	30	en hecho toda esta literatura me interesé su lado extraño y real en mismo tiempo	en	al	loc.	s.p.	léx.- sint.	CL1
255	C	30	me encanta también hacer la fiesta con españoles	hacer la fiesta	festejar/ hacer fiesta	s. n.	od	léx.- sint.	CL1
256	C	30	Angles	angles	inglés	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
257	C	30	angles	angles	inglés	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
258	C	30	en hecho toda esta literatura me interesé por su lado extraño y real en mismo tiempo	en hecho	de hecho	loc.	CCM	léx.- sint.	CL1
259	C	30	continué a estudiar la lengua	a estudiar	estudiando	vd.	per.	morfo- sint.	VI
260	C	31	<i>tengo menos dificultades par hablar</i>	<i>par</i>	<i>para</i>	<i>prep.</i>	<i>s. p.</i>	morfo- ort.	OG
261	C	31	italino	italino	italiano	sust.	s. n.	morfo- ort.	OG
262	C	31	cuando llegué en el instituto	en el	al	prep.	ccl	sint.	ENA
263	C	31	Cuando era al colegio, tuve...	era	estaba	v.	OCS	léx.- sem.	ser/ estar
264	C	31	<i>la cultura italiana no me interesa con la cultura española</i>	<i>con</i>	<i>como</i>	<i>adv.</i>	CCM	léx.- sint.	C
265	C	38	[nivel] Principiente	principiente	principiante	adj.	s. n.	morfo- ort.	IG

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
266	C	38	[yo] Estudé	estudé	estudié	v.	s. v.	morfo- ort.	A
267	C	38	para aprofundir mi acento	aprofundir	mejorar (?)	vd.	s. p.	léx.	A
268	C	38	ayudarme [Ø] com- prender	Ø	a	prep.	per.	sint.	OAP
269	C	38	viajé en España	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
270	C	38	[viajé] en Barcelona	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
271	C	38	viajé en Barcelona	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
272	C	38	<i>estaba al colegio</i>	<i>al</i>	<i>en el</i>	<i>prep.</i>	<i>CCL</i>	sint.	AEN
273	C	41	Cuando fui pequeña, muchas veces, con- testé al telefono	fui	era	v.	OCS	morfo- sint.	PI
274	C	41	no tuve la opción de hacerme entender para que vuelvan a llamar	vuelvan	volvieran	v.	OCS	morfo- sint.	PI
275	C	41	no quiero parrar	parrar	parar	vd.	per.	morfo- ort.	AG
276	C	41	una manera de honorar a mi padre	honorar	honrar	vd.	s. n.	léx.	A
277	C	41	Muchas personas próximas de mis padres	próximas de	cercanas a	adj.	s. adj.	léx.- sem.	IS
278	C	41	mi padre se esfuerza a hablarnos [...] en español	a	en	prep.	CRP	sint.	CRP

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
279	C	41	vino a España y después en Francia	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
280	C	41	mi padre se esfuerza a hablarnos (mis hermanos y yo) en español	yo	mí	pron.	OI	léx.-sint.	CP
281	C	41	mi padre se esfuerza a hablarnos ([Ø] mis hermanos y yo) en español	Ø	a	prep.	OD	sint.	OA
282	C	46	Durante toda la época del colegio y del lyceo me gusta español y supe que no pude dejar este idioma	gusta	gustaba	v.	s. v.	morfo-sint.	PI
283	C	46	Durante toda la época del colegio y del lyceo me gusta español y supe que no pude dejar este idioma	supe... puede	sabía... podía	v.	s. v.	morfo-sint.	PI
284	C	46	Este gosto de este idioma	gosto	gusto	sust.	s. n.	morfo-ort.	IG
285	C	46	Durante toda la época del colegio y del lyceo me gusta español y supe que no pude dejar este idioma	lyceo	liceo	sust.	s. p.	morfo-ort.	GL1
286	C	46	empieze	empieze	empecé	v.	s. v.	morfo-ort.	A

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
287	C	46	mi hermana mayor empiezo de hablar español	empiezo	empezó	v.	s. v.	morfo-ort.	A
288	C	46	Andalousia	Andalousia	Andalucía	sust.	s. n.	morfo-ort.	GL1
289	C	46	mi hermana mayor empezó de hablar español	de	a	prep.	per.	sint.	DAP
290	C	46	sueño de viajar en America Latina	de	con	prep.	CRP	sint.	CRP
291	C	46	viajé en españa	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
292	C	46	sueño de viajar en America Latina	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
293	C	46	me gusta [Ø] español	Ø	el	art.	s. n.	léx.-sint.	OA
294	C	46	Este gusto de este idioma, apareció cuando...	de	por	prep.	s. p.	sint.	DP
295	C	46	Hace desde 5 años que empecé el español	hace desde... que	hace 5 años que/ desde hace 5 años	prep./conj.	s. v.	léx.-sint.	L
296	C	46	soy en un curso “monolingüe”	soy	estoy	v.	s. v.	léx.-sem.	ser/estar
297	C	59	<i>mis padres [...] han emigrado joven</i>	joven	jóvenes	adj.	PNO	morfo-sint.	AC
298	C	59	[dichas lenguas] tenen la misma origen latino	misma	mismo	adj.	s. n.	morfo-sint.	CP

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
299	C	59	[yo] nunca aprendio	aprendio	aprendí	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
300	C	59	yo lo aprendio	aprendio	aprendí	v.	s. v.	morfo- sint.	3,1
301	C	59	Andalousia	Andalousia	Andalucía	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
302	C	59	mi enfancia	enfancia	infancia	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
303	C	59	portuges	portuges	portugués	sust.	s. n.	morfo- ort.	EO
304	C	59	portuges	portuges	portugués	sust.	s. n.	morfo- ort.	EO
305	C	59	<i>vocaburario</i>	vocabura- rio	vocabula- rio	sust.	s. n.	morfo- ort.	IG
306	C	59	[dichas lenguas] tenen la misma origen latino	tenen	tienen	v.	s. v.	morfo- ort.	OG
307	C	59	[ellos] nos aprendie- ron mas canciones	aprendie- ron	enseñaron	v.	s. v.	léx.- sem.	C
308	C	59	íbamos a ver [Ø] la familia	Ø	a	prep.	OD	sint.	OA
309	C	59	[el español] [Ø] pare- ce mucho al francés	Ø	se	pron.	s. v.	léx.- sint.	OP
310	C	59	continuo a hacer mis palabras como en frances	a hacer	haciendo	vd.	per.	morfo- sint.	VI
311	C	59	me costo de pronun- ciar y escribir la “s”	de	Ø	prep.	s. n.	sint.	DSP
312	C	59	me dio corte de hablarlo	de	Ø	prep.	s. n.	sint.	DSP

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
313	D	1	Ahora, [yo] aprendio el español en la universidad	aprendio	aprendo	v.	s. v.	morfo-sint.	3,1
314	D	1	Perou	Perou	Perú	sust.	s. n.	léx.	P
315	D	1	fui en España	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
316	D	1	ir en America Latina...	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
317	D	1	[ir] en Argentina	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
318	D	1	He elegido de aprender español	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DOD
319	D	23	El idioma en ella misma me parece muy interesante, su estructura lexical. La relación que tiene (ella) con todas las lenguas latinas	ella	él	pron.	OCS	morfo-sint.	CP
320	D	23	El idioma en ella misma me parece muy interesante	misma	mismo	adj.	s. p.	morfo-sint.	CP
321	D	23	lengua maternal	maternal	materna	adj.	s. n.	léx.-sem.	C
322	D	23	punto de vista maternal	maternal	materno	adj.	s. n.	léx.-sem.	C
323	D	23	hace parte , encarna una parte de mis orígenes españoles	hace	forma parte	v.	s. v.	léx.-sint.	CL1
324	D	23	encarna una parte de mis orígenes españoles, de un punto de vista maternal	de	desde	prep.	s. p.	sint.	O

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
325	D	23	Hoy en día, se trata de mi séptimo año de español	se trata de	estoy en	v.	s. v.	léx.- sint.	CL1
326	D	23	El idioma en ella misma me parece muy interesante	ella	sí	pron.	s. p.	léx.- sint.	CP
327	D	26	<i>antes de elegir mi segunda lengua en el colegio, cuando tuve 14 años</i>	<i>tuve</i>	<i>tenía</i>	v.	OCS	morfo- sint.	PI
328	D	26	quasi toda la totalidad del país	quasi	casi/cuasi	adv.	s. n.	morfo- ort.	GL1
329	D	26	ecepto Madrid	ecepto	excepto	conj.	s. v.	morfo- ort.	EO
330	D	26	elijir	elijir	elegir	vd.	s. n.	morfo- ort.	A
331	D	26	he eligido	eligido	elegido	vd.	per.	morfo- ort.	A
332	D	26	hizé 2 viajes	hizé	hice	v.	s. v.	morfo- ort.	A
333	D	26	hago sueños en español	hago	tengo	v.	s. v.	léx.- sint.	CL1
334	D	26	hizé 2 viajes [...] En Valencia	en	a	prep.	CCL	sint.	ENA
335	D	28	viene todos de Andalucía	viene	vienen	v.	s. v.	morfo- sint.	SP
336	D	28	utilizé	utilizé	utilicé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
337	D	28	desde [Ø] era pequeña	Ø	que	pron.	s. n.	léx.- sint.	OP
338	D	32	<i>No estudiaba la lengua española a esta época</i>	<i>a</i>	<i>en</i>	<i>prep.</i>	<i>CCT</i>	sint.	AEN

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
339	D	32	He sido en España [...] cuando era pequeña	sido	estado	vd.	per.	léx.-sem.	ser/estar
340	D	35	expresar sentimiento o emociones profunda	profunda	profundas/ profundos	adj.	s. n.	morfo-sint.	AC
341	D	35	hay muchas personas que puede hacerlo	puede	pueden	v.	ocs	morfo-sint.	OS
342	D	35	<i>el portuges</i>	<i>portuges</i>	<i>portugues</i>	sust.	s. n.	morfo-ort.	EO
343	D	35	sentimiento	sentimiento	sentimien- to	sust.	s. n.	morfo-ort.	A
344	D	35	permete poder hablar	permete	permite	v.	per.	morfo-ort.	GL1
345	D	40	[yo] Comenzó el español en clase de colegio...	comenzó...	comencé...	v.	s. v.	morfo-sint.	3,1
346	D	40	... Continuo en el instituto...	continuo	continué	v.	s. v.	morfo-sint.	3,1
347	D	40	...y ahora hecho mas estudios superiores a la universidad	hecho	he hecho/ hago	v.	per.	morfo-sint.	P
348	D	40	muy interesente	interesente	interesante	adj.	s. adj.	morfo-ort.	IG
349	D	40	Analousia	Analousia	Andalucía	sust.	s. n.	morfo-ort.	GL1
350	D	40	russo	russo	ruso	sust.	s. n.	morfo-ort.	GL1
351	D	40	russo	russo	ruso	sust.	s. n.	morfo-ort.	GL1

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
352	D	40	Russo	russo	ruso	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
353	D	40	aprender el más posible	el	lo	art.	s. n.	léx.- sint.	GA
354	D	40	<i>Hé sido a España</i>	<i>a</i>	<i>en</i>	<i>prep.</i>	<i>CCL</i>	sint.	AEN
355	D	40	<i>Me gustaría visitar a America latina</i>	<i>a</i>	∅	<i>prep.</i>	<i>OD</i>	sint.	AA
356	D	40	la lengua esta un poco diferente en esta región	esta	es	v.	s. v.	léx.- sem.	ser/ estar
357	D	40	Hé sido a España	sido	estado	vd.	per.	léx.- sem.	ser/ estar
358	D	40	Hé sido en las islas canarias	sido	estado	vd.	per.	léx.- sem.	ser/ estar
359	D	40	la cosa que me interesa el más en mis estudios	el	∅	art.	CCM	léx.- sint.	AA
360	D	40	es muy interesante [...] de aprender	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
361	D	40	es muy interesante [...] de compartir	de	∅	prep.	s. n.	sint.	DSP
362	D	51	<i>He decidido estudiar español en el colegio ya que no querría estudiar alemán (demasiado cercano del latín con sus declinaciones se dice...</i>	querria	quería	v.	OCS	morfo- sint.	CPI
363	D	51	<i>...y no querría aprenderlas de nuevo)</i>	querria	quería	v.	OCS	morfo- sint.	CPI

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
364	D	51	occitan	occitan	occitano	sust.	s. n.	léx.	P
365	D	51	Occitan	occitan	occitano	sust.	s. n.	léx.	P
366	D	51	declinaciones	declinesio- nes	declinacio- nes	sust.	s. n.	morfo- ort.	GL1
367	D	51	son las culturas más extranjeras que me gustán mejor	mejor	más	adv.	s. v.	léx.- sem.	R
368	D	51	una cultura más proxima de la mía	de	a	prep.	s. p.	sint.	DA
369	D	51	demasiado cercano del latín con sus de- clinaciones se dice	del	al	art.- prep.	s. p.	sint.	DA
370	D	51	en México o otro país de América Latina	o	u	conj.	s. p.	morfo- ort.	EO
371	D	51	El desconocido y su descubrimiento me atraen	el	lo	art.	s. n.	léx.- sint.	GA
372	D	51	son las culturas más extranjeras que me gustán mejor	más extranjeras	extranjeras	adv.	s. adj.	léx.- sem.	R
373	D	51	son las culturas más extranjeras [Ø] que me gustán mejor	Ø	las	art.	OCS	léx.- sint.	OA
374	D	55	hay mucho más oportunidades	mucho	mucha (muchas)	adj.	OD	morfo- sint.	AC
375	D	55	hay mucho más oportunidades	mucho	muchos (muchas)	adj.	OD	morfo- sint.	AC

N.º	G	I	Fragmento	Error	Objetivo	CG	EG	Nivel	T
376	D	55	no solo me permite mejorar mi nivel de comprensión y de expresión del español pero también me permite descubrir la cultura española	no solo... pero	no solo... sino	conj.	ocs	léx.- sint.	N
377	D	55	he desarrollado mi gusto para esa lengua	para	por	prep.	s. p.	sint.	PP
378	D	55	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A
379	D	55	[lengua] vietnam	vietnam	vietnamita	sust.	s. n.	léx.- sint.	CGI
380	D	55	[lengua] vietnam	vietnam	vietnamita	sust.	s. n.	léx.- sint.	CGI
381	D	57	Puse español en vez de alemán. Era una buena decisión, porque tuve 19/20	era	fue	v.	s. v.	morfo- sint.	PP
382	D	57	imediatamente	imediata- mente	inmediata- mente	adv.	s. adv.	morfo- ort.	OG
383	D	57	voy a quedar el español	quedar	mantener (?)	v.	s. v.	léx.- sem.	IS
384	D	57	Empezé	empezé	empecé	v.	s. v.	morfo- ort.	A

ANEXO III

Cuestionario presentado a los informantes

Hola,

Gracias por tu apoyo e interés en este proyecto.

Éste es un trabajo de tesis sobre la redacción en español de estudiantes francófonos. Para garantizar la pureza de las muestras, te agradeceremos que no uses diccionario ni ninguna otra ayuda.

Por otro lado, puedes estar seguro de que tu redacción y la información que proporciones en el cuestionario serán confidenciales.

Escribe un pequeño texto en español (de una o dos páginas) donde cuentes cómo es y cómo ha sido tu relación con el español)

Cuestionario posterior a la redacción

1. **Edad:** años

2. **Sexo:**

a) Femenino

b) Masculino

3. **¿Cuál es tu lengua materna?** (Si tienes más de una, anótalas)

a) Francés

b) Otra/otras:

4. **¿Cuál es tu nivel de español?**

a) Avanzado

b) Intermedio

c) Básico

5. ¿Tienes certificación?, ¿cuál?

6. ¿Por cuánto tiempo has estudiado español?

- a) Menos de 1 año
- b) 1-2 años
- c) 3-4 años
- d) 5 o más años
- e) Otro:

7. ¿Qué variante del español te resulta más familiar? (*Indica país o región*)

8. ¿Por cuánto tiempo has estudiado en el LLCER?

9. ¿Hablas o has estudiado otra lengua además del español?

- a) No
- b) Sí
 - i) ¿Cuál/cuáles?
 - ii) ¿Las estudias en el LLCER?
 - iii) ¿Qué nivel tienes en cada una?

10. ¿Usaste algún apoyo para esta redacción (diccionario, internet...)?

- a) Sí. ¿Cuál?
- b) No

11. Contacto (opcional)

Nombre:

Email:

ANEXO IV

Transcripción de las muestras

1

*Es el primer año
Inglés, alemán, ruso
alemán y español solamente
alemán y ruso: básico
inglés: intermedio*

Mi relación con el español.

He elegido de aprender español porque fui en España cuando era niña, y me encantaba este país. Además, mi hermana sabía hablar muy bien español, y pienso que yo la admiraba un poco. Me gusta mucho el acento español, y me gustaría ir en América Latina, en Argentina, Perú o Colombia por ejemplo. Pero en el Instituto, no tenía buenos profesores y los cursos eran muy aburridos. Ahora, aprendí el español en la universidad (como primera lengua) y me gusta mucho, porque aprendemos muchas cosas, como la civilización, la literatura, etc, y no solamente vocabulario como en el Instituto.

2

*Colombia
año
Inglés
Inglés → intermedio
Español → Avanzado*

Mi relación con el español.

Desde que lo empecé a estudiar al colegio, se convirtió en un vicio insaciable. Curse mis primeras clases de gramática que me dieron ganas de continuar con éste [corrigió “o” por “e”]. Este idioma maravilloso, símbolo o figura del amor tanto en España que en América Latina [¿Latiña?]. Cada clase me hacía sonreír, estaba alegre hasta la médula. Las notas de

bachillerato me mostraron que había elegido esta lengua que me correspondía bien como ninguna otra. Este año en LLCE es tan mágico, cambio de universidad y de curso universitario. Encontré colombianos muy simpáticos, con que hablar muchas veces.

3

año

Inglés

Inglés: intermedio

He elegido de estudiar el español ya que me gusta mucho esta lengua. Pero en realidad, no es en absoluto lo que quería hacer. Quería trabajar en la moda y aprendí en el instituto a dibujar y crear colecciones. Hoy, a pesar de que me gusta el LLCER español, lamento un poco la moda y sobre todo ya que no sé que hacer como trabajo más tarde. A propósito, hay ningún trabajo que me interesa. Pero pienso sigo estudiando el español hasta la licencia.

6

Bachillerato

Español de España (Madrid, Alicante)

1 año

Inglés, Italiano

El inglés, sí

Menos nivel en inglés

Hablo el español desde hace 7 años, es decir, que lo aprendí en el [borró “instituto”] colegio. Pero en realidad lo escucho desde la infancia con los viajes que solemos hacer hacia España con mi madre para ir a visitar a su mejor amiga y su hijo que viven en Alicante; en el sur-este de España. En efecto, mi madre con haber vivido 5 años en España de joven se volvió bilingüe y siguió practicando con la gente que conoció ahí. Pero nunca me habló español de niña puesto que no era su lengua materna. Por eso cada vez que íbamos no me enteraba de nada y me solía enfadar mucho, siempre me imaginaba que estaban hablando y comentando cosas sobre mí. ¡Me volvía paranoica! Y cuando estábamos ahí quería aprender el idioma, palabras nuevas... Para poder entender hasta que regresáramos a Francia y que ya no quería saber nada del español. También daba clases de español mi madre y yo intentaba seguirlas con sus alumnos en casa.

Pero de verdad aprendí con mi profesor en cuarto año del colegio. A partir de ese momento deseé mejorar sin parar en el aprendizaje de la lengua. Al final del colegio ya me conocía todos los verbos y todos los tiempos...

7

España

menos de 1 año

Inglés

Intermedio

Empezó estudiar el español hace 6 años en el colegio. Al empezar no me gustaba mucho esta lengua porque algunas letras eran difícil de pronunciar como por ejemplo la “r”. Después de dos años de estudio del español en el colegio, fue en el liceo y seguí estudiar esta lengua. Ya, estaba más acostumbrada a la pronunciación y podía tener una conversación más o menos larga en español. En este primer año de liceo tuve una profesora de español muy interesante que me aprendió muchas cosas sobre la cultura y la historia de España como por ejemplo la dictadura de Franco. Durante este año también era posible de viajar durante una semana en España así que fue a Madrid por primera vez en una familia española. Es a partir de este momento que empezó a decir que me gustaba el español. En el segundo año de liceo, un intercambio con jóvenes españoles era propuesta. Entonces fue otra vez en una familia española de Madrid con una correspondiente. En Madrid fuimos al liceo con los jóvenes españoles. Era muy interesante de ver como es la escuela en un otro país.

No tuve tiempo para contar el final)

8

El castellano

Inglés

Empezé a estudiar el español al colegio, sigué estudiándolo al instituto y en la facultad. Me gusta mucho este idioma. No tengo certificaciones en español. pero Cuando era más joven (colegio o Insti) tenía un correspondiente andalú [borrón debajo de la “u”] y a veces hablamos con el skype. Me gusta la cultura española de manera bastante general (ciné, littérature) pero la cultura latinoamericana me atrae también.

9

10 años

bolivia

1 años

Inglés, italiano

Si por el italiano

Básico (inglés) intermedio (italiano)

Desde niña, la lengua española tiene un interés para mí. En efecto a los 8 empecé a tocar en un grupo de música boliviana donde cantamos en español. Rapidamente mi gusto por esa lengua apareció; para entender las canciones y aprender la cultura latinoamericana y también conversar con músicos latinos que viajaron aquí para disfrutar su música y experiencias.

Durante el colegio empecé a aprender el español de manera escolar hasta mi bachillerato, que me permitió mejorar el español escrito y la gramática.

Para mí la lengua española es una de las idiomas más bellas porque tiene un acento cantando.

Hoy día es una lengua indispensable en mi vida para comunicarme con amigos latinos que [¿viven?] al otro lado del mundo y que no hablan mi lengua materna.

10

solo el BAC

El español de España.

Por 1 año.

Inglés, italiano

En inglés: intermedio

En italiano: básico

El español es un idioma más interesante que el inglés por ejemplo, puesto que es un idioma latino, que se entiende más para los franceses. Además, el español transmite una cierta cultura, tradiciones especiales. Así, asociamos al español una imagen de fiesta, de colores, de bienestar. Pero existen algunas expresiones y vocabularios que necesitan aprenderlos. También, cuando hablamos español, nuestra entonación debe cambiar no es fácil puesto que en francés, todas las letras se dicen y hablamos sin entonación particular. Los españoles nos dan la impresión de hablar de manera más fuerte y rápidamente. Pero para mí, es un idioma bello, que se canta bien, y es agradable escucharla. Me gustaría mucho saber escribir y hablar en español como una verdadera española.

12

Bachillerato

El castellano

Un año

Inglés

intermedio

He empezado a estudiar el español en el colegio, cuando tenía 16 años. En estas clases, aprendí las bases del español y también un poco de cultura española. Me interesaba demasiado, porque era algo nuevo, pero en el instituto, empecé a aburrirme, porque no me agradaban mis profesores. Fue cuando he viajado a España, que realmente me interesó.

13

*tengo el DELE - Diplôme européen en langue étrangère
el castellano
es mi primer año.
inglés, italiano
inglés
italiano*

Estudí el español desde hace 6 años, en el colegio. Desde los primeros cursos, me gustaba esa nueva lengua, y quería aprender más sobre la cultura. Llegada al instituto, empezamos aprender nuevas cosas artísticas.... no había tan gramática como durante el colegio. Durante el [borró "la"] último ["a"] año del instituto mi profesora nos propuso pasar el DELE, una certificación. Hoy, estudio en LLCE y quiero ser profesora de español.

15

*España
Italiano y inglés
Italiano si
Italiano
Español
intermedio*

Aprendí español porque mi hermana lo practicaba ya. Además no me gustaba el alemán y el español me parecía una lengua interesante.

Fuí en España durante el colegio y me ha [borró "dado"] tenido gana de aprenderlo más. El país, la lengua y la gente me gustaban mucho. Los países hispanicos son países calientes, que hacen pensar al estado y a las vacaciones. Pues fue un placer para mi, y es todavía, de estudiar esta idioma después del instituto.

La Facultad me permite de confirmar que lo que hago, es lo que quiero hacer en el futuro.

16

España

he estudiado en el LLCER desde hace 1 año

inglés

Nivel B

He estudiado el español desde hace 5 años es decir desde el colegio porque había que elegir entre español y alemán y prefiero el español. Fue a Galicia, a Lugo y tuvo una correspondiente que ahora vive en Madrid y que me voy a ver durante el verano.

A mí me gusta mucho el país pero lo que me atrae realmente es America Latina. No hablo muy bien el español pero quiero mejorarme pasando un año en Argentina o en Perú para ser profesora de francés en un país extranjera.

17

es español de España

años

Inglés

Sí

Intermedio

A mi me parece una lengua difícil. Porque hay variaciones, quiero decir que el español de España y el de America Latina no es el mismo. Pero me parece bien de ver la manera de hablar, los diferentes acentos etc... de los países de lengua española. Como nosotros los franceses, los españoles o latinoamericanos hablan muy rápido y a veces es bastante difícil de entender todo. También el vocabulario es algo que nos da muchos problemas Cuando más sabemos decir algo, ponemos un "a" al fin y ya, así suena más español. Pienso que si no tienes una amistad con alguien de lengua materna español, es difícil de poder hablar una lengua fluida. Tengo suerte de tener a mi lado unas amigas españolas para poder apoyarme en mis momentos de dudas y también si tengo una pregunta o algo, ellas pueden ayudarme en cualquier momento.

18

Argentina (Buenos Aires)

1 año

Inglés/Italiano

Si, el Inglés

Inglés: intermedio

Italiano: básico

Mi primera relación con la lengua española fue en 2007. Tenía 11 años y me fui a vivir a Argentina porque mi madre tuvo un trabajo en el liceo francés de Buenos Aires. Nunca había hablado u escuchado el idioma antes. Al principio fue difícil pero puedo decir que un año después ya estaba acostumbrada y casi bilingüe.

Desde esta experiencia me gusta mucho el español y la cultura latinoamericana. Nunca fui a España, por eso a veces me resulta difícil hablar castellano de España (ya que el ríoplatense es muy diferente). Decidí estudiar LLCER para aprender más y seguir hablando español. ya que la lengua se pierde rápidamente cuando no estamos más en el país.

19

el BAC SSI

Andalucía y Costa Brava

año.

El inglés

Sí

Un nivel intermedio

Estudio al español desde hace 6 años y me gusta mucho esta lengua. La gusta para su musicalidad y también para la cultura española que hay detrás esta lengua. He viajado a España un mes cada verano desde que tengo 10 años, con mi familia. He viajado a Andalucía y Costa Brava. No hay una región en la cual prefiero ir entre los dos porque ambas tienen algo mágico. Costa Brava para sus fiestas y y mis encuentros de allí y Andalucía por la belleza de los paisajes y la convivialidad de los españoles de allí.

Ahora, estudio el español en LLCER. Me gustaría ser una profesora de español. Nunca quiere perder esta lengua,. En la facultad, hay estudiantes españoles y latinoamericanos con quien practico cada día el español de manera natural y pienso que me ayuda para progresar.

23

El español hablado en España (Madrid)

1 año

Inglés, Ruso, Bretón, frances

No, salvo Ruso

Inglés: Bueno

Ruso: Básico

Francés: lengua maternal

Bretón: Básico

¿Cuál es mi relación con el español?

Hoy en día, se trata de mi séptimo año de español. En efecto, estudio el español desde la edad de doce años. Me gusta particularmente esta lengua sencillamente porque es una lengua que tiene varias significaciones para mí. En primer lugar, se trata [borró "de la"] del primer idioma que escogí de verdad. Por otro lado, el español es importante porque hace parte, encarna una parte de mis orígenes españoles, de un punto de vista maternal. El idioma en ella misma me parece muy interesante, su estructura lexical. La relación que tiene (ella) con todas las lenguas latinas en general, el francés, portugués, Italiano o Romano.

24

Nivel C1 del bachillerato

El español de España

Es el primer año

El inglés y el portugués [borró "u"] es

Si el portugués

En inglés nivel B1

En portugués las bases

Descubrí el español al colegio cuando tuve 13 años. Durante esa época, mi profesor fue un hombre genial que me dió una pasión para el español y más que la lengua para el país, la gente, el ambiente... Después, en el instituto fue a Valencia y me enamoró tanto de este país que decidió dedicarme a esta lengua, y después transmitir este amor de España a otros alumnos como mi profe antes.

Para mí, el Español es una lengua bellísima muy cantante... Pero es también una lengua extranjera que debemos aprender con sus particularidades, sus diferencias,... Tan como la diferencia entre por y para, los tiempos.

25

Bachillerato

El español de España

1 año

Inglés, Portugués

No

Inglès → intermedio

Portuguès → Básico

Comienzo La estudia del español cuando tenía 14 años, debía elegir entre español y alemán. El español me parecía un idioma más interesante y más guapo. El acento alemán y la lengua en su misma no me daba ganas de descubrir esa lengua. Al principio puede parecer fácil porque no aprendíamos aún los tiempos más difíciles. Además tenía un profesor muy interesante, le gustaba mucho hacer descubrir esa lengua a sus alumnos. El año después, hacía mi primer viaje en España con mi familia, más especialmente en Barcelona. Me encantaba mucho esta ciudad, con las ramblas muy famosas. España es un país maravilloso con mucha cultura arquitectural. Hacía también español en el colegio, siempre tuve profesores geniales por eso jamás odié el aprendizaje del español. El año del bachillerato, elegí español como lengua y coeficiente principal.

26

El bachillerato nivel C1

El de España, más precisamente Andalucía

1 año

Inglés, árabe, portugués.

en nivel medio en inglés, y solamente básico en árabe y portugués

...

para empezar, mi hermano vive en España, a proximidad de Barcelona. La cultura española me gustaba ya antes de elegir mi segunda lengua en el colegio, cuando tuve 14 años. Y de verdad, tuve la elección entre español y alemán entonces fue claro... El español, la cultura del país y también de los países de América latina se mezcló con la mía de Francia. Ahora, a veces, hago sueños en español y pienso en español en mi cabeza. Conozco casi toda la totalidad del país, excepto Madrid. En el colegio, he elegido el español como primera lengua, y he tomado todas las opciones posibles en español. Tenía una profesora a quien le gustaba viajar, entonces en 3 años hice 2 viajes con la escuela; En Valencia, Zaragoza, Córdoba, Granada, Sevilla... y ahora continuo en la facultad.

27

El español de España

Es el primer año

El inglés y el portugués

Sí, el portugués

En ingles → nivel B1

Es portugues → las bases

Empezé el español cuando estuve en el colegio a mis catorce años. Es una lengua que me gusta mucho que es muy cantante.

En el colegio tuve una profesora que le gusta mucho la lengua que enseña y que quería compartir su saber de la lengua, del la cultura española con sus alumnos y eso da ganas aprender.

Gracias a ella, el español toma una gran importancia en mi vida.

Despues al instituto tuve la suerte de tener profesoras que le gusta la lengua, la cultura, la literatura española, eso me permite gustar todos los días un poco más el español

Tuve la suerte ir en Santander.

28

Bachillerato literario

Lengua de mi madre

Andalucía

Es el primer año

El italiano

Si

Hace 4 años que estudié el italiano

Mi relación con el español

- Lengua materna de mi madre
- Vengo de una familia gitana
- con los viejos que hablan solo el español (gitano)
- Variación entre las dos lenguas
- Conjugación muy difícil para mí porque jamás utilicé los tiempos (solo presente o imperativo)
- Vocabulario rico desde era pequeña
- Mi familia está en el Sur de Francia pero viene todos de Andalucía
- Familia con muchas tradiciones y cultura

29

Chile

1 año

Portugués, inglés

Portugués

Portugués: principiante

Inglés

Empezó a hablar español con una amiga chilena, pero solamente las palabras vitales como “¿Holá, que tal?”; “Adios”... Empezó a aprender realmente español en el colegio con mi profesora. Había querido siempre aprender la lengua española con las distintas culturas de los países que hablan esta lengua.

Desde hace seis años que estudio el español y tengo suerte de conocer a mis amigos chilenos para charlar con ellos, me mejoran con el español y les enseño el francés en cambio.

30

BAC La art. p

Menos de un año

Angles, portuges

El portuges

El portuges se [¿desarrolla?] y mi angles esta un poco pobre

He conocido el español en clase de [ilegible] y he desarrollado mis relaciones en un intercambio con Cáceres en lo cual encontré amigos y gente interesante. Pues continué a estudiar la lengua desde este momento. En el lycée he elegido LELE = literatura extranjera [¿estranjera?] en lengua extranjera [¿estranjera?] con la cual descubrí un poco de literatura española como Horacio Quiroga y su “almahedón de pluma” que me interesó, en hecho toda esta literatura me interesó por su lado extraño y real en mismo tiempo. La música española me interesa también; por ejemplo Manu Chao o Calle 13 que esta joven, me gusta mucho entonces hablar el español porque le encuentro mas vivo que mi lengua, el francés. Además me encanta también hacer la fiesta con españoles porque son mas [¿compartiseros?] y festivos.

31

Estudié sobre todo el castellano entonces resulta más familiar para mí

He estudiado en el LLCER por un año

El inglés y el italiano

No, aquí estudio español y portuges

Tengo un nivel intermedio en cada una

Yo tengo una relación particular con el español por eso tengo menos dificultades para hablar y escribir en español que en las otras lenguas. Cuando era al colegio, tuve que elegir una

segunda lengua que estudiar, además del inglés, y preferí elegir el español en vez de italiano o alemán. Después, estudiando en español, entendí que prefería hablar español porque las lenguas latinas me parecen más fáciles de entender. Por eso cuando llegué en el instituto decidí estudiar el italiano. Desgraciadamente no me ha gustado tanto como el español porque la cultura [borró "de"] italiana no me interesa con la cultura española y sobretodo la diversidad de las culturas latinoamericanas que no se parecen a las culturas de Europa. Además [borró "teng"] mi padre que es músico tocó música con peruanos que me parecieron muy simpáticos y el novio de mi madre tiene familia española y el [borró "h"] abuelo hizo que tuviera un nombre español cuando nació. ¡Qué raro!

32

España

1 año

Portugués, inglés, latín, alemán

Portugués

Principiante → portugués, inglés, alemán, latín

Intermedio → español

He sido en España (Andalucía) cuando era pequeña con mi familia y amigos españoles durante una semana. No estudiaba la lengua española a esta época. Empezó durante el colegio en el segundo año. Tengo una pasión por la lengua y sobre todo por el acento. El país (y América Latina) me interesa mucho. Quiero descubrir las diferentes culturas de España.

35

Cataluña

1 año

el portugués [borró "u"]es

1 año y 5 años (Español)

Básico

Mi relación con el español es un poco difícil porque hay cosas que no conocía antes pero pienso que puedo tener mi sitio en esta lengua. Los verbos son un poco como en francés. El vocabulario me pierde y me parece ser una lengua muy interesante para expresar sentimientos o emociones profundas mientras que la gente dice que es el francés, el idioma del amor, el español es el idioma de la música y de la dulzura. Este idioma es muy famoso y permite poder hablar con otros porque hay muchas personas que pueden hacerlo.

37

6 años

primos en Valencia

1 año

Inglès, italiano, latín

italiano, latín

idèbutant principiante

Empezó a hablar el español durante el colegio. He sido en España en vacaciones con mi familia para ver mi familia que vive [borró "a"] en Valencia. Después he sido con mi clase en Salamanca y es gracias a este viaje que he gustado el español. He vivido en la casa de una mujer típica española. Desde este viaje, me gusta esta idioma [borró "y"] e este país. Es por eso que [borró "qui"] he querido continuar aprender la lengua para mí y también para descubrir otros país como Argentina, Chile.

38

6 años

[Nad] Conozco más el español de España con la radio y las músicas

Un año

El inglés y el portugués

Portugués

Principiente

Estudé el español durante el colegio y durante los tres años del instituto. Cuando estaba al colegio durante mi último año, viajé en España, en Barcelona más precisamente. Y durante mi segunda clase del instituto, viajé en Barcelona también. Ahora, escucho la música española que descubro cada día en el sitio Spotify y escucho la Radio cuando tengo tiempo. Y quisiera mirar la televisión española después para profundizar mi acento y ayudarme comprender mejor el habla de esta lengua. quisiera también practicar un viaje con Erasmus después de mi tercer año en llce durante un año completo.

40

Analousia

1 año

Inglés, russo

russo

Inglés: Intermedio

Ruso: principiante

Comenzó el español en clase de colegio. Continuo en el instituto y ahora hecho mas estudios superiores a la universidad en LLCER Español. Hé sido a España con el colegio, con el instituto, de vacaciones con mis padres. Hé sido en las islas canarias también. Me gustaría visitar a America latina también (Perú, Argentina, Colombia, Chile, ...) porque el español es la cosa que me interesa el más en mis estudios pero también en el mundo. Pienso que la lengua esta un poco diferente en esta región y que es muy interesante de compartir con las personas de estos países y de aprender el más posible sobre la cultura, la gente y la lengua.

41

No tengo

Uruguay, Igualada (Cataluña), Loganés (Madrid)

Primer año

Inglés, portugues

Portugues solo.

Empiezo el portugues este año.

Mi relación con el español viene de mi padre. Desde hace mucho tiempo hablo o mejor dicho escucho y entiendo el castellano. Mi padre nació en Uruguay y vivió allí durante veinte años (más o menos). Huyó de su país por la dictadura de Terra y entonces vino a España y después en Francia. Cuando fui pequeña, muchas veces, contesté al telefono en español y no tuve la opción de hacerme entender para que vuelvan a llamar a mi padre más tarde. Muchas personas próximas de mis padres son hispanohablantes, pero hace poco tiempo que mi padre se esfuerza a hablarnos (mis hermanos y yo) en español.

El español es una cosa [borró "que"] muy importante para mi, [borró "son es"] son mis raíces, una manera de honrar a mi padre y a su vida más que difícil.

Ahora hace más de 5 años que estudio esta lengua, y no quiero parrar, porque hay siempre cosas que aprender. Quiero ser profesora, y lo seré porque [borró "tengo"] es la cosa que quiero más en mi vida, no sé en cuantos años, pero lo seré. Es seguro.

43

España

Primer año

Inglés

Avanzado

Me llamo Corentin y soy estudiante en la facultad de Nantes, en el LLCER. Siempre he vivido en Nantes, y me gusta aprender lenguas extranjeras. Pienso que tengo un buen nivel en español, también es un idioma que me gusta, porque es una llave que abre puertas sobre muchas culturas diferentes.

Tengo un bachillerato ES (Económico y Social), con solo dos horas de español cada semana, y pienso que no era suficiente para mejorar mi nivel. He aprendido mucho en la universidad. Además de descubrir nuevas lenguas, me gusta mucho escuchar música.

También me gustaría viajar. Fue a Italia y Irlanda, pero nunca he visitado un país hispanohablante.

Pienso que un viaje en inmersión con la lengua que quieres hablar es la mejor manera de aprenderla (¡y la más rápida!)

Tengo un mejor nivel en inglés que en español, y debería trabajar más en español. Pero me gusta mucho ambos lenguajes.

44

Castellano

Un semestre

Inglés

Igual que español

Empecé a estudiar el español a los trece años, en el colegio. Teníamos que elegir una nueva lengua entre alemán y español. Eligió el español porque me interesaba la cultura latinoamericana y también porque escuchaba las canciones de Juanes y quería [¿entender?] las letras. Creo que siempre he tenido buenos profesores de español y por eso siempre me ha gustado aprender el español. Mi primera profesora de español era muy joven y hacía muchas actividades muy divertidas para que aprendamos el alfabeto, las cifras,... luego en el liceo fue un poco más serio pero me gustaba las clases porque aprendía muchas cosas sobre la cultura española y latinoamericana a través de la lengua. Hice dos viajes a España y ví que los españoles hablaban muy rápido y con diferentes acentos pero me parece que en todos los casos la lengua española es muy bella y musical. Después del bachillerato decidí seguir estudiando el español y el inglés en la universidad porque quería mejorar mi conocimiento de esas lenguas. Además como a los trece años sueño todavía con viajar a América Latina y es una de las razones que me motivan para aprender el español. Ahora no he terminado mi primer año en la universidad ya pero he aprendido muchas cosas sobre esta lengua y quiero aprender más...

46

España

Andalousia

Casí 1 año

ingles, portugues

Sí, portugues

Mi nivel en ingles es bastante bueno y el portugues es nuevo para mi

Hace desde 5 años que empecé el español, y me gusta mucho esta lengua, porque me parece muy bonita y me gusta también la cultura de los países, donde hablan español. Este gusto de este idioma, apareció cuando mi hermana mayor empezó de hablar español, y se desarrolló cuando viajé en España. Durante toda la época del colegio y del liceo me gusta español y supe que no pude dejar este idioma para hacer otros estudios [¿otras estudios?]. Ahora, soy en un curso “monolingüe”, estudio español y portugués porque sueño de viajar en América Latina y quiero mejorar mi nivel en español, porque tengo problemas de gramática y me gustaría hablar español tan bien como francés.

47

desde septiembre

Inglés

avanzado

Mi relación con el español siempre ha sido buena. Mi apellido es de origen español pero no conozco mis antepasados (mi abuela vive en el sur de Francia cerca de la frontera). Me gusta el español porque pienso que es una lengua cantante y guapa al contrario de otro idioma. Además, viajar en un país hispanohablante es bastante fácil porque España no es muy leja.

En el colegio debía elegir entre el español y el alemán, y elegía el español sin duda. Mi hermana había hecho español antes de yo y me interesaba mucho. Al principio pensaba que sería fácil pero aprendo más cada día. Cuando llegé al instituto sabía que quería ir a un camino literario, en relación con las lenguas. Hoy quiero que estas me ayuden en mi trabajo futuro. Me gusta música y películas en español pero no conozco muchas series y no miro telenovelas.

En mi tercer año de estudio quería ir a América Latina porque pienso que mi nivel en español es más bajo que en inglés. Quiero leer libros en español también y conocer a personas extranjeras.

48

El español de España

Por un año

Inglés, Italiano

Estudio solo el Inglés y el Español.

Tengo un nivel mejor en [borró "español"] Inglés y dejé el italiano (tenía solo un nivel básico).

Empezé a aprender el español a los 13 años y desde el principio fue una de mis asignaturas preferidas. Me gusta esta lengua porque España fue uno de los primeros países que visité. Es un país cerca de Francia pero donde la gente es muy acogedora entonces no fue difícil aprender la lengua. Tuvé muy buenas [borró "buenos"] notas aunque aquí en la universidad es un poco más difícil, el nivel es mejor pero aprendemos más cosas, puedo sentir que me mejoré gracias a la universidad. Aprobé mi bachillerato de español con suceso y aunque la gente dice a menudo que es una lengua muy fácil, que se parece al francés, no es tan verdad. Opino que para el léxico y el vocabulario, es una lengua bastante cerca del francés pero para mí el sistema gramatical es un poco difícil.

Además, es una lengua muy bonita con sonidos que me gustan y puedo decir que es un poco gracias a mis profesores que estoy aprendiendo el español hoy.

Sé que tengo progresos que hacer pero gracias a todos los aspectos positivos de la lengua pienso que será agradable.

49

España

un año

el inglés

Nivel avanzado.

Empezé estudiar el español en el colegio cuando tenía 12 o 13 años. Decidí estudiar el español porque pensaba que era una lengua agradable y muchas personas hablan el español en el mundo. En el colegio tenía una profesora muy interesante que nos hacía cantar canciones en español, [borró "me"] estaba muy bien. Seguí estudiar el español en el instituto pero pienso que no hicimos mucho grammar y entonces mi nivel no se mejoraba mucho. Después decidí continuar estudiar el español y el inglés en la facultad porque me gusta mucho las lenguas. Al principio del año, era un poco difícil para mí entender todo lo que los profesores decían. Pero después un semestre, pienso que mi nivel se ha mejorado mucho. Todavía pienso que el español es una lengua agradable y muy feliz. Me gustaría ir a países donde se habla español.

50

El bachillerato.

Castellano

Es mi primer año

Inglés, latín

Inglés sí, latín no.

Inglés: buen nivel

Latín: nivel bachillerato.

Siempre me ha atraído el español porque me gustaba escuchar canciones en esta lengua y me encantaba cuando mi padre, bilingüe, hablaba español. Entonces fue la primera lengua que elegí en mi primer año de colegio. Desde entonces me encanta aún más leer en español, escuchar el idioma y escribir también. Para mí es una lengua que parece sencilla al principio, pero que revela aspectos cada vez más difíciles y al mismo tiempo más interesantes cuando uno empieza a ser un poco más familiar con ella.

Escribir en español es más fácil que en francés para un extranjero: ¡todo se escribe como se oye! Lo complicado en mi opinión es adoptar la estructura de frase adecuada, porque no es cada vez la misma que en francés.

Este año es mi primer año en la Universidad, y me gusta mucho estudiar el español como lengua, pero también me interesa muchísimo la cultura y la literatura. Pienso que para conocer bien una lengua, lo importante es verla como una totalidad: hay la gramática, la conjugación, el vocabulario... pero [borró "también"] no hay que olvidar el contexto histórico, político, cultural, social etc. de los países que la hablan.

51

España, castellano

casi un año

Inglés y occitan

solo el inglés

Inglés: intermedio

Occitan: básico

He decidido estudiar español en el colegio ya que no querría estudiar alemán (demasiado cercano del latín con sus declinaciones se dice, y no querría aprenderlas de nuevo). El español me parecía más fácil, con una cultura más próxima de la mía.

Los años pasaron, con profesores más o menos interesantes y apasionantes, pero el interés por la lengua se desarrolló. Hoy me gusta casi más el castellano que el inglés. Me

encanta descubrir esta cultura y salir de Europa con cursos sobre América Latina.

Me gustaría hacer mi año de Erasmus en México o otro país de América Latina como Perú o Argentina. Hoy, son las culturas más extranjeras que me gustan mejor. El desconocido y su descubrimiento me atraen.

54

años

castellano

año

el inglés

el nivel de primer año en LLCER es decir más que el nivel de bachillerato.

La primera vez que estudie el español, era al colegio, como cada alumnos de mi escuela.

Al principio, me pareció fácil, pero se volvió más complicado que esperaba. Aprendí a amarlo y ahora me gusta mucho. Fui una vez en España en Barcelone, y hace dos años, viaje con mis padres a Colombia para visitar a mi hermana que trabaja allí.

Me gustaría ir a America latina para conseguir a hablar mejor y para encontrar gente, descubrir países que no conozco, y por fin tener una más gran facilidad para expresarme.

¡Ahora, el español es una lengua que me encanta mucho!

55

el castellano de España

1 año

inglés, latín, vietnam

Solo estudio el español y el inglés

inglés: avanzado

vietnam: solo empiezo

Mi relación con el español:

Siempre me ha gustado el español. Empezé a aprenderlo a los 12 años y desde entonces he desarrollado mi gusto para esa lengua. Pienso que es una lengua bonita: los sonidos del español son, para mí, muy agradables de escuchar. Siempre he tenido buenas notas en español, lo que me dió más motivación. Fui a España con mi colegio y allí hablé un poco el español con la familia que me acogió con una amiga. Eso fue mi primera experiencia ante un real hispano-hablante, y pienso que lo manejé bastante bien. Ahora, en la facultad de Nantes, hay mucho más oportunidades de hablar el español. Tengo un amigo que es canario y a veces hablamos en español. Me gusta mucho hacer eso porque no solo me permite mejorar

mi nivel de comprensión y de expresión del español pero también me permite descubrir la cultura española. También me encanta que nuestras clases esten todas enseñadas en español y que los profesores, aun franceses, hagan el esfuerzo de siempre hablar español. Eso permite acostumbrarse a escuchar la lengua todo el tiempo. En conclusión, diría que desde que entré en esa facultad me gusta aún más escuchar, hablar y estudiar el español, que es una lengua que espero hablar muy bien en el futuro, aun usar para mi trabajo (enseñar el francés al extranjero).

57

El [borró "andaluce"] español de andalucía.

1 año

el inglés

Tengo un nivel avanzado en las 2.

Empezé el español en el primer año del instituto era mi tercera lengua (mi primera inglés y mi segunda alemán.) Mi padre, profesor en el instituto, [borró "era"] fue la persona que me enseñó el español al principio. Me gustó inmediatamente. Por eso, antes de aprobar el bachillerato, cambié mi [borró "len"] segunda lengua. Puse español en vez de alemán. Era una buena decisión, porque tuve 19/20.

Antes de empezar la facultad, prefería el español al inglés pero no quería perder el inglés pues [¿fui?] en bilingüe.

Pero, pienso que los cursos de inglés son más importantes voy a quedar el español pero pienso que haré un master de inglés. Todavía no lo sé, porque sólo estoy en el primer año de licenciatura.

59

Andalousia

1 año

Inglés, portuges

Portuges

Básico

Mi relación con el español empezo desde mi infancia mis padres son españoles y han emigrado joven. Mis padres siempre me hablan español, mi abuela también y cada verano íbamos a ver la familia. Pero siempre me dio corte de hablarlo y nunca aprendio verdaderamente a escribirlo, mis profesores no eran muy interesantes, nos aprendieron mas canciones que la lengua en si misma, yo lo aprendio en [¿andalousia?] entonces me costo de

pronunciar y escribir la “s” y [borró “a la”] al fin de las palabras Las faltas de vocabulario son corriente porque [¿conozco?] su traducción pero continuo a [borró “hab”] hacer mis palabras como en frances, sin darme cuenta que no se usa el mismo vocabulario Es ma fácil de entenderle que hablarlo. el español no es realmente una lengua difcil, se escribe como se pronuncia, y parece mucho al francés, con [¿ “a” o “o”?], tenen la misma origen latino.

60

España

menos de 1 año

Inglés

Intermedi

Empezo a estudiar el español desde hace 7 años en el colegio. [yo] Elegido esta idioma porque me gusta mucho escucharla. La encuentra muy guapa y eso me da ganas de aprenderla. Cuando llego al instituto eligo el español como primera lengua porque me gustaba hablar esta lengua mas que el Inglés entonces paso muchos tiempos estudiarla. Durante mi prime año [corrigó “aña”] al instituto viaje una semana con mis profesores a Madrid para practicar mas. Cuando debia elegir una facultad me parecia normal elegir la de lengua con el español en primera lengua. Me gusta mucho las lenguas en general, el hecho de aprender una nueva idioma. Pero para mi la español es la mas guapa que jamas e escuchado aunque viaje mucho con mis padres.

Ahora mi sueño es vivir a España un año para perfeccionarme.

61

años

la primera año

Inglés

Mi relación con el Español es una relación afectuosa, porque me gusta los sonidos, las palabras, la cultura del español, pero es tambien una relacion complicada porque aprender una lengua es difícil para mí, soy dislexico y ya tengo problemas con el francés, entonces a veces es difícil de aprender español. Pero el más difícil para mí es comunicar porque soy muy muy tímida. Entonces entiendo bien el Español, pero responder o explicar algo es muy difícil. Tengo miedo del mirado de los otros, que se burlan de mí porque hizo fallas que ellos no hacen porque no tienen miedo de hablar, leer, en clase. Así, me gusta más, me encanta el español, pero mi timiditud no me ayuda. Quizás un día podría ir a España, porque lo quería, pero no sé si puede hablar con los españoles.

