

- SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», en *IRAL*, Vol 10, 3, pp.209-231. Traducido en Juana Muñoz Licerias (ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor
- SNYDER, William (1995), *Language acquisition and language variation: the role of morphology*, Thesis doctoral, University of Connecticut, Masechustts, MIT Press.
- VÁZQUEZ, Garciela (2009), «Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, Vol 5, Madrid, Universidad Nebrija, pp.1-7
- WARDHAUGH, Ronald (1974), *Topics in applied linguistics*, Rowley, Newbury House.

- MAIZTEGI, Maite (2009), *El aprendizaje de los verbos de cambio por estudiantes alemanes de ELE. Focalización del problema y sugerencias didácticas*, Máster oficial en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, Madrid, Universidad de Nebrija.
- MARTÍNEZ GUILLEM, Jorge (2010), *Análisis de errores en los verbos en el español como segunda lengua*, Máster universitario en Lenguas y tecnología, Valencia, Universidad politécnica
- MILLER, George Armitage (1966), «Language and Psychology», en Lenneberg (ed.), *New Directions in the Study of Language*, Boston.
- MUÑOZ, Carmen (ed.) (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel,
- MUÑOZ LICERAS, Juana (ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- _____ y Lourdes Díaz, «La teoría chomeskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes», en Carmen Muñoz (ed.) (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp.39-80
- NESMER, William (1971), «Approximative systems of foreign language learners», en *IRAL*, Vol 9, 2, pp.115-123.
- PALMER, David (1980), «Expressing Error Gravity», en *English Language Teaching Journal*, Vol 34, 2, Canadian Center of Science and Education, pp.93-96
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Real Academia Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, II, Madrid, Espasa/Calpe
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993), *Análisis contrastivo. Análisis de errores e interlengua en el marco de lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- _____ (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

Al final, somos conscientes de que una muestra de (10) oraciones analizadas por 50 estudiantes universitarios no es representativa de la totalidad de los estudiantes egipcios, pero sí nos puede dar una idea aproximada de cuáles son las funciones sintácticas que representan una mayor problemática.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, Marta (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- BECK, Marie Luis (1997), «Regular verbs, past tense and frequency: tracking down a potential source of NS/NSS competence differences», *Second Language Research*, Vol 13, 2 London, pp.93-115
- CORDER, Stephen Pit (1967), «The Significance of learners' errors», en *IRAL*, Vol V, pp.161-170. Recogido en Corder, S. P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University.
- _____ (1971), «idiosyncratic dialects and error analysis», en *IRAL*, Vol 9, pp.147-160.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2009), «Interlengua y aprendizaje/adquisición del español», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, Vol 5, Madrid, Universidad Nebrija, pp.1-4
- JAMES, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Harlow, Longman.
- KRASHEN, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Learning*, Oxford, Pergamon.
- LADO, Robert (1957), *Linguistic across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. Trad. española: J.A. Fernández, *Lingüística contrastiva. Lengua y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá (Romania), 1973.

desempeña un papel muy limitado en estos errores hasta que podamos decir que no influye ni positiva ni negativamente en el proceso de aprendizaje de sintaxis en español. La prueba es que aunque los tipos de «se» no están en el árabe, el porcentaje de sus errores es el más reducido. Por el contrario, la transferencia tiene un rol importante en el aprendizaje de la morfología, sobre todo en los tiempos verbales. Pero, podemos asegurar que el aprendizaje de la morfología influye en el de la sintaxis en español. Si es un aprendizaje incompleto, la sintaxis resulta difícil y se comete muchos errores.

Hay otras estrategias que no se pueden usar durante el proceso de aprendizaje de la sintaxis como la inhibición, a la que recurre el estudiante cuando encuentra que una determinada construcción de la lengua objeto es difícil de comprender. En este caso, es probable que intenten evitar usarla.

Por otra parte, creemos que conocer la LM de nuestros estudiantes, como ocurre en nuestro caso, sirve para prever los errores que producirán y posteriormente trabajar con ellos en el aula.

6. CONCLUSIONES

Tras el AE sintácticos de unos estudiantes de español como LE, cuya LM es el árabe, podemos decir que las conclusiones que vamos a presentar no proceden de un AE estricto sino también de las reflexiones propias acerca del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y los juicios de los estudiantes, autores de los errores..

Hay un error grave, tanto en el sujeto como en el predicado, que es determinar correctamente el sintagma completo. La función, sea correcta o no, depende del sintagma correcto.

Los errores del sujeto son más que los del predicado ya que es un solo sintagma, mientras que el predicado se compone de varios sintagmas. Según el AE de los sujetos, se nota que estos errores se refieren a la estrategia de la hipergeneralización y el aprendizaje incompleto de las reglas de la morfología.

En cuanto al predicado, los errores se refieren a las mismas estrategias citadas además de ignorar las restricciones de las reglas sintácticas. La última estrategia usada es la hipercorrección aunque en unos casos limitados. La interferencia del árabe, como LM,



no tienen en cuenta que la pregunta que se formula para este sintagma es «de dónde» no «de qué». Hay otros (2) que dividen el sintagma en dos «de las viñas» analizándolo como complemento de régimen y «de la Rioja» que es – según ellos – CC de lugar. Otros (2) optan por AG utilizando la estrategia de la hipercorrección, pues hacen de una excepción regla. Uno lo analiza como CI desconociendo las restricciones de la regla del CI: sintagma formado solamente por las preposiciones «a» o «para».

Lo peor es los (8) – con un porcentaje de 16% - que lo analizan como sujeto siguiendo el orden lógico de la oración «sujeto + verbo + CD». Es un error que se refiere a la ignorancia de las reglas morfológicas. Así, desconocen dos conceptos: que el sujeto nunca lleva preposición, salvo «entre» en muy raras veces, y que la oración es pasiva. Además, no tienen en cuenta que no hay concordancia entre el sujeto elegido por ellos y el verbo.





significado del núcleo del sintagma «noche» desempeña un papel importante en analizarlo correctamente. La mayoría saben que se refiere al tiempo. En esta oración, unos (32) – con un porcentaje de 64% – lo analizan correctamente el sintagma «por su enfermedad» como CC de causa. Los (15) - con un porcentaje de 30% - lo analizan como AG hipergeneralizando la regla del AG citada antes. Faltan (3) estudiantes que se dividen en lo siguiente: (uno) habla de un complemento de régimen, ya que el verbo «sustituir» exige la preposición «por» en algunas estructuras. El segundo elige un CC de modo y el tercero, un dativo de finalidad. Es que estos dos últimos confunden los usos de «por» y «para» en la morfología y por consiguiente, en la sintaxis porque aplican las reglas incompletamente ignorando sus restricciones.

12) De las viñas de la Rioja se extrae un vino excelente.

Esta oración puede ser pasiva o impersonal. La mitad de los estudiantes (25) analizan correctamente el sintagma «de las viñas» como CC de lugar. Unos (12), que representan a 24%, producen un error aceptable al analizarlo como complemento de régimen creyendo que el verbo «extraer» exige siempre la preposición «de». Ellos



Hemos seleccionado tres oraciones pasivas en las que el sintagma exocéntrico encabezado por la preposición «por» o «de» no funciona como AG.

10) El trabajo de investigación fue realizado por la noche.

Se nota que casi todos los estudiantes – (47) con un porcentaje de 94% - analizan correctamente el sintagma «por la noche» como CC de tiempo.

Por otra parte, (uno) lo analiza como AG hipergeneralizando la regla de que el sintagma encabezado por la preposición «por» funciona como AG en la oración pasiva. Otro estudiante lo analiza como CC de causa, y el último como CI. Parece que en el caso del estudiante que elige el CC de causa confunde la morfología con la sintaxis aplicando incompletamente la regla de «por», así usan esta preposición para expresar solamente la causa. En cuanto a quien lo analiza como «CI», desconoce que este nunca se forma con la preposición «por».

11) Mi profesor ha sido sustituido por su enfermedad.

En esta oración, los resultados del AE son diferentes de los de la anterior. En la primera oración, conocer el

9) Me molesta la música excesivamente alta.

Esta oración es un ejemplo de los pronombres átonos. Como los estudiantes deberían conocer bien la estructura de esta oración que es «A+un pronombre tónico/un nombre, verbo de afección + sujeto», unos (39) - con un porcentaje muy elevado de 78% - analizan correctamente el pronombre «me» como CI. Los otros (11) – con un porcentaje de 22%, que lo analizan incorrectamente, se dividen en dos grupos: uno que incluye a (8) estudiantes que analizan el «me» como CD. Ellos desconocen la estructura citada antes y siguen la estructura de «sujeto+verbo+CD» sin tener en cuenta, incluso, la semántica de la oración. El otro grupo que consiste de (3) estudiantes, agrupan el «me» junto con el verbo «molesta» como núcleo del predicado. Es un error inaceptable que refleja una ignorancia de las reglas de la concordancia de la morfología y la confusión entre los pronombres átonos reflexivos y los que sustituyen los complementos.

5.2.3. Los errores de confusión entre el AG y el CC

El AE de esta oración es totalmente distinto de este de la anterior. La mayoría de los estudiantes, unos (40) con un elevado porcentaje de 80%, analizan correctamente el «se». La oración puede ser pasiva o impersonal, por eso el núcleo del predicado es el verbo más el «se». Se nota que los (6) que agrupan el «se» al verbo en la oración anterior están incluidos en estos (40) estudiantes.

Por otro lado, unos (9) – con un porcentaje de 18% - analizan el «se» como CI. Ellos analizan la oración como impersonal, pero hipergeneralizan la regla de que cada «se» debe tener una función en la oración (caso contrario del citado arriba) desconociendo la distinción entre el «se» pronombre y el signo. Desde su punto de vista, como la oración tiene el sintagma «un vino excelente» que funciona como CD, el «se» es el CI.

Por último, (uno) lo analiza el «se» como CD, pues parece que no entiende el significado de las palabras en la oración. Según él, el sintagma «un vino excelente» es sujeto agente y como el verbo «extraer» es transitivo, hay un sintagma que debe ser CD. Él cree que el «se» es CD ya que el sintagma exocéntrico «de las viñas» no lo puede ser.

7) Pedro se olvidó de sus amigos en un momento crucial.

Un gran porcentaje de 64% que representa a (32) estudiantes analizan correctamente el «se» como complemento indirecto (CI). Pero, unos (12) – con un porcentaje de 24% - lo analizan como CD justificándolo porque no hay sintagma que funciona como CD. Estos hipergeneralizan la regla aplicándola incompletamente, porque deben tener en cuenta si la oración es de verbo transitivo o intransitivo y si hay un complemento de régimen o no. A pesar de todo, este error sigue siendo aceptable.

Lo inadmisibles es aquel error producido por los (6) estudiantes - que representan a un porcentaje de 12% - quienes agrupan el «se» al verbo, núcleo del predicado. El problema es que esos estudiantes analizan la oración como activa, pues el sintagma «Pedro» es sujeto agente. Así, ellos conocen que la oración no es pasiva ni impersonal. Parece que hipergeneralizan la regla del «se» como signo de pasividad o impersonalidad a todos los demás casos del pronombre «se».

8) De las viñas se extrae un vino excelente.



concordancia entre el adjetivo «difícil» y el núcleo del CD «recogida», no analizan «difícil» como CD.

Observamos que el mismo estudiante que puede analizar correctamente uno de los sintagmas del PVO en una oración, produce un error al analizarlo en la otra. Esto se refiere a un aprendizaje incompleto de la morfología y la semántica de los núcleos del sintagma PVO.

5.2.2. Los errores de determinar el tipo y la función de «se» y los otros pronombres átonos

En cuanto a la partícula «se», está en dos oraciones: en una es pronombre reflexivo y en la otra es una partícula de la pasiva o la impersonal.

Cabe mencionar que el pronombre «se» es de los temas conflictivos y resulta difícil para los estudiantes árabes de español como LE. La transferencia desempeña un papel principal en este tema. Ellos intentan traducir la oración al árabe, pero siempre producen errores puesto que no hay equivalente a esta estructura en la LM de estos estudiantes. También, el aprendizaje de los usos del «se» en la morfología provoca unos problemas. A pesar de eso, los errores en esta parte son limitados, como vamos a ver.





complementos directos, esos deben ser relacionados con una conjunción coordinante o deben ser dos sintagmas separados: uno es pronombre de CD del núcleo del otro. Otra interpretación del error es que esos estudiantes no conocen la categoría gramatical de la palabra «rota» que es un participio pasado irregular.

- 6) La falta de mano de obra ha hecho difícil la recogida de la fresa.

A pesar de que esta oración tiene la misma estructura gramatical que las anteriores, el AE tiene resultados diferentes. Pues, la mitad de los estudiantes – unos (25) con un porcentaje de 50% - analizan correctamente el sintagma «difícil» como PVO. Unos (16) – con un porcentaje de 32% - lo analizan como CC de modo ya que confunden el adjetivo «difícil» con el adverbio «difícilmente». Unos pocos estudiantes de 18% - representando a unos (9) – creen que es CD. Desde nuestro punto de vista, esta diferencia se refiere a la naturaleza del núcleo del PVO en esta oración que es un adjetivo de una sola terminación, mientras que es un adjetivo de dos terminaciones en las oraciones anteriores. Por lo tanto, los estudiantes que piensan que no hay



la primera oración «limpio» y «el vestido» son dos sintagmas separados. Por último, los que conocen que «limpio» es adjetivo, hipergeneralizan la regla morfológica que el adjetivo describe al sustantivo mientras que el adverbio, al verbo.

5) Encontramos rota la ventana de tu casa

Lo mismo que la oración anterior, unos (18) estudiantes – con un porcentaje de 36% - analizan correctamente el sintagma «rota» como PVO. Otros (9) – con un porcentaje de 18% lo analizan como CC de modo con la misma explicación del error citada en la oración (4).

Por otro lado, un gran porcentaje de 46% - que representa a unos (23) estudiantes — lo hacen como CD. Estos estudiantes se dividen en dos grupos: unos (17) han unificado los dos sintagmas «rota» y «la ventana de tu casa» en uno que tiene la función de CD. También, ellos reordenan los elementos del nuevo sintagma creado. El otro grupo consiste de (9) estudiantes que aunque separan los dos sintagmas, cada uno tiene la misma función que es CD. Pues, desde su punto de vista hay dos complementos directos separados en esta oración. Ellos desconocen las restricciones de la regla de que la oración que incluye dos

estudiantes, la función de cómo se realiza la acción es la de «al-hāl» que equivale al adverbio de modo en español. Por lo tanto, los estudiantes tienden a analizar el sintagma de «cómo» a CC de modo, incluso si no lo es. Además, ellos siguen la estrategia de la hipergeneralización de las reglas. Pues, todo «cómo» se refiere a un CC de modo. Así, ignoran las restricciones de la regla y la aplican incompletamente.

A veces, los estudiantes desconocen la categoría gramatical de la palabra núcleo del sintagma que funciona como PVO. Desde su punto de vista, si creen que es adverbio, su función es CC de modo, y si piensan que es sustantivo producen un error como los (22) – con un porcentaje de 44% - que analizan «limpio» como CD agrupándolo con el sintagma «el vestido» que es CD correcto en esta oración. Es un error grave, puesto que el estudiante cree que puede reordenar los elementos del sintagma olvidando que el artículo como MD siempre precede al núcleo y encabeza el sintagma. También, según ellos, «lleva limpio el vestido» es igual que «lleva el vestido limpio». Aunque son equivalentes semánticamente, son diferentes sintácticamente. Pues, en

5.2.1. Los errores de determinar y analizar el PVO

Para este tipo de errores hemos elegido tres oraciones simples, en las que el PVO es del CD. Este PVO tiene unas características que las cita la RAE (2009 II: 2871) pues, en la mayoría de los casos aparece tras el verbo, aunque puede venir tras el CD produciéndose ambigüedad entre la interpretación predicativa y aquella en que el adjetivo es un MD del sustantivo dentro de su mismo grupo nominal. Por otra parte, el CD debe venir con un determinante (el artículo). Para evitar la confusión, el PVO del CD analizado en las oraciones siguientes va tras el verbo.

4) Ana lleva limpio el vestido.

Unos (17) estudiantes – con un porcentaje de 34% - lo analizan correctamente el sintagma «limpio» como PVO. Otros (11) – con un porcentaje de 22% dicen que es CC de modo. Se nota que muchos estudiantes tienen confusión entre el PVO y el CC de modo porque los dos tienen la misma pregunta: ¿cómo se realiza la acción? Como influencia de la lengua árabe, LM de estos

que el sintagma que tiene la función de CI debe ser exocéntrico con la preposición «a» o «para».

Como consecuencia, podemos decir que los errores del sujeto se refieren a la estrategia de la hipergeneralización de unas reglas porque, según M. Baralo (1999:49) «esta estrategia puede dar lugar a errores que son normales dentro del proceso de aprendizaje que son propios del sujeto que está en vías de construir el conocimiento interlingüístico».

Además, otros errores se atribuyen a un aprendizaje incompleto de las reglas morfológicas como las relacionadas con la concordancia y la conjugación de los verbos en ciertos tiempos.

5.2. *Los errores del predicado*

El núcleo del predicado es el sintagma verbal, alrededor del cual hay o no sintagmas nominales que pueden funcionar como complementos. Hemos seleccionado los errores de determinar y analizar el PVO; los de la confusión entre el AG y el CC; y los de determinar el tipo y la función del «se» y los pronombres átonos.

pues han analizado «el producto» - que es el CD - como sujeto y al revés. Ellos siguen el orden lógico de la oración haciendo caso omiso de la semántica de la oración.

Hay (10) estudiantes - con un porcentaje de 20% - que se han entendido que el verbo «no altera» es un imperativo negativo, por eso han analizado el sujeto como desinencial: (7) han elegido el sujeto «tú» y los otros (3), han optado por «usted». Este error se refiere a un aprendizaje incompleto de las reglas de la morfología. Ellos desconocen cómo se conjuga el verbo en el modo imperativo negativo que debe ser «no alteres» con «tú» y «no altere» con «usted».

Lo más extraño es aquellos (4) - con un porcentaje de 8% - que han analizado la oración como impersonal. Todos estos han analizado el sintagma «el producto» como CD. En cuanto a «el orden de los factores», unos (3) lo han dividido en: «el orden» - sin función - y «de los factores» como complemento del régimen. El cuarto estudiante ha analizado el sintagma «el orden de los factores» como complemento indirecto (CI) siguiendo la estructura (sujeto + verbo + CD + CI) sin tener en cuenta

reaparecer en algunas situaciones de uso de la lengua aprendida».

3) No altera el producto el orden de los factores.

Es conocido que el español conserva hoy una libertad constructiva que, según S. Fernández (1997:182) «permite variar el orden lógico de la frase para reforzar semánticamente un elemento y para conseguir así un ritmo o para matizar afectivamente la expresión».

En este tipo de oraciones, en que hay desorden de sus elementos, una gran parte de los estudiantes confunden el sintagma sujeto con otros sintagmas. Para ellos, les resulta difícil determinar el sintagma sujeto. Lo peor es cuando hay concordancia entre el verbo y el sintagma que funciona como sujeto de una parte; y el verbo y el sintagma que funciona como CD de otra. A veces la semántica sirve para resolver correctamente estas oraciones. Por eso, es preferible usar el diccionario.

Como consecuencia, notamos que solo unos (22) estudiantes – con un porcentaje de 44% - han determinado y analizado correctamente el sintagma «el orden de los factores» como sujeto, mientras que otros (14) – con un 28% - han confundido los dos sintagmas de la oración,

(MD) del núcleo, puede funcionar como PVO en el primer caso, o como CC de modo en el segundo. Ellos ignoran que los adverbios modificadores de un sintagma adjetival se colocan, normalmente, delante del elemento modificado (el núcleo), mientras que los sintagmas adverbiales que funcionan como CC del verbo se sitúan generalmente detrás del verbo.

Los demás, los (10) - con un porcentaje de 20% - hablan de sujeto desinencial (yo), ya que creen que el pronombre de complemento «me» debe ser un reflejo del sujeto «yo» sin tener en cuenta que no hay concordancia entre el verbo conjugado en 3ª persona plural y el sujeto elegido de 1ª persona singular. Este tipo de errores puede ser admitido en el primer curso no en el tercero puesto que estos que se refieren a la hipergeneralización de una regla (es decir regularizar el sistema sin tener en cuenta las restricciones), deberían desaparecer en la medida en que el estudiante aprenda las formas correctas de los nativos. No obstante, como dice M. Baralo (1999:49) «algunos de estos errores pueden permanecer fijados en la IL, esto es, pueden corregirse, hacerse conscientes y sin embargo,

oración es desinencial, incluso «él» y «ellos». Estos dos últimos errores se refieren a un aprendizaje incompleto de la regla.

2) Me molesta la música excesivamente alta.

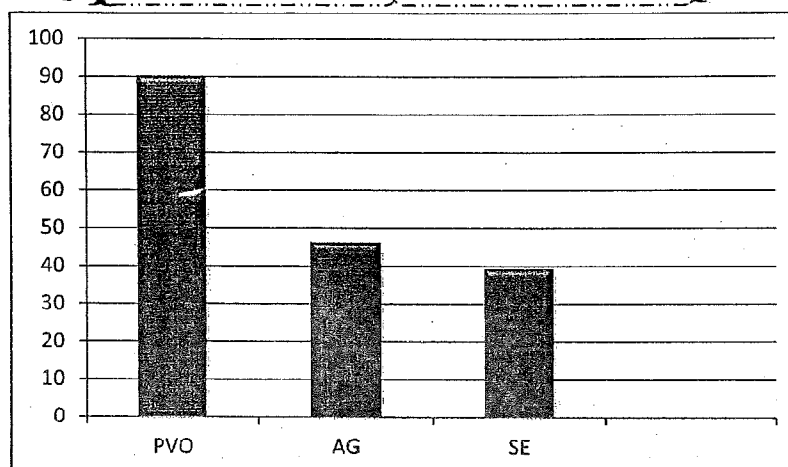
En esta oración, por el contrario de la anterior, un gran porcentaje de los estudiantes – un 64% que representa a unos (32) - han analizado el sintagma «la música excesivamente alta» como sujeto correcto de la oración. Ha de citar que esta estructura gramatical formada por verbos de afección en español tiene su equivalencia en la lengua árabe (LM de estos estudiantes). Pues, en español, en las oraciones formadas con estos verbos – según RAE (2009 II: 3238), «que manifiestan la forma en que alguien experimenta alguna sensación física o emocional» - el sujeto es lo molestado o lo gustado, mientras que quien molesta o gusta es el complemento indirecto (CI).

Otros (8) con un porcentaje de 16%, también han elegido correctamente el sintagma sujeto, pero es incompleto. Pues, han dividido el sintagma en dos de la manera siguiente: «la música» o «la música alta» y «excesivamente alta» o «excesivamente». Ellos creen que el resto del sintagma, que son los modificadores directos

la oración, para unos (35) de ellos – con un porcentaje de 70% – analizan el sujeto como impersonal; (6) – con un porcentaje del 12% – sujeto paciente y (2) que representan a 4%, como sujeto desinencial «ellos».

En cuanto a los (35) estudiantes que cometen el error más grave al analizar el sujeto como impersonal, creen que la oración es impersonal porque el verbo está conjugado en 3ª persona del plural y el sintagma que le sigue se refiere a un ser inanimado, o porque desconocen que el verbo «sobrar» puede ser de los verbos defectivos que, según RAE (2009 II:251) «presentan una conjugación incompleta, es decir, los que forman paradigmas en los que se omiten, por diversos motivos, algunas formas flexivas», o ignoran su significado.

Los que han analizado el sujeto como paciente, tienen confusión entre esta oración y esa que puede servir para impersonal o pasiva a la vez como «se alquila piso». Ellos tienen como justificación que hay concordancia entre el verbo y el sujeto que es un ser inanimado, pero se olvidan que en la oración no hay el verbo «ser» ni el signo de pasiva «se». Por último, los (2) que eligen un sujeto desinencial, piensan que todo sujeto que no está en la



Los errores del predicado
(figura 2)

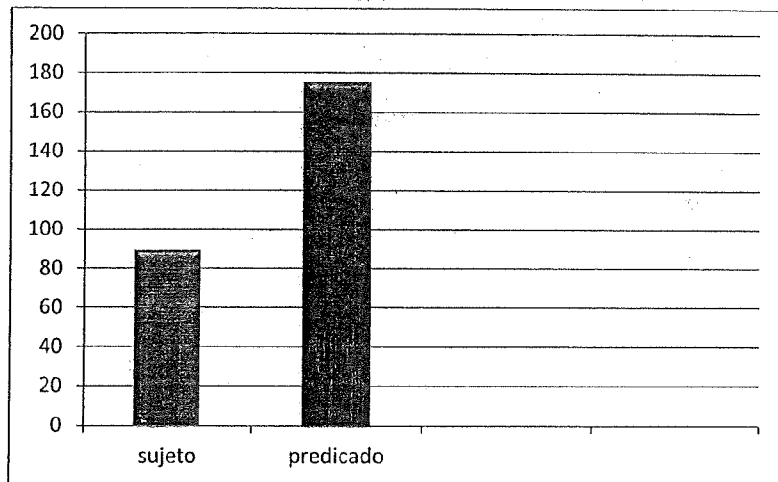
5.1. *Los errores del sintagma sujeto*

Estos errores se dividen en dos clases: errores de determinar el sintagma que tiene la función sujeto y otros de determinar el tipo del sujeto (paciente, desinencial, etc.). Hemos elegido (3) oraciones para analizar los errores del sujeto.

1) Aquí sobran esas opiniones.

Los estudiantes que han analizado correctamente el sintagma «esas opiniones» como sujeto son (7) del total de (50), con un porcentaje de 14%. Los demás lo analizan como complemento directo (CD). En cuanto al sujeto de

los de determinar y analizar el PVO que son (90) del total de (150), con un porcentaje de 60%; los de determinar el tipo y la función de «se» y los otros pronombres átonos son (39) del total de (150) representando a 26% y por último los de la confusión entre el AG y el CC que son (46) del total de (150) con un porcentaje de 30.6% (figuras n°. 1 y 2).



Los errores del sujeto y del predicado (Figura 1)

curso de la Universidad de Al-Azhar, facultad de Humanidades en El Cairo. Ellos estudian el español ya que quieren trabajar como traductores, profesores, guías turísticos, etc.

En cuanto al conocimiento de otras lenguas al margen del español, todos saben inglés y unos pocos saben francés. Antes de ingresar en la Universidad no tenían ningún contacto con el español. El grado tiene una duración de 4 años. La edad de estos estudiantes es entre 19 y 20 años. Su especialidad es el español, así que lo estudian. Han estudiado la morfología en el primer curso y la morfosintaxis de la oración simple en el segundo. Las oraciones analizadas estudiadas han sido analizadas en las casas de los estudiantes para que puedan hacer uso del diccionario.

5. RESULTADOS DEL AE DE LA SINTAXIS DE LA ORACIÓN SIMPLE

El total de errores analizados es de 600 (264) repartidos entre las diferentes funciones sintácticas de las oraciones simples analizadas. Los errores representan un porcentaje de 43%. Los del sujeto son (89) del total de (150) con un porcentaje de 59.3%. Los del predicado se dividen entre

el estudiante en el proceso de aprendizaje de una LE. Es claro que se puede entrar la interferencia de la LM como una estrategia más. Además, en ciertos casos, contamos con los juicios de los propios estudiantes (autores de los errores) para la elucidación de las causas de los errores. Al final, evaluamos la gravedad del error y buscamos un posible tratamiento.

En cuanto a la gravedad del error seguimos la perspectiva de D. Palmer (1980) que considera que «la gravedad del error se puede medir con los parámetros de frecuencia y de distribución (o sea, las veces que aparece el mismo error y el número de alumnos que cometen ese error)», sin tener en cuenta el otro criterio que insiste en que esta se refiere al grado de distorsión comunicativa porque esto no se puede aplicar a los errores del análisis sintáctico de la oración simple.

Para llevar a cabo esta investigación objeto de nuestro estudio, hemos preparado un corpus compuesto por un total de (10) oraciones simples – a veces la misma oración puede servir para representar más de un tipo de error – analizadas sintácticamente por universitarios egipcios cuya LM es el árabe. Se trata de estudiantes de tercer

la relación entre la adquisición de las propiedades morfológicas de una lengua y su sintaxis depende de las propiedades de las categorías referenciales (Nombre, Verbo...) como tales.

A continuación, vamos a recoger muestras de unas oraciones simples que los estudiantes árabes de español como LE han analizado sintácticamente. Como I.S. Gargello (1993) dice que el AE se basa en el análisis, descripción y explicación de los errores que se dan en la interlengua, seguimos lo siguiente al analizar los errores: hacer una descripción de ellos; clasificarlos, evaluarlos y explicar las causas que los originan. Para Corder (1971), la primera etapa del AE – como aclara M. Baralo (1999:38) – es el reconocimiento de idiosincrasia; en la segunda, la descripción del dialecto idiosincrásico del estudiante comparándolo con su LM. En la tercera etapa, la explicación del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico.

Por lo tanto, vamos a identificar los errores sintácticos (las funciones de los sintagmas) en la oración simple; clasificarlos según el tipo de sintagma y describirlos; explicar el origen y la fuente de cada uno buscando los mecanismos y estrategias psicolingüísticos utilizados por

Desde Selinker hasta la actualidad la IL hace referencia a dos conceptos algo diferentes, como indica M. Baralo (1999:39):

- a) Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

4. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado. Por lo tanto, al enseñarlas, debemos tener en cuenta quién aprende, dónde enseñamos y el tipo de lengua que enseñamos.

Ha de mencionarse que la morfología tiene un papel importante en la adquisición de la sintaxis española. En los noventa, el estudio de la adquisición de las categorías funcionales y el papel de los rasgos morfológicos en la adquisición de LE ocupa un lugar central (Snyder 1995, Beck 1998). Por lo tanto, J.M. Liceras y L. Díaz (2000:66) citan dos criterios sobre esta relación:

Se ha propuesto, por un lado, que existe relación entre los paradigmas morfológicos (los exponentes de las categorías funcionales que se manifiestan como morfemas ligados) y la adquisición de la sintaxis. Por otro lado, se defiende que

«dialecto idiosincrásico» (Corder, 1971) ya que él considera la lengua de los que aprenden una LE una especie de «dialecto idiosincrásico con sus propias peculiaridades, diferentes de la LM y de la lengua meta tal como la conocen y la usan sus hablantes nativos». Otros términos usados son: «sistema aproximado» (Nesmer, 1971) y «competencia transitoria» o «competencia transicional» (Corder, 1967) porque, según estos lingüistas, todos aquellos términos se refieren al habla no nativa.

Aunque el término IL se propone por Selinker, se define por James (1998) – según J.M. Guillerm (2010:4) – como «la versión de cada estudiante de la lengua meta. Dicho de otra forma, se trata de un sistema lingüístico propio de cada estudiante de una L2 en cada uno de los pasos de su aprendizaje». Para S. Fernández (1997:20), se puede definir como

un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentran en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estado dado de su aprendizaje, un sistema específico.

AC «tanto los lingüistas como los profesores han prestado demasiada atención a predecir lo que el alumno hará», mientras que en el AE los investigadores y los profesores «se han centrado en el estudio de lo que el alumno realmente hace. Enfatizan la idea de que algunos de los errores que se producen al aprender una L2 no son el resultado de la interferencia de la lengua nativa, sino más bien de las estrategias empleadas por el alumno en la adquisición de la LO». Así, el AE es «una herramienta útil para el estudio de la adquisición de L2» porque a través del cual se muestra cómo los alumnos reaccionan ante los nuevos fenómenos.

Respecto a la IL, M. Maiztegi (2009:4) dice que es un sistema lingüístico producido por el alumno y se caracteriza por su sistematicidad y variabilidad, además de su especificidad. I.S. Gargallo (1999:28) indica que el término IL, acuñado por L.Selinker (1972), se refiere «al sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos».

Es digno de mencionar que han sido muchos los términos que se han utilizado para caracterizar este sistema lingüístico como cita M. Baralo (1999:37):

para el propio alumno. En cuanto al profesor, M. Liceras (1992:38) explica que «le dicen si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender». M. Baralo (1999:44) cita que los estudios del AE «sensibilizan al profesor de E/LE frente a los errores de su alumno y le ayudan a comprender cómo aprenden, dónde radican las dificultades y por qué se originan». Refiriéndose al investigador, M. Liceras (1992:38,198) dice que le proporcionan «evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua» y añade que «el análisis de errores revelará al investigador qué dificultades tienen de hecho los estudiantes, las cuales, en la lengua objeto se mostrarán como errores en la producción [...] la frecuencia de aparición de errores específicos nos proporcionará prueba sobre su relativa dificultad».

Por último, al comparar el AC con el AE se nota que el AC predice a veces dificultades que luego no lo son, mientras que el AE estudia las dificultades que el alumno tiene de hecho. Pues, según M. Liceras (1992:197), en el

rechazará la construcción nueva o bien la utilizará sólo con extrema precaución.

En los sesenta y los setenta la transferencia puede entenderse, según indica M. Baralo (1999:46,47), como «una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso [de aprendizaje] y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad», mientras que en los ochenta y los noventa se entiende como «un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2». Añade que la transferencia se considera como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de Lengua objeto.

Ha de mencionar que ya es inadmisibles atribuir todos los errores a la interferencia de la LM, incluso en los casos en los que en la LM no existe la estructura paralela al error como señala S. Fernández (2009:3)

sin negar la interferencia como estrategia interlingüística, ese reduccionismo es una vuelta atrás que obvia la indagación de otras estrategias propias del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, estrategias y procesos abordables tanto en el descubrimiento progresivo e interiorización de los recursos lingüísticos como en el desarrollo de las actividades comunicativas.

Los errores de los alumnos son importantes a tres niveles diferentes: para el profesor, para el investigador y

A continuación, el AE se basa en la teoría generativista de Chomesky y las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. Según M. Maiztegi (2009:3) «los errores se consideran indicios de los distintos estadios de aprendizaje por los que pasa el alumno, siendo el aumento de errores sinónimo de progreso».

En el AC, el error y su influencia deben ser evitados, pero en el AE, los errores son imprescindibles, como afirma Corder (1967):

Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hace errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2. (M. Maaztegi, 2009:2).

Según el AC, la LM es la única responsable de todos los errores cometidos. Por eso, la transferencia de las estructuras y/o reglas de la LM a la LE es la principal fuente de los errores. M. Liceras (1992:203) explica que los investigadores del AC apoyan el criterio de que

el alumno aparentemente construye hipótesis acerca de L2 basadas en el conocimiento que tiene su propia lengua. Si las construcciones son similares en la mente del alumno, transferirá la estrategia utilizada en su lengua nativa a la lengua objeto. Si son radicalmente diferentes, o bien

estudiante no sabe qué es lo correcto. Las faltas, en cambio, se producen porque el estudiante es incapaz de decir correctamente algo que ya sabe, debido a un lapsus puntual, pero no por desconocimiento» (J.M. Guillem, 2010:3). En otras palabras, como cita J.M. Licerias (1992:37) «utilizaremos el término *falta* para referirnos a los errores de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del alumno que no posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su *competencia transitoria*». Por consiguiente, las faltas no tienen ninguna importancia para el proceso de aprendizaje de la lengua, como señala Miller (1966) que «no tendrá sentido formular reglas para hacer faltas». En cuanto a los errores, G. Vázquez (2009:1) dice que «son una rutina y para suponerlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia». A pesar de todo, estamos de acuerdo con S. Fernández (1997:28) quien dice que «en la práctica, como reconocen la mayoría de los investigadores y el mismo Corder, es difícil esa distinción».

posteriori o explicativa) cuyas características están citadas por Wardhaugh (1974:181): «la débil exige del lingüista únicamente que utilice el mejor conocimiento de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de L2. No se exige que se predigan tales dificultades ni los puntos en los que no habrá ningún problema».

Así, se nota que en los setenta el modelo predictivo del AC fue muy criticado por razones teóricas y prácticas. Ahora, según J. M. Liceras (1992:42) «la hipótesis del análisis contrastivo ha demostrado no ser operativo [...]». No obstante, la hipótesis tendrá probablemente menos influencia en la enseñanza de lenguas segundas y en los programas de estudios».

A finales de los años sesenta nace el análisis de errores (AE) – versión moderada del AC – como puente entre el AC y el análisis de la interlengua (AI). Pero, antes de presentar la hipótesis del AE, debemos echar luz sobre la diferencia entre los dos lexemas «error» y «falta», que no son sinónimos en el proceso de aprendizaje.

Corder (1967) fue el primero en realizar esta distinción. «Los errores se producen por desconocimiento, cuando el

En los años sesenta, se piensa que los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de LE pueden ser prevenidos si se partía de un análisis contrastivo (AC) de los dos sistemas lingüísticos, el de la LM y el de la LE. «En esta corriente de la lingüística aplicada (LA) se comparan las estructuras de la LM y la lengua meta con el objetivo de buscar diferencias y similitudes entre ambas» (M. Maiztegi, 2009:2). R. Lado (1957:2) cita que

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

Por lo tanto, los investigadores del AC dan dos supuestos básicos, según M. Baralo (1999:36), «a) que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a LE, y b) que la transferencia será positiva en todos los casos en que coinciden las estructuras de la LM con los de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencia entre los dos sistemas».

Cabe mencionar que la hipótesis del AC tiene dos versiones: una fuerte (a priori o predictiva) que ya hemos mencionado en la cita de Lado (1957) y otra débil (a



Por otra parte, se habla de adquisición de LM y aprendizaje de LE o SL. S. Krashen (1981) es quien establece la distinción entre los dos términos: adquisición y aprendizaje. I.S. Gargallo (1999:19) define la adquisición como «un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma». Aprendizaje es «un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito como sistemas».

Por eso, se dice adquisición de LM, pero aprendizaje de LE puesto que «la primera acción está restringida biológicamente, desde que nacemos hasta una edad que oscila entre 6 o 7 años, mientras que la segunda es factible a lo largo de toda la vida». (S. P. Cesteros, 2004:44).

Por último, aprender una LE es, además de conocer su cultura, ser capaz de utilizarla y dominarla de un modo lo más similar posible al de LM.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES Y ANÁLISIS DE INTERLENGUA



esta. I.S. Gargallo (1999:21) explica que LE es «aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional [...] mientras que SL es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende». En otras palabras, S. Fernández (1997:39) está a favor de la distinción que se basa en el sitio donde se aprenden: «lengua extranjera si ese proceso se lleva a cabo fuera del país de la lengua en cuestión, y segunda lengua si tiene lugar en el mismo país donde se habla idioma que se quiere aprender».

Por lo tanto, el español es LE en Egipto donde el árabe es la LM, y el inglés es la SL porque se puede entrar en contacto con él, escucharlo o hablarlo y usarlo fuera del aula.

Pese a esa diferencia, se tiende al uso generalmente de «segundas lenguas» ya que como S. P. Cesteros (2004:39) indica «cualquier lengua que aprendamos después de la materna será (segunda) [...], pero no siempre (extranjera) en el sentido de ajena a nosotros o lejana».

Sin embargo, como el español es LE en Egipto, como ya hemos aclarado, vamos a usar el término de LE para referirnos a la lengua española a lo largo del trabajo.

2. CONCEPTOS BÁSICOS

Al hablar de los errores en el aprendizaje de la sintaxis en español como lengua extranjera, hay que explicar algunos conceptos básicos relacionados con el tema como: lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua, adquisición, aprendizaje.

Según S. P. Cesteros (2004:37), la lengua materna (LM) es «aquella que el individuo ha adquirido en primer lugar, antes que ninguna otra; aquella, en definitiva, con la cual ha aprendido a hablar y a relacionarse con su entorno». La autora cita otro criterio que define la LM según el uso, pues en ella «nos expresamos con mayor fluidez y con la que nos sentimos más cómodos».

En cuanto a la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (SL) se refieren a «cualquier lengua que adquirimos después de disponer ya de este medio de comunicación lingüística» (S. P. Cesteros, 2004:37). A pesar de eso, hay que tener en cuenta que LE y SL no son sinónimos, sino que hay diferencia entre ambas. Cuando la lengua aprendida no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente, es LE. Si la comunidad es bilingüe, esta LE no es ninguna de las que se hablen en

brevemente, sobre el análisis contrastivo (AC), el de errores (AE) y el de interlengua (AI). En esta parte, dependemos, esencialmente, de las hipótesis de Corder (1967, 1971), Selinker (1972), Lado (1957), Krashen (1981). Además, citamos la diferencia entre dos lexemas «error» y «falta».

Seguimos la metodología de Corder (1971) cuando vamos a analizar los errores de sintaxis en español. Elegimos una muestra de (10) oraciones simples analizadas sintácticamente por unos (50) estudiantes universitarios egipcios de tercer curso cuya LM es el árabe.

Vamos a estudiar los errores del sintagma sujeto y de los sintagmas del predicado como el complemento predicativo (PVO), el ablativo agente (AG), el complemento circunstancial (CC), etc. Como explicación de estos errores, les atribuimos a las estrategias del aprendizaje. Al final, sacamos las conclusiones.

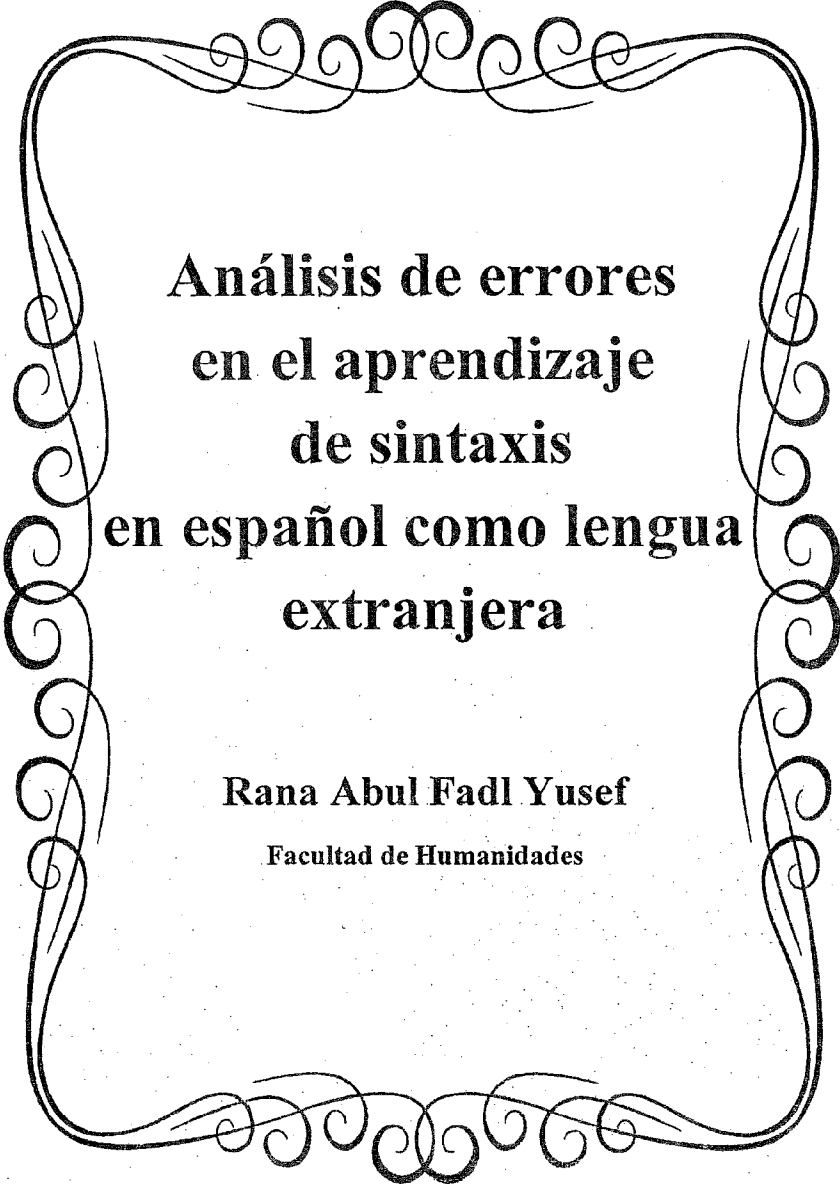
1. INTRODUCCIÓN

Los errores son parte del proceso de aprendizaje y garantizan que este se está llevando a cabo. Son positivos e inevitables. Analizar errores como signos visibles de aprendizaje constituye una técnica corriente en el campo de la Lingüística aplicada (LA). El análisis de errores (AE) ha ido variado a lo largo del tiempo.

En su primera fase, el AE se alejaba completamente del AC. No obstante con el paso del tiempo se ha demostrado que el AC puede complementar al AE en casos en los que los errores se produzcan por transferencias de hábitos de la LM a la LE. A finales de los años sesenta la teoría evolucionó hacia estudios de IL y adquisición de segundas lenguas. (M. Maiztegi, 2009:3)

Nuestros objetivos son saber cómo aprenden nuestros estudiantes egipcios el español como LE, dónde radican las dificultades y por qué se originan. Ha de mencionar que somos profesores no nativos, y tenemos la misma LM de los estudiantes, el árabe.

Para realizar este trabajo de investigación, hay que determinar unos conceptos básicos como lengua materna (LM), lengua extranjera (LE), segunda lengua (SL), adquisición, aprendizaje, etc. teniendo en cuenta que vamos a usar las siglas. Luego, vamos a echar luz,



**Análisis de errores
en el aprendizaje
de sintaxis
en español como lengua
extranjera**

Rana Abul Fadl Yusef

Facultad de Humanidades