

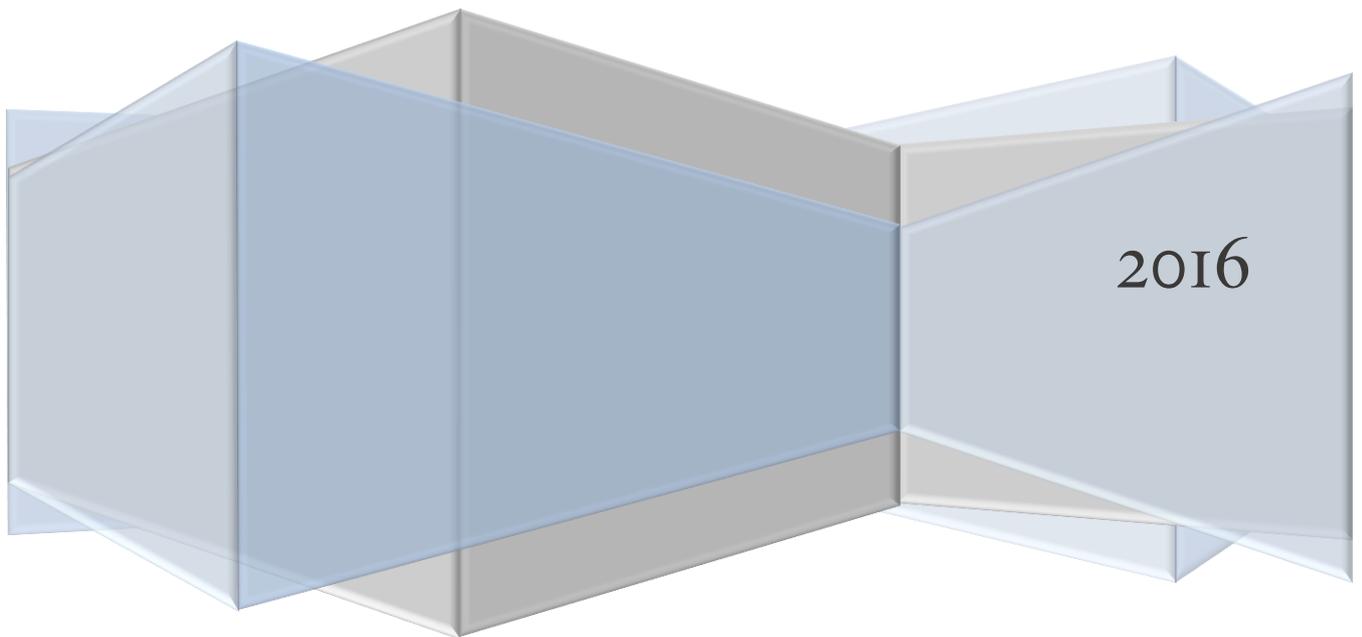


FACULTAD DE LENGUAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



**El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus implicancias pedagógicas.**

**M. Josefina Díaz**



**El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus implicancias pedagógicas.**

**M. Josefina Díaz**

Profesora de Lengua Inglesa, Universidad Nacional de Córdoba  
Traductora Pública Nacional de Inglés, Universidad Nacional de Córdoba

Directora de tesis: **Mgtr. Natalia Gómez Calvillo**

Co-directora de tesis: **Mgtr. Elba Villanueva de Debat**

Tesis presentada para cumplir con los requisitos finales para la obtención del título de  
**Magister en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

**2016**

## Resumen

La presente investigación constituye un estudio de interlengua de angloparlantes adultos aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Nos valemos de los aportes del Análisis Contrastivo (AC) y del Análisis de Errores (AE) con el fin de profundizar el estudio de los pronombres átonos en este campo. Primero, desarrollamos una descripción contrastiva pormenorizada del sistema pronominal en las lenguas española e inglesa; luego, exploramos la tipología y frecuencia de errores relacionados con el uso y posición de clíticos así como las instancias no erróneas del elemento gramatical en foco en las producciones escritas de nuestro corpus; y, finalmente, desarrollamos una propuesta didáctica que contribuye a la enseñanza de los pronombres átonos en ELE a partir de los hallazgos vinculados con el AE. Nuestro corpus de aprendices está formado por composiciones escritas que provienen de distintas fuentes, están agrupadas por nivel de proficiencia de los informantes (principiante, intermedio y avanzado) y, para su manipulación, utilizamos el software *WordSmith Tools*. Del AE que realizamos, mediante la aplicación de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas, emergen las siguientes tendencias: los tres tipos de errores más comunes, en lo que concierne a los pronombres átonos, son los de omisión, los de adición y los de selección de palabra; los errores interlinguales son menos que los intralinguales en todos los niveles; y, las estrategias específicas más frecuentes que dan origen a las instancias erróneas son traducción literal (en el nivel principiante), asociación cruzada de forma y función (en el nivel intermedio) e hipercorrección (en el nivel avanzado). El análisis de actuación arroja que: i) en todos los niveles los patrones correctos superan los anómalos; ii) a mayor nivel de español del aprendiz, mayor es la frecuencia de instancias correctas en su producción escrita y menor es el número de errores que comete; y, iii) el progreso entre el nivel avanzado y el nivel intermedio supera al que se evidencia entre el nivel intermedio y el principiante. La propuesta didáctica que desarrollamos consiste en tres actividades de concienciación gramatical, una para cada nivel, que elaboramos a partir de los resultados obtenidos del análisis del corpus. Los hallazgos e implicancias de nuestro estudio constituyen un aporte al campo de la investigación en ELE, al ámbito de la evaluación y producción de materiales en ELE, y al área de la enseñanza y aprendizaje de ELE.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Natalia, mi directora tesis, quien fue y es mi guía, compañera y formadora, por su laboriosa dedicación para ayudarme a crecer de manera invaluable durante este proceso como académica, profesional y, por sobre todo, como persona en su completitud.

Agradezco a mi co-directora, Elba, por su paciencia y motivación constante, y a todos los colaboradores externos que han hecho posible la concreción de esta tesis: colegas investigadores de Argentina y de España, personal de posgrado de la Facultad de Lenguas y de programas como PECLA y CELU.

Agradezco a toda mi familia por su apoyo incondicional y constante optimismo, que me han brindado fortaleza para culminar esta etapa académica y quienes han colaborado con la logística doméstica para que disponga del tiempo destinado a este estudio.

Agradezco a mis padres, de manera particular, por haberme inculcado, desde pequeña, que el verdadero esfuerzo y sacrificio que conlleva alcanzar nuestros objetivos, al final de camino, brindan sus frutos y que dotan de un valor único a nuestros logros en la vida.

Agradezco a mis amigas y colegas por comprender el arduo proceso que ha implicado la realización de esta investigación y cuyas palabras de ánimo han mantenido viva la motivación por continuar con la tarea hasta finalizar este trabajo.

Agradezco, especialmente, a Nicolás, esposo amoroso y padre ejemplar, mi compañero de ruta en cuyo transcurso aceptamos desafíos, afrontamos contrariedades y potenciamos alegrías juntos, por su apoyo, amor, paciencia y confianza inconmensurables que han sido fundamentales para que pueda cumplir esta meta.

## ÍNDICE GENERAL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Capítulo 1: Introducción</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Planteamiento y delimitación del problema  | 1         |
| 1.2 Objetivos de la investigación  | 4         |
| 1.3 Antecedentes   | 4         |
| <b>Capítulo 2: Enfoque teórico</b>   | <b>11</b> |
| 2.1 Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE), Interlengua (IL) y Lingüística de corpus (LC) | 11        |
| 2.1.1 Consideraciones epistemológicas: el concepto de <i>error</i>                                     | 25        |
| 2.2 Los sistemas pronominales del español y del inglés   | 28        |
| 2.2.1 El sistema pronominal del español  | 28        |
| 2.2.2 El sistema pronominal del inglés   | 34        |
| 2.2.3 El sistema pronominal del inglés y del español en contraste                                      | 36        |
| <b>Capítulo 3: Enfoque metodológico</b>  | <b>43</b> |
| 3.1 Corpus   | 43        |
| 3.2 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos                                    | 49        |
| 3.3 Tipo de diseño   | 50        |
| 3.4 Funciones de <i>WordSmith Tools</i>  | 50        |
| <b>Capítulo 4: Análisis del corpus</b>   | <b>53</b> |
| 4.1 Procedimiento  | 53        |
| 4.2 Taxonomía para la catalogación de errores  | 55        |
| 4.3 Análisis del corpus de aprendices  | 61        |
| 4.3.1 Criterio descriptivo   | 61        |
| 4.3.2 Criterio etiológico  | 76        |
| 4.4 Discusión de los hallazgos del AE  | 97        |
| 4.5 Análisis de actuación en el corpus de aprendices y de nativos                                      | 100       |
| 4.6 Discusión de los hallazgos del AE en relación con las instancias correctas                         | 105       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Capítulo 5: Propuesta didáctica</b>  | <b>107</b> |
| <hr/>   |            |
| 5.1 Actividad de concienciación para el nivel principiante                    | 110        |
| 5.2 Actividad de concienciación para el nivel intermedio                      | 112        |
| 5.3 Actividad de concienciación para el nivel avanzado                        | 115        |
| <b>Capítulo 6: Conclusiones y propuestas para futuras investigaciones</b>     | <b>118</b> |
| <hr/>   |            |
| <b>Apéndice</b>   | <b>122</b> |
| <hr/>   |            |
| Anexo I: Formulario de información personal y educacional CEDEL2              | 122        |
| Anexo II: Composición CEDEL2  | 123        |
| Anexo III: Test de nivel CEDEL2   | 124        |
| Anexo IV: Consigna de actividad Test de Nivel PECLA                           | 125        |
| Anexo V: Cuestionario-encuesta para estudiantes de PECLA                      | 126        |
| Anexo VI: Formulario sobre formación académica para nativos de español        | 127        |
| Anexo VII: Cuestionario-encuesta para nativos de español variedad rioplatense | 128        |
| Anexo VIII: Tablas de frecuencia adicionales                                  | 131        |
| <b>Referencias bibliográficas</b>   | <b>132</b> |
| <hr/>   |            |
| <b>Libros de texto para la enseñanza de ELE consultados</b>                   | <b>140</b> |
| <hr/>   |            |

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

### Tablas

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabla 1.</b> Casos ilustrativos de cada tipo de error en el nivel descriptivo        | 61  |
| <b>Tabla 2.</b> Frecuencia de errores correspondiente al criterio descriptivo por nivel | 64  |
| <b>Tabla 3.</b> Frecuencia de errores correspondiente al criterio etiológico por nivel  | 78  |
| <b>Tabla 4.</b> Relación entre el criterio descriptivo y el criterio etiológico         | 98  |
| <b>Tabla 5.</b> Frecuencia absoluta de verbos más utilizados con pronombres átonos      | 103 |
| <b>Tabla 6.</b> Frecuencia de usos no erróneos en el corpus de aprendices y de nativos  | 104 |
| <b>Tabla 7.</b> Relación entre instancias incorrectas e instancias correctas por nivel  | 105 |

### Gráficos

---

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1.</b> Errores hallados para el criterio descriptivo a nivel global | 62 |
| <b>Gráfico 2.</b> Frecuencia de errores en el criterio descriptivo por nivel   | 63 |
| <b>Gráfico 3.</b> Errores interlinguales e intralinguales por nivel            | 77 |

# Capítulo 1

## Introducción

### 1.1 Planteamiento y delimitación del problema

El campo de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) está creciendo rápidamente, con un número cada vez mayor de estudiantes extranjeros que eligen distintas ciudades de habla española como centro de estudio del español. Por otro lado, en Argentina, la producción de materiales en el ámbito ELE se encuentra en constante crecimiento, pero es escasa en comparación con el ámbito de materiales didácticos para la enseñanza de otras lenguas. En este sentido, los aportes de todo trabajo de investigación imbricado en esta área resultan invaluable para todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Este trabajo encuentra su fundamento en los aportes del Análisis Contrastivo<sup>1</sup> (AC). De acuerdo con Santos Gargallo (1993), el AC sostiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa ( $L_1$ <sup>2</sup>) y la lengua meta ( $L_2$ <sup>3</sup>) en todos los niveles de sus estructuras, podría permitirnos generar predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta y que, de los resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno. Ellis (1994) retoma las ideas de Selinker respecto de las características de la IL, entre las que menciona *Transfer of training* (transferencia de instrucción), entendido como el proceso mediante el cual la presencia de algunos elementos en la interlengua (IL<sup>4</sup>) derivan de la manera en que se les enseñó a estos aprendices.

De estos principios podemos conjeturar que la comparación de los sistemas de pronominalización del inglés y del español dejará entrever posibles desafíos para los angloparlantes adultos aprendices de español como lengua extranjera. Por ello, en la tarea de

---

<sup>1</sup> Ramón García (2001) emplea “el término análisis contrastivo como sinónimo de lingüística contrastiva, siguiendo la terminología imperante en lengua inglesa: *contrastive analysis*” (p. 617).

<sup>2</sup> Los términos *lengua nativa* ( $L_1$ ), *primera lengua* ( $L_1$ ) y *lengua materna* (LM) se entienden como sinónimos en la bibliografía consultada. Baralo (2004), por ejemplo, deja entrever esta equivalencia cuando define el término *interlengua*: “El término fue propuesto por Selinker (1972) para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM,  $L_1$ ) y del sistema de la lengua objeto (LO)” (p. 2).

<sup>3</sup> Consideramos, en nuestro trabajo, “lengua meta” equivalente a “lengua extranjera” (LE) y a “lengua segunda” ( $L_2$ ). Sin embargo, en el terreno de adquisición de lenguas, sostiene Baralo (1999), “se tiende a llamar  $L_2$  la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto” (p. 23).

<sup>4</sup> Utilizaremos esta nomenclatura para referirnos, de aquí en adelante, a interlengua.

identificar estas áreas problemáticas y de proveer propuestas para facilitar el proceso de aprendizaje, predecimos que, debido a su complejidad y diferentes usos, los pronombres átonos (oblicuos y reflexivos) de la lengua española representan una dificultad para los aprendices con las características mencionadas. Fernández Soriano (1999) afirma que “la cliticización está a medio camino entre la formación de palabras y los procesos sintácticos que operan con palabras” (p. 1254) y, a la vez, sigue la autora, “las propiedades de estos elementos intermedios y su grado de unión con la palabra de la que dependen varían considerablemente de unos casos a otros” (p. 1254). La complejidad de estos pronombres españoles se relaciona no solo con las posibles posiciones que pueden ocupar entre sí y con respecto al verbo contiguo sino también con sus rasgos morfológicos y su posibilidad de duplicación. Asimismo, ya que los sistemas de pronominalización de las lenguas en cuestión son disímiles, la probabilidad, de estos aprendices, de incurrir en error respecto del uso de dichos pronombres en español se amplía.

En este trabajo, abordamos, en primer lugar, una descripción contrastiva de los sistemas pronominales de la lengua española y la inglesa. Detallamos los aspectos gramaticales respecto de la naturaleza y clasificación de los clíticos en español, entre ellos, sus rasgos morfológicos. Explicitamos también las posibilidades de posición de estos pronombres, la combinatoria entre ellos y la combinatoria respecto al verbo. A continuación, contrastamos estas características con las respectivas contrapartes del sistema pronominal inglés. Constatamos la existencia de una gran brecha entre ambos sistemas. Estas diferencias abarcan la falta de correspondencias directas entre los pronombres en términos de i) la función sintáctica que pueden cumplir, ii) sus características morfológicas, iii) la posición que pueden ocupar en relación con otros constituyentes o entre sí, y iv) la mera existencia de formas pronominales en una lengua que se encuentran ausentes en la otra como tal.

Realizamos, en segundo lugar, un estudio de IL mediante el análisis de una muestra de lengua escrita obtenida de diferentes fuentes. Nos valemos del corpus<sup>5</sup> de nuestro trabajo, formado por fuentes primarias y secundarias, para hallar, respecto de los pronombres átonos españoles, i) sus patrones de uso no erróneos y ii) su tipología y frecuencia de errores (frecuencia y distribución). Utilizamos el software para el análisis léxico denominado

---

<sup>5</sup> Este corpus electrónico está formado por dos subcorpus escritos: español L<sub>1</sub> y español L<sub>2</sub>. Los informantes del corpus de aprendices poseen el inglés como su L<sub>1</sub>, son adultos de entre 17 y 30 años de edad y declararon no poseer conocimiento de ninguna otra lengua, además de la española.

*WordSmith Tools*, versión 4.0, para obtener dichos patrones e índices de frecuencia y, a partir de los resultados arrojados, realizamos la discusión e interpretación de los hallazgos.

Desarrollamos, finalmente, una propuesta didáctica para la enseñanza del elemento gramatical en foco con la que aspiramos a contribuir con la tarea de la construcción sobre el error respecto del uso de los clíticos en la lengua escrita en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Vale destacar que, si bien son numerosos los estudios de errores recurrentes en el área gramatical en general, resulta de utilidad llevar a cabo una nueva investigación pormenorizada que se concentre solo en aquéllos relacionados con el uso de los pronombres átonos presentes en la interlengua de los aprendices mencionados. La gran brecha existente entre ambos sistemas pronominales (español e inglés), así como la complejidad que presenta este grupo de pronombres en la lengua española, constituyen una dificultad en el proceso de adquisición de esta lengua como LE (Escutia López, 1998-99; Martín Peña, 2010). Por lo tanto, el empleo de clíticos por parte de estos aprendices amerita consideración particular.

Asimismo, queremos señalar que, en nuestro estudio, establecemos conexiones con investigaciones en el terreno de la adquisición de lenguas segundas para desarrollar procedimientos didácticos que puedan aplicarse a la enseñanza de este elemento gramatical particular dentro del ámbito de ELE. Cabe fundamentar que abordamos estas implicancias pedagógicas partiendo de los efectos que la intervención didáctica tiene sobre el aprendizaje de una L<sub>2</sub>, tal como lo señala Ellis (citado por Martín Peris, 1998) cuando afirma: “el conocimiento explícito<sup>6</sup> [...] sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la *adquisición*” (p. 22). En consecuencia, nuestra investigación podría contribuir al desarrollo de una gramática pedagógica “que responda a las necesidades actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera”, así descrita por Martín Peris (1998), principalmente, porque responde a los criterios de *actualidad*, *descripción* y *frecuencia*<sup>7</sup> y porque considera como relevante la gramática de la L<sub>1</sub> que posee el aprendiz de ELE.

---

<sup>6</sup> “El conocimiento explícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en la forma” sostiene Ellis (citado por Martín Peris, 1998, p. 22).

<sup>7</sup> “*Actualidad*: el estado actual de la lengua y sus usos; *descripción*: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos; *frecuencia*: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos” (Martín Peris, 1998, p. 28).

## **1.2 Objetivos de la investigación**

Con el fin de llevar a cabo nuestro estudio y obtener respuestas que nos permitan ejecutar acciones que optimicen las prácticas didáctico-pedagógicas implementadas en el aula ELE, nos propusimos los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

- (i) Profundizar el estudio de Análisis de Errores (AE) gramaticales en ELE.

### **Objetivos específicos**

- (i) Desarrollar una descripción contrastiva pormenorizada del sistema pronominal en las lenguas española e inglesa.
- (ii) Explorar la tipología y frecuencia de errores relacionados con el uso y posición de clíticos así como las instancias no erróneas del elemento gramatical en foco en las producciones escritas de angloparlantes adultos aprendices de ELE.
- (iii) Desarrollar una propuesta didáctica que contribuya a la enseñanza de los pronombres átonos en ELE a partir de los hallazgos vinculados con el objetivo (ii).

## **1.3 Antecedentes**

Son numerosas las investigaciones realizadas en el área de gramática en ELE. Un antecedente directo de nuestro trabajo es el estudio longitudinal de Madrid (1999), quien examina la tipología y frecuencia de errores gramaticales cometidos en la producción escrita (obtenida mediante un test inicial, un test 2<sup>8</sup> y un test final) de angloparlantes universitarios estudiantes de ELE. En su trabajo, Madrid evidencia que una parte de los errores hallados concierne el uso de clíticos (reduplicaciones mal usadas, ausencia de pronombres enclíticos y uso incorrecto de pronombres objeto cuando el pronombre precede al verbo). Este estudio, de acuerdo con su autor, “demuestra que los errores gramaticales más frecuentes en la L<sub>2</sub> se producen en expresiones que se construyen de forma diferente en la L<sub>1</sub> del aprendiz (el inglés) y como resultado de aplicar y transferir las reglas de la lengua materna a la L<sub>2</sub>” (Madrid, 1999, p. 618). Explicamos, en nuestro trabajo, cuál es la frecuencia de la estrategia de interferencia como la causa que da origen a las instancias erróneas en nuestro corpus. Es decir, observamos si los hallazgos de este autor se comprueban en nuestra investigación o no.

---

<sup>8</sup> Reproducimos aquí la nomenclatura tal cual la emplea Madrid (1999, p. 614).

Otro trabajo que antecede al nuestro es el de Navarro Gala (1999). En su investigación, Navarro Gala lleva a cabo un análisis de errores en redacciones de aprendices de ELE para hallar recurrencia de errores gramaticales. La autora considera que la “descripción de una IL no debe hacerse únicamente desde la posible interferencia de la LM, sino, y, sobre todo, por las dificultades de los elementos gramaticales de la lengua meta” (Navarro Gala, 1999, p. 482). Esto resulta pertinente para nuestro trabajo puesto que detallamos en qué radica la complejidad de los pronombres átonos en español que constituye un área de dificultad para aprendices angloparlantes. Navarro Gala encuentra errores de omisión, de adición, de concordancia y de falsa selección en el uso de pronombres personales, entre ellos, los átonos. Esto da cuenta del hecho de que, una vez más, los clíticos españoles merecen especial consideración en un estudio de IL como el presente.

Otro antecedente vinculado con la investigación desarrollada aquí es el de Escutia López (1998-99), con su trabajo respecto de la adquisición de los pronombres átonos españoles por parte de angloparlantes adultos aprendices de ELE. El autor examina construcciones con verbos pronominales, verbos inacusativos pronominales y clíticos objeto preverbales, y para ello, utiliza datos primarios de intuición gramatical y producción escrita (los cuales obtiene mediante pruebas de juicios de gramaticalidad, pruebas de espacios en blanco y redacciones). Escutia López sostiene que la población de su trabajo procesa estos pronombres de forma disímil respecto de los hablantes nativos debido a la imposibilidad de fijar aspectos paramétricos característicos de su lengua materna ( $L_1$ ) en su gramática no nativa. El mismo autor, en otro trabajo (Escutia López, 2005) que también antecede al nuestro, propone estrategias de enseñanza de los clíticos pronominales basadas en la traducción estructural, ya que, según su opinión, las dificultades que plantea la adquisición de tales clíticos a los estudiantes angloparlantes adultos podrían proceder de la ausencia de un análisis contrastivo de las estructuras correspondientes de cada lengua (Escutia López, 2005). Por otro lado, este mismo autor concluye que los aprendices producirán los pronombres clíticos en la  $L_2$  cuando se requieran en su  $L_1$ , y tenderán a omitirlos en la  $L_2$  cuando no se requieran en su  $L_1$ , excepto en los casos de patrones de uso muy frecuentes, ya que estos se retienen como trozos sin analizar (Escutia López, 1998-99). Vale apuntar aquí que, a partir de estos lineamientos, se puede predecir que en nuestro trabajo hallaremos errores de omisión. Estos errores de omisión y otros errores descritos por Escutia López (1998-99) constituyen el objeto de análisis del presente estudio y serán el punto de partida para el posterior desarrollo de la propuesta didáctica. En un trabajo más reciente, Escutia López (2010) examina cómo el rasgo de

inacusatividad de predicados verbales se relaciona con el uso del pronombre español *se* en las producciones de angloparlantes aprendices de español. De acuerdo con los hallazgos de este autor, existe una tendencia, por parte de aprendices de ELE avanzados, a agregar la partícula *se* a verbos inacusativos en español cuyas contrapartes en inglés exigen un expletivo *it* o *there*: *se ocurre una batalla* (\**There happens a battle*), *se parece que está siempre corriendo* (*It/\*There seems he is always running*). En nuestro estudio dedicaremos un apartado a observar si este rasgo tiene impacto o no en los escritos de nuestros aprendices.

Otro antecedente de nuestro estudio es el trabajo de Naranjo Hernández (2009), en el que el autor analiza la correlación entre los errores y la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa aprendices de ELE. En su investigación, con aprendices del español cuya L<sub>1</sub> es el inglés, Naranjo Hernández analiza qué tipo de errores son más comunes, cuáles interfieren en mayor medida en la comunicabilidad y cuáles son considerados irritantes, según la valoración de hablantes nativos, con y sin formación lingüística o dominio metalingüístico. Aunque el foco del trabajo de Naranjo Hernández no es el mismo que el nuestro, tanto los resultados que obtiene como las implicancias didácticas que describe el autor son relevantes para abordar el desarrollo de la propuesta didáctica en nuestro estudio: sus consideraciones arrojan luz sobre la utilidad del análisis de errores por cuanto que con su empleo se subraya la importancia de concebir el error como vital marcador de aprendizaje, a la vez que se destaca la posibilidad de construir a partir de él.

Por otra parte, Araya & Monteserin (2011) realizan un estudio sobre la adquisición del clítico *se* en ELE. Las autoras analizan instancias de uso de este pronombre<sup>9</sup> en muestras escritas del examen CELU<sup>10</sup> (Certificado de Español: Lengua y Uso) y las comparan con las presentes en un corpus español L<sub>1</sub>. Su objetivo es determinar, a partir de los hallazgos, si alguno de los usos de este pronombre requiere de una enseñanza explícita, es decir, si es necesario abordar su enseñanza mediante una acción pedagógica específica. Los resultados reflejan que el *se ergativo* es, en términos generales, el más productivo, según la frecuencia de uso hallada en los corpus de español L<sub>1</sub> y español L<sub>2</sub>. Las autoras sostienen que “en algunas de las producciones pareciera que el uso de ciertos clíticos es formulaico como es el caso de *se trata* para introducir un tema o *se llama*” (p. 6). Asimismo, reportan que un 13,9% de las

---

<sup>9</sup> El uso de este pronombre engloba dos categorías: el *se paradigmático* o *pronominal*, el cual presenta rasgos de tercera persona y alterna con los otros pronombres átonos que corresponden a las demás personas, y el *se no paradigmático* o *no pronominal*, el cual no presenta alternancia o variación en la especificación del rasgo de persona (Araya & Monteserin, 2011).

<sup>10</sup> Cabe señalar que quienes rinden este examen no poseen, necesariamente, la lengua inglesa como L<sub>1</sub>.

instancias de uso equivale a una categoría llamada *formas no completas*, que abarca, en palabras de las autoras, “instancias en las que se omite el clítico en contextos obligatorios; inserción errónea del clítico (...); casos de falta concordancia entre el verbo y el sujeto; orden incorrecto del clítico en casos de más de uno y (...) clítico incorrecto (...)” (p. 5). Los resultados que atañen a esta categoría de formas no completas están relacionados con nuestro estudio, ya que la inclusión de algunas instancias de uso dentro de ella se asemeja a la taxonomía que utilizamos para catalogar los errores en nuestro corpus en la etapa de descripción de los errores. A la vez, en Araya & Monteserin (2011) se explicitan, en algunos casos, los verbos más frecuentes con los que se emplea el clítico, ya sea de manera correcta o errónea. A partir de sus hallazgos, las autoras concluyen que “la sola exposición a la lengua parecería ser suficiente para promover la adquisición de este clítico” (p. 9). Ello explicaría la aparición de elementos complejos en niveles iniciales y estos usos dan la pauta de que esos elementos se aprendieron como parte de un fragmento de lengua. Este tipo de análisis, es decir, el de examinar las formas verbales con las que aparecen los pronombres átonos de manera recurrente, abordamos también en la presente investigación.

Por su parte, Gambini (2012) examina la producción no nativa de brasileños en situación de inmersión en Argentina. La autora se concentra en el estudio del uso (utilización y omisión) de los clíticos *me* y *nos* y, aunque su trabajo gira en torno a aprendices cuya L<sub>1</sub> es el portugués, los hallazgos, en términos generales, están relacionados con nuestra investigación. Respecto del proceso de construcción de la gramática no nativa de los informantes de su investigación, la autora comprueba que “está (...) interceptado por una permeabilidad en relación a su L<sub>1</sub> y a otras variables y su producción presenta esa variabilidad característica de prácticamente todas las interlenguas en mayor o menor grado” (p. 153). Gambini (2012) concluye que, incluso en situación de inmersión, los aprendices no pueden alejarse totalmente de su L<sub>1</sub> y utilizan, al igual que aprendices en un contexto no natural, las estrategias<sup>11</sup> de transferencia, inhibición<sup>12</sup> y utilización de *chunks* –lo que se conoce como

---

<sup>11</sup> Alexopoulou (2011) afirma al respecto: “Por estrategias se entienden todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio concreto que atraviesa su interlengua” (p. 30).

<sup>12</sup> La autora explica que esta es una estrategia mediante la cual el aprendiz esquiva la utilización de ciertas estructuras de la segunda lengua reemplazándolas por otras y entiende el término *inhibición* como la traducción de *avoidance* en Licerias (1991). Sigue Gambini (2012): “Esa inhibición por veces es totalmente inconsciente; en otros casos, se trata en realidad de una estrategia de evitación consciente de ciertas estructuras que el informante no se siente capaz de utilizar” (p. 70).

“fragmentos de lengua”, siguiendo a Pérez Soriano (2014, p. 9)– o *collocations*<sup>13</sup>. En nuestro trabajo, investigamos la presencia de errores interlinguales que puedan explicarse al considerar que los estudiantes aplican estas estrategias que menciona la autora.

El antecedente más reciente de nuestra investigación es el estudio de García (2014), quien realiza un análisis de errores en un corpus de redacciones escritas en español por estudiantes angloparlantes en cursos de segundo, tercer y cuarto semestre a nivel universitario. La autora encuentra que “la categoría con más errores (vs. formas correctas) no fue verbos, como se esperaba, sino pronombres en 2º y 4º, así como la segunda con más errores en 3º” (p. 28). En su trabajo, se clasifican y describen los errores hallados y las causas que posiblemente los originaron. Encuentra que muchos de los errores se deben a la interferencia de la L<sub>1</sub> de los aprendices y que esta información es significativa para el instructor ya que puede aprovecharse para el diseño de propuestas didácticas que contribuyan a trabajar esta área problemática para los angloparlantes aprendices de español (García, 2014). Entre las sugerencias didácticas subraya la importancia de hacer a los aprendices partícipes activos de su propia corrección (Hadley, citado por García, 2014) con la ayuda del/la docente y/o sus compañeros.

En cuanto a las investigaciones en el campo ELE que anteceden la nuestra respecto del empleo del programa *WordSmith Tools*, cabe mencionar el trabajo con corpus lingüístico automatizado de Castillejos López (2009), quien realiza un análisis de errores (estudia la frecuencia y los tipos de errores) en la producción escrita de aprendices de inglés que tienen el español como L<sub>1</sub>, y utiliza dicho programa en sus lineamientos metodológicos. La autora explica que, en la enseñanza de lenguas, la frecuencia de uso de las formas objeto de estudio<sup>14</sup> es verdaderamente crucial ya que la elaboración de un programa de estudios debe realizarse de acuerdo con un criterio que se base en la frecuencia de aparición de determinada estructura, palabra o función lingüística en la L<sub>2</sub> del aprendiz. En su trabajo, Castillejos López presenta una lista de errores que obtuvo mediante la función *Concord* (concordancia), y esta fue la principal herramienta en su trabajo. Como palabra de búsqueda se utilizaron códigos asignados a cada tipo de error y el orden (*sort*) de la concordancia se fijó en 2R<sup>15</sup> y 2L. Se

---

<sup>13</sup> Cruse (citado por Pérez Soriano, 2014) define las colocaciones como “secuencias de unidades léxicas que coocurren habitualmente pero que, no obstante, son completamente transparentes en el sentido de que cada constituyente léxico es también un constituyente semántico” (p. 4).

<sup>14</sup> Con objeto de estudio la autora no se refiere a una forma, elemento o estructura determinada sino que puntualiza la importancia de utilizar la frecuencia como indicador en una investigación como la suya.

<sup>15</sup> En el programa *WordSmith Tools* estos códigos hacen referencia al número de palabras que se toman como parámetro para mostrar una lista de concordancias y a la ubicación de estas palabras. La letra “R” es el código

determinaron los horizontes de búsqueda contextual<sup>16</sup> en *5L* y *5R*, es decir, en cinco palabras hacia la izquierda y cinco palabras hacia la derecha de la palabra de búsqueda. Teniendo en cuenta las categorías y subcategorías, la autora realizó en total 42 búsquedas. De la lista de frecuencias absolutas que obtuvo, se calcularon frecuencias relativas para poder comparar los tipos de errores y predecir cuáles de ellos cometerán, probablemente, los aprendices hispanohablantes en su escritura en inglés.

Otro antecedente en cuanto al empleo del programa *WordSmith Tools* es el estudio de frecuencias de conectivos en redacciones argumentativas en portugués L<sub>2</sub> de Magrini Fochi & Rocha (2011). Estos autores se valen de los aportes teórico-metodológicos de la Lingüística de corpus y se sirven, además, de los lineamientos de la Lingüística textual y la gramática normativa tradicional. Utilizan *WordSmith Tools* para la extracción de la lista de frecuencia (*WordList*) y de la lista de concordancia (*Concord*), “facilitando, así la identificación de otros elementos significativos relacionados a la palabra de búsqueda” (Magrini Fochi & Rocha, 2011, p. 81). Concluyen que los hablantes emplean un stock limitado de relativos y conjunciones dado el repertorio disponible en la lengua en cuestión. Vale señalar que estos autores retoman la idea sobre la relevancia que subyace el hallazgo de patrones de uso y el hecho de que las frecuencias auxilian al investigador a identificar tendencias a nuevos patrones en el área del lenguaje, “siendo de indiscutible importancia para la (re)definición de una norma lingüística” (p. 80). Estas consideraciones sirven de fundamento, una vez más, para el análisis que emprendemos en nuestra investigación.

El último y más reciente trabajo que antecede al nuestro en cuanto al uso del analizador léxico *WordSmith Tools* y respecto del tipo de estudio que realizan (análisis de errores con corpus escrito) es la investigación sobre la tipología de errores léxicos de Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014). Estas autoras trabajan con producciones escritas de estudiantes lusohablantes que se encuentran en formación como profesores de ELE. Agrupan los textos en tres bloques de acuerdo con el nivel de conocimiento de la LE de los participantes: inicial, intermedio o avanzado<sup>17</sup>. Los errores hallados se codifican y etiquetan. Para procesar y

---

que se refiere a las palabras que se encuentren a la derecha de la palabra de búsqueda; la letra “L” se utiliza para las que se encuentren a la izquierda de esta palabra principal. El número al lado de cada letra indica la cantidad de palabras que se consideraron.

<sup>16</sup> Esta configuración se utiliza para que el programa delimite el contexto izquierdo y derecho de la palabra de búsqueda a un número determinado de palabras, y muestra, dentro de este límite, un listado de las colocaciones o asociaciones que se dan entre la palabra de búsqueda y otras (*collocates*) con los correspondientes índices de frecuencia.

<sup>17</sup> Estos tres niveles se corresponden, según lo explicitan las mismas autoras, con los distintos niveles contemplados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). De esta manera, los niveles A1 y A2 en el

analizar los datos, las autoras se valen de las funciones de concordancia y lista de palabras y complementan estas funciones con la herramienta informática de análisis estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Las autoras clasifican cada error léxico en formal, semántico o mixto para hallar cuál es el tipo de error más frecuente. Observan luego si existe un cambio entre los tres bloques de análisis respecto del tipo de error. Concluyen que los errores formales son los más numerosos en comparación con la cantidad encontrada para los semánticos o mixtos. Hallan también que, aunque los errores formales disminuyan significativamente a medida que aumenta el número de horas de instrucción, siguen siendo los más abundantes en los textos del nivel avanzado. Encuentran también que, al no observar diferencia estadísticamente significativa entre los niveles con relación a los errores semánticos, estos son persistentes y están presentes incluso en el nivel de competencia<sup>18</sup> avanzado. Del análisis cualitativo surge que muchos de los errores formales, en palabras de Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014), “se deben básicamente a cuatro factores: desconocimiento de las reglas de representación ortográfica del español (L<sub>2</sub>); transferencia de las reglas y formas de la L<sub>1</sub>; aplicación de la estrategia de sobregeneralización de (...) reglas de la L<sub>2</sub>; o hipercorrección”<sup>19</sup> (p. 106). Por último las mismas autoras señalan que “(...) la instrucción directa puede ayudar a elevar la conciencia de los alumnos sobre una forma que les ha pasado desapercibida. Al ser conscientes de la forma, los estudiantes serán capaces no sólo de reconocerla, sino también de producirla correctamente” (p. 107). Esta aseveración sirve de fundamento para nuestra investigación, que se concentra en la forma y que tiene una perspectiva didáctica que parte del análisis de desempeño que realizamos. Asimismo, Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014) afirman que “(...) trabajar con actividades comunicativas focalizadas en la forma mejora la corrección gramatical y el uso de nuevas formas” (p. 107). Es justamente este uno de los objetivos que acometemos con nuestra investigación, es decir, identificar y clasificar los errores que funcionan como marcador de aprendizaje en la IL de los aprendices y, con base en ese análisis, emprender la tarea de una propuesta didáctica que apunte al enriquecimiento de la práctica docente en el campo ELE.

---

MCER se equiparan con el nivel inicial; los niveles B1 y B2 en el MCER con el nivel intermedio; y, finalmente, el nivel C1 en el MCER con el nivel avanzado (Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros, 2014).

<sup>18</sup> Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014) hablan de distintos niveles de competencia (inicial, intermedio y avanzado). En nuestro trabajo, a diferencia de estas autoras, empleamos el término *proficiencia* para referirnos a el grado de conocimiento de la L<sub>2</sub> que poseen los aprendices. En este sentido, adherimos a la definición que se presenta en el Diccionario de términos clave de ELE (1997-2016): “El concepto de proficiencia (ingl. *Proficiency*) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera” (párr. 1).

<sup>19</sup> Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014) definen esta estrategia como aquella que aplica el aprendiz cuando cree que “determinado ítem en su producción tiene que ser distinto de su L<sub>1</sub>, e intenta alejarse de ella y aproximarse a la L<sub>2</sub>, alterando palabras (...) y creando formas que no se corresponden ni a la L<sub>1</sub> ni a la L<sub>2</sub>” (p. 106).

## Capítulo 2

### Enfoque teórico

#### 2.1 Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL) y Lingüística de corpus (LC)

Siguiendo a Corder (1973), citado por James (1998), existen “cuatro órdenes de aplicación” de la lingüística aplicada (p. 2), y entre ellos se encuentran la descripción de una lengua y la comparación de lenguas. Estas comparaciones pueden darse entre la L<sub>1</sub> (lengua materna) y la L<sub>2</sub> (lengua meta), entre la L<sub>1</sub> y la IL (interlengua) y entre la IL y la L<sub>2</sub><sup>20</sup> (James, 1998).

El primer tipo de comparación, es decir, aquella que se lleva a cabo entre la L<sub>1</sub> y la L<sub>2</sub>, es tarea del Análisis Contrastivo (AC). Di Pietro (citado por Cuesta Estévez, 1998) sostiene que el AC es “el método a través del cual se hacen explícitas las diferencias entre dos (o, más raramente, entre más de dos) lenguas” (p. 264). Ramón García (2001), quien emplea el término AC como sinónimo de lingüística contrastiva, afirma que “la lingüística contrastiva es una rama aplicada de la lingüística que lleva a cabo descripciones exhaustivas de un aspecto gramatical concreto en dos lenguas distintas, para a continuación comparar estas descripciones y extraer las conclusiones oportunas” (p. 617). Fernández (2005) explica que el AC se originó por la preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera y señala que el AC planteaba un método de trabajo que evitaría los errores: “El inicio de estos planteamientos se remonta a los años 1945, con la obra de Ch. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, a 1953 con U. Weinreich: *Languages in Contact*, y a 1957, con *Linguistics Across Cultures* de R. Lado, que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo” (Fernández, 2005, p. 14). Fernández (1995) explicita los pasos que sigue el AC: “a) Descripción formal de los idiomas en cuestión; b) Selección de las áreas que van a ser comparadas; c) Comparación de las diferencias y semejanzas; d) Predicción de los posibles errores” (p. 205). Por su parte, Ramón García (2001) sostiene que en todo estudio contrastivo se pueden distinguir tres fases:

§ La descripción. En primer lugar, es necesario un análisis descriptivo detallado del aspecto lingüístico en cuestión en cada una de las lenguas de forma independiente. Esta descripción debe realizarse siguiendo el mismo modelo lingüístico.

---

<sup>20</sup> La traducción es propia. Considérese que, de aquí en adelante, cada vez que no se empleen traducciones publicadas, las versiones en español de fuentes en inglés serán propias.

§ La yuxtaposición. Una vez que tenemos las dos descripciones independientes, las yuxtaponemos para observar las similitudes y las diferencias.

§ El contraste. Consiste en detallar la comparación de las divergencias en la expresión gramatical del mismo aspecto en las dos lenguas y establecer regularidades de uso en cada una de ellas. (p. 617)

Asimismo, este tipo de estudio contrastivo, agrega Ramón García (2001), “se puede llevar a cabo en dos niveles: el microlingüístico (fonológico, morfológico y sintáctico), y el nivel macrolingüístico o supraoracional (pragmático, textual, etc.)” (p. 617). Siguiendo a esta autora, entonces, nuestra investigación se encuadra en el nivel microlingüístico ya que la morfología y sintaxis de los pronombres átonos forman parte de nuestro objeto de estudio.

Es importante mencionar que el AC ha evidenciado tener limitaciones. Una de las razones que marcaron el declive del AC en los años setenta fue el hecho de que las investigaciones empíricas llevadas a cabo mostraban que la interferencia de la L<sub>1</sub> no explicaba la mayoría de los errores de los aprendices y que los métodos de enseñanza que se apoyaban en la hipótesis según la cual los errores cometidos eran producto de la interferencia de la L<sub>1</sub> no conseguían evitar los errores (Fernández, 2005). Consecuentemente, siguiendo a Fernández (2005) y Alexopoulou (2011), surgen dos versiones del AC, la fuerte y la débil. Mientras que, de acuerdo con James (1998), el objetivo de la primera es la de predecir dificultades de aprendizaje con fundamento en el AC entre la L<sub>1</sub> y la L<sub>2</sub>, el objetivo de la segunda es la de explicar (o diagnosticar) solo un conjunto de errores concretos cometidos, aquellos resultantes de la interferencia de la L<sub>1</sub>. Si bien el AC ha tenido altibajos, Ramón García (2001) señala: “Con la aparición de las nuevas herramientas informáticas que representan los corpus lingüísticos, en los años 80 y 90 el análisis contrastivo ha recuperado gran parte de su potencial en distintos campos de la investigación de las lenguas (...)” (p. 618). Esta es una de las razones por las cuales consideramos esta corriente como parte de nuestro marco teórico, puesto que, aunque conscientes de las limitaciones que presenta, rescatamos sus aspectos positivos sin desestimar su utilidad para los fines de nuestro trabajo.

Nos concentramos ahora en el segundo y tercer tipo de comparación, según lo estipulado por James (1998), los cuales involucran estudios de interlengua. Ellis (1997) define *interlengua*<sup>21</sup> como “un sistema lingüístico único que los aprendices de una L<sub>2</sub> construyen y que tiene características de la L<sub>1</sub> del aprendiz y de la lengua meta” (p. 33). La IL

---

<sup>21</sup> El término *interlengua* fue acuñado por Selinker (1972), pero el concepto “ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria*, (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Porquier, 1975)” (citados por Fernández, 2005, p. 19).

da cuenta de un estadio particular de adquisición en el que se encuentra el aprendiz, en el *continuum* que constituye el aprendizaje. Este sistema posee características propias y se rige por reglas distintas de las de la L<sub>1</sub> y de la L<sub>2</sub>. Los estudios de descripción de IL también han recibido el nombre de *análisis de actuación* o *análisis de desempeño*, términos que son producto de la traducción de *performance analysis*, que figura en James (1998, p. 3). La diferencia entre el análisis de desempeño y el análisis de errores, explica Corder (citado por James, 1998), radica en que el primero considera como objeto de estudio toda la información del desempeño de los aprendices –lo que abarca tanto las instancias erróneas como las no erróneas–, mientras que el AE se focaliza en el estudio de las instancias erróneas producidas por grupos de aprendices. Al respecto, agrega James (1998), “el grupo más obvio es aquel formado por aprendices que comparten la L<sub>1</sub>” (p. 4) ya que estos sujetos desarrollan sistemas cuyas características podrían estar relacionadas con la L<sub>1</sub> de los aprendices.

La adopción del método de AE para el estudio de la interlengua del hablante no nativo de español se desarrolla a partir de la década de los noventa con los estudios de Fernández (1991), Vázquez (1991) y Santos Gargallo (1992) (citados por Alba Quiñones, 2009, p. 2). El AE se constituye, de acuerdo con Santos Gargallo (2005), como “un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, de alguna manera, se aleja del modelo del hablante nativo adulto” (p. 391). Vázquez, (2009) enumera las ventajas del AE cuando afirma que los trabajos realizados en este campo han demostrado que “el AE contribuye a: i) esclarecer el concepto de «dificultad real» en el aprendizaje; ii) determinar con mayor rigor el concepto de «nivel»; y iii) precisar la definición de «error grave»” (p. 105). Estas ventajas que especifica la autora impele la realización de nuestra investigación.

Respecto de la importancia de la consideración de los errores, Santos Gargallo (2005) cita a Corder, cuando este afirma lo siguiente:

La consideración de los errores es importante desde tres puntos de vista: primero para el profesor, porque lo orientará sobre lo que ha de enseñar; segundo, para el investigador, porque le aportará información sobre el proceso de aprendizaje y sobre los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje; y, tercero, para el que aprende, porque contrastará sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje. (p. 396)

En esta aseveración, se recalca la importancia de realizar trabajos que estudien los errores, como el nuestro, y el alcance de estos a diferentes campos y actores.

Ellis (citado por James, 1998) adjudica el término *comparación cognitiva* a la idea de que la apropiación del conocimiento mejora en el aprendizaje cuando este lleva a cabo la operación de comparar lo que ha notado en el *input*<sup>22</sup> con su propia producción y, señala Ellis, además, que “una manera de fomentar esta operación es dirigiendo la atención de los aprendices a los tipos de errores que generalmente cometen” (p. 8). Al respecto, Fernández (2009) señala que “sería deseable no limitarse a los errores, sino contrastarlos con los «no errores»” (p. 52). En estas aseveraciones de Ellis y Fernández, fundamentamos la realización de un AE que se nutre, además, de los aportes de los otros dos modelos de investigación puesto que, como indica Santos Gargallo (2005), los tres (AC, AE e IL) tienen el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua segunda a través de un estudio científico basado, conjuntamente, en una teoría lingüística y en una teoría del aprendizaje.

Alba Quiñones (2009, p. 4) reproduce la propuesta de Corder (1967) respecto de los pasos que involucra la realización de un AE:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción<sup>23</sup> de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias<sup>24</sup> propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

A propósito del tercer, cuarto y quinto paso, Alexopoulou (2006) explica: “Describir los errores implica clasificarlos para poder, a continuación, explicarlos sobre la base de los mecanismos y las estrategias que los hablantes no nativos han seguido al aplicar las reglas de la gramática de su IL” (p. 20). De aquí que impera definir criterios claros con el fin de elaborar una taxonomía que funcione como instrumento para clasificar todos los errores objeto de estudio.

---

<sup>22</sup> Este término en inglés, sinónimo de *aducto* en español, significa caudal lingüístico, de acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (1997-2016), y, con dicho término, “se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (párr. 1).

<sup>23</sup> Alexopoulou (2006) provee la siguiente explicación, en la que incluye palabras de Corder: “la descripción es una actividad puramente lingüística que involucra «varios niveles de profundidad, generalidad o abstracción» e implica explicar los errores «en términos de los procesos o reglas lingüísticos seguidos por el hablante»” (p. 20).

<sup>24</sup> Equiparamos este término a la conceptualización de *remediation* que realiza James (1998), operación que consiste en brindar a los aprendices “información que les permita revisar o rechazar la regla incorrecta que aplicaron al producir la instancia errónea. Esto los inducirá a revisar su representación mental de la regla para evitar que vuelvan a cometer este tipo de error” (p. 237).

La autora equipara el cuarto y quinto pasos del procedimiento del AE con dos criterios, el descriptivo y el etiológico, respectivamente. Respecto del cuarto paso, dice: “(...) la etapa de la descripción de los errores identificados en el corpus de datos a partir del cual se procede al análisis (...) contempla los errores desde un punto de vista meramente lingüístico y representa el **criterio descriptivo**” (Alexopoulou, 2006, p. 19). Vázquez (1991) señala: “El criterio lingüístico es indispensable para el análisis de errores pero es insuficiente. El paso inmediato consiste en emitir hipótesis sobre las condiciones bajo las cuales las operaciones se llevan a cabo” (p. 43). Estas hipótesis se formulan en el quinto paso, la etapa de la explicación de los errores. Alexopoulou (2006) puntualiza: “Esta etapa se identifica con el **criterio etiológico** que constituye la base explicativa (...), ya que descubriendo, o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico (...)” (p. 19). En cuanto al análisis que conlleva la adopción del criterio etiológico, afirma Alba Quiñones (2009), este proporciona información sobre el estadio en el proceso de adquisición en que se encuentra el aprendiz: la presencia de unos errores frente a otros da cuenta de dicho estadio y de qué manera está realizando las hipótesis en su IL. Esta información puede considerarse luego como punto de partida para abordar el tratamiento del error desde una perspectiva pedagógica, por ejemplo, por medio de actividades de concienciación como las que diseñamos en nuestro trabajo.

La primera clasificación descriptiva de los tipos de errores propuesta por Corder (1973) constituyó el marco teórico para la generación de otras taxonomías por parte de otros investigadores. La de Dulay, Burt y Krashen (1982) (citados por James, 1998), llamada *The Surface Structure Taxonomy*<sup>25</sup>, consiste en una clasificación que consta de cuatro categorías: omisión, adición, *misformation* (forma errónea) y *misordering* (ordenamiento erróneo). Respecto de esta taxonomía, James (1998) sugiere el término *Target Modification Taxonomy*.<sup>26</sup> ya que se trata de describir “las estrategias de producción según las cuales los aprendientes modifican las formas meta” (James citado por Alexopoulou, 2006, p. 21). James (1998) propone la siguiente clasificación para una tipología de errores, en las que redefine algunas de las categorías utilizadas por los autores mencionados e incluye una quinta: omisión, inclusión excesiva (*overinclusion*<sup>27</sup>), selección errónea (*misselection*), orden erróneo

---

<sup>25</sup> *Taxonomía de estructura superficial.*

<sup>26</sup> Esta taxonomía está “basada en las distintas maneras en las que la versión errónea del aprendiz difiere de la pretendida versión de la Lengua Meta” (Marín Serrano, 2013, p. 187).

<sup>27</sup> James (1998) emplea este término para referirse a lo que otros autores entienden como errores de adición.

(*misordering*) y la quinta que llama *blends*<sup>28</sup>. De acuerdo con Alexopoulou (2006), James basa su taxonomía en “la comparación de las formas que usa el hablante no nativo (HNN) con aquellas que usaría el hablante nativo (HN) en el mismo contexto” (p. 21). Alexopoulou (2006) propone una taxonomía que considera los criterios descriptivo y etiológico, cuyas definiciones incluimos en el párrafo anterior. Para las clasificaciones correspondientes al criterio descriptivo, parte de la propuestas por Corder (1973); incluye, por consiguiente, las categorías de omisión, adición, elección falsa, forma errónea y colocación falsa. Por su parte, la propuesta de Vázquez (1999), que retoma Alba Quiñones (2009), es abarcativa puesto que incluye los criterios lingüístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural, cada uno con subcategorías. Penadés Martínez (2003) señala que Vázquez “utiliza el llamado criterio lingüístico para clasificar los errores que por adición, omisión, selección falsa, colocación falsa o yuxtaposición de alguna unidad lingüística se producen en lo que denomina el área o el componente morfosintáctico” (pp. 7-8). De las taxonomías que revisamos, realizamos un recorte y seleccionamos los criterios que consideramos más provechosos para examinar, en profundidad y en una primera instancia, los casos concernientes al empleo de pronombres átonos.

Por consiguiente, dados los objetivos y el alcance especificados para esta tesis, nos explayamos en la explicación de los tipos de errores que comprenden las categorías correspondientes a los criterios descriptivo o lingüístico y etiológico, solamente. Abordar el elemento gramatical en foco desde estas dos perspectivas de manera exhaustiva constituye el punto de partida para, en investigaciones ulteriores, enfocarnos en criterios adicionales propios o en los otros criterios empleados tradicionalmente en estudios de errores, a saber, el comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural, con el objeto de que complementen el estudio que aquí realizamos.

Definimos, a continuación, las categorías presentes en el criterio descriptivo de acuerdo con lo postulado en los respectivos trabajos de diferentes autores.

Los errores de **adición** son aquellos que involucran la presencia injustificada de un morfema o de una palabra que es redundante. Ferreira Cabrera (2014) sostiene que este tipo de error acontece “cuando el estudiante agrega algún elemento, ya sea de tipo gramatical o léxico, que no es necesario en el texto (...)” (p. 302). En la lista de errores que encontré

---

<sup>28</sup> Siguiendo a Alexopoulou (2006), este término se refiere a “una situación de «mezcla» de dos tipos gramaticales, que se da en los casos de la denominada «asociación cruzada»” (p. 21). La autora aclara que a su juicio, por tratarse de una de las causas de error, debería formar parte del criterio etiológico y no del descriptivo (Alexopoulou, 2006).

Vázquez (1991) en esta categoría incluye el “uso redundante de *se*, especialmente en verbos que pueden utilizarse o no como reflexivos” (p. 34) y presenta, entre otros, estos ejemplos: *\*los valores se estaban perdiéndose*, *\*a continuación se deciden que es mejor separarse*<sup>29</sup>. Los errores de **omisión** son aquellos que involucran la ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. James (1998) aclara que la omisión no debe confundirse con la elipsis; “la omisión es agramatical” (p. 106). Vázquez (1991) extrajo de su corpus los siguientes ejemplos de omisión de pronombre personal en función de objeto directo: *-¿No conoces a una chica que se llama Lidia? Enseña francés.* -*\*No ø<sup>30</sup> conozco*. La operación llamada **yuxtaposición** es definida por esta misma autora como “el proceso que consiste en unir dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis” (p. 32) como en *\*Si no comprendo digo qué has dicho* en vez de *Si no comprendo pregunto lo que ha dicho* (ejemplos extraídos de Vázquez, 1991, p. 42). Los errores que abarca la categoría **elección falsa** (o **selección errónea**), “son aquellos que involucran la elección de un morfema o de una palabra incorrecta en un determinado contexto” como en *\*Vivo a Atenas* (Alexopoulou, 2006, p. 22). Se trata de la sustitución de una unidad gramatical por otra, en el ejemplo, una preposición. El término **forma errónea** remite al uso de una forma incorrecta de un morfema o de una estructura. Para Alexopoulou (2006), estos “son errores típicamente formales que reflejan ignorancia o inobservancia de las reglas gramaticales (...) es el caso de la formación errónea de las formas verbales: *\*penso*” (p. 22). La categoría **colocación falsa** (u **orden erróneo**), dice Vázquez (1991), abarca la operación mediante la cual los elementos que constituyen la frase se colocan en un “orden sintagmático incorrecto” (p. 32).

Hasta aquí, nos hemos referido a las taxonomías propuestas por distintos autores correspondientes al criterio descriptivo para la clasificación de los errores cometidos por aprendices de una lengua segunda. Seguimos a Alexopoulou (2006) cuando afirma que, en un segundo nivel, el del criterio etiológico, “se intenta explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico con el objetivo de descifrar la lógica interna que subyace al proceso de aprendizaje” (p. 22). Corder (citado por Fernández, 1995) afirma que este paso, el tercero en el procedimiento del AE, consiste en la “explicación [de los errores], buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más)” (pp. 206-207). Por su parte, Vázquez (1991), quien se basa en las ideas de Dommergues y Lane (1976) agrega: “Hablar de

<sup>29</sup> El asterisco delante de estas producciones lingüísticas indica que contienen una forma no gramatical.

<sup>30</sup> Este símbolo indica que se ha omitido el pronombre átono que debería aparecer en esta posición.

las causas de error no significa, automáticamente, atribuirles un origen unívoco. Sin embargo, es un hecho comprobado que la transferencia y la simplificación (a nivel cognitivo y de producción) son estrategias universales de aprendizaje” (p. 44). Nuestra investigación no estudia la psicolingüística en profundidad, sin embargo, nos valemos de las categorías pertenecientes a este campo, conscientes de que un trabajo de tal tenor, verdaderamente psicolingüístico, abarcaría una mayor y más profunda indagación sostenida en un ámbito que escapa nuestros conocimientos al presente.

En consonancia con las afirmaciones de los autores que incluimos en el párrafo anterior, revisamos a continuación las taxonomías que corresponden al criterio etiológico, es decir, aquellas que abarcan las estrategias aplicadas por los aprendices que remiten al posible origen o causa de las desviaciones presentes en su producción lingüística.

Una de las primeras taxonomías que podría dar cuenta de las causas de los errores cometidos es la de Selinker (1972) (citado por Baralo, 1999) y contempla cinco procesos que se encuentran “en una estructura psicológica latente para el aprendizaje de una LE: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L<sub>2</sub>, las estrategias de comunicación en la L<sub>2</sub> y la hipergeneralización del material lingüístico” (pp. 38-39) de la L<sub>2</sub> como categorías que explican las razones que subyacen a los errores cometidos. Respecto de la transferencia de instrucción<sup>31</sup>, Piedehierro (2009) se basa en Selinker (1972) para explicar esta noción como “un rasgo determinado por las experiencias de aprendizaje y asociado a la metodología, el contexto, los objetivos y/o los materiales de enseñanza, los cuales podrían explicar ciertos elementos de la IL” (p. 82). Vázquez (1991) propone una clasificación para el análisis de los errores desde el punto de vista etiológico que incluye los errores intralingüales, los errores interlingüales y los errores de simplificación. Fernández (1995, pp. 209-210) resume las tendencias que observa por estadio:

**Estadios iniciales:**

Estrategias interlingüales: recurso directo a la LM u otra LE.

- Neutralización de oposiciones.
- Imitación de frases hechas.
- Reducción de las marcas con menos carga semántica.
- Uso de las formas menos marcadas o más usuales.
- Síntesis de lo que se pretende comunicar.
- Repeticiones que pretenden ser aclaratorias.

---

<sup>31</sup> Rustipa (2011) cita a Ellis (1994), quien retoma las ideas de Selinker respecto de las características de la IL, entre las que menciona el concepto de *Transfer of training*, entendido como el proceso mediante el cual la presencia de algunos elementos en la IL derivan de la manera en que se les enseñó a estos aprendices.

- Evasión e incluso abandono.

#### Estadios **intermedios**:

- Predominan las estrategias intralingüales:
  - generalizaciones de paradigmas,
  - inferencias,
  - analogía con formas próximas,
  - cruces de estructuras próximas,
  - hipercorrecciones,
  - paráfrasis.
- Persisten estrategias de la etapa anterior.
- Aumenta el riesgo y la producción.
- Parece que aumentan los errores (en relación a la producción disminuyen).
- Aparecen o aumentan errores relacionados con estructuras más complejas y diversidad de registros.

#### Estadios **avanzados**:

- Se consolidan las hipótesis válidas y las estrategias se acercan a las que utiliza el hablante nativo.
- Autocorrección ante los errores fosilizables.

Por su parte, James (1998) (citado por Alexopoulou, 2006) presenta la siguiente taxonomía:

- errores interlingüales;
- errores intralingüales:
  - falsas analogías o asociaciones cruzadas
  - falsas hipótesis
  - aplicación incompleta de reglas
  - redundancia
  - ignorancia de las restricciones
  - hipercorrección
  - hipergeneralización o simplificación del sistema
- estrategias de comunicación; y
- errores inducidos.

Alexopoulou (2006) se basa en dicha propuesta de James (1998) para diseñar una clasificación que corresponde al criterio etiológico:

- errores interlingüales: ocasionados por interferencia
  - interferencia de la L<sub>1</sub> (IF)
  - interferencia de otra L<sub>3</sub>
  - traducción literal
  - evasión
- errores intralingüales:
  - Reducción a un sistema simplificado:
    - simplificación (SPL)
    - neutralización (NTR)
    - aplicación incompleta de reglas (AIR)

- evasión
- Generalización:
  - hipergeneralización (HG)
  - analogía (AN)
  - hipercorrección (HC)
  - ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)

Respecto de este criterio, Penadés Martínez (2003) cita a Vázquez (1991) cuando dice que “los errores intralinguales e interlinguales aparecen en cada uno de los componentes del sistema y son, según ella [Vázquez], fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos” (p. 8). Jain (1974) y Richards (1974) (citados por Alexopoulou, 2011) definen los **errores interlinguales** como aquellos “generados por transferencia negativa con la LM o con otras lenguas previamente aprendidas” (p. 31). En otras palabras, los errores de este tipo se entienden como manifestaciones, en la IL de los aprendices, de la incidencia de su L<sub>1</sub> sobre su producción en la L<sub>2</sub>.

La estrategia denominada *transferencia* consiste en aplicar las reglas de la L<sub>1</sub> en la utilización de la L<sub>2</sub>. Baralo (1999) señala que esta estrategia “consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta” (p. 46). Marin Serrano (2013) agrega que este término debe entenderse como “una influencia positiva o negativa de la L<sub>1</sub> sobre la L<sub>2</sub>, mientras que la *interferencia* siempre es negativa, es decir, la interferencia siempre hará relación a la transferencia negativa” (p. 185). La transferencia es positiva cuando el aprendiz aplica una regla de su L<sub>1</sub> que también existe en la L<sub>2</sub>. Alexopoulou (2011) sostiene que, de las técnicas que activa el aprendiz, “algunas inducen a formas desviadas de la lengua meta y otras a producciones correctas” (p. 30), con lo que la autora se refiere a la transferencia negativa y a la transferencia positiva, respectivamente. Esta autora concibe la transferencia como una estrategia que “contempla las desviaciones como reflejos de los esfuerzos que realiza el aprendiente en un doble sentido: el de formular hipótesis acerca de la L<sub>2</sub> y el de comunicarse en la lengua meta” (p. 31). Siguiendo a Baralo (1999), la transferencia debe entenderse como un “mecanismo cognitivo que subyace la adquisición de L<sub>2</sub>. No se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L<sub>1</sub>, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta (...)” (pp. 46-47) del aprendiz.

Los **errores intralinguales** son aquellos, de acuerdo con Jain (1974) y Richards (1974) (citados por Alexopoulou, 2011, p. 31), “generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L<sub>2</sub>. Se relacionan con los errores evolutivos o de

desarrollo (*developmental errors*), son debidos a mecanismos o estrategias de tipo universal, y por lo tanto, independientes de la L<sub>1</sub>”. Dicho de otro modo, los errores intralinguales no manifiestan una conexión con la L<sub>1</sub> sino que evidencian que los aprendices se mueven solo en el terreno de la L<sub>2</sub>, es decir, trabajan con las reglas propias de este sistema sin recurrir a su L<sub>1</sub>.

Los errores intralinguales, de acuerdo con Alexopoulou (2006), pueden atribuirse a dos estrategias centrales para la construcción de la IL: **reducción a un sistema simplificado** y **generalización**. La primera incluye la estrategia de simplificación, la neutralización de las oposiciones<sup>32</sup> en la lengua meta, la aplicación incompleta de reglas y la evasión. Respecto de la estrategia de simplificación, Baralo (1999) observa que se trata de “una tendencia a evitar elementos gramaticales (...) como es el caso de (...) pronombres átonos, como en *en Rabat no (se) trabaja el domingos (...)*” (p. 48). Respecto de la segunda estrategia central, la generalización, Fernández (1995) afirma: “(...) la generalización de una regla de la lengua meta (...) produce errores de hipergeneralización” (p. 209). La generalización incluye la hipergeneralización<sup>33</sup>, analogía con estructuras próximas, asociación cruzada (elección de una combinación de una parte de dos estructuras relacionadas para dar lugar a otra estructura con características de las dos), hipercorrección y la ignorancia de las restricciones de las reglas. Blanco Picado (2012) concibe la hipergeneralización como la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que el aprendiz ha estado en contacto a campos en los que no son aceptables según la norma del español. Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros (2014) explican que la hipercorrección es la estrategia que aplican los aprendices “cuando creen que determinado ítem en su producción tiene que ser distinto de su L<sub>1</sub>, e intentan alejarse de ella (...), alterando palabras de manera innecesaria (...) y creando formas que no se corresponden ni a la L<sub>1</sub> ni a la L<sub>2</sub>” (p. 106). En nuestro trabajo, nos valemos varias estrategias empleadas por distintos autores pero realizamos una reconfiguración de ellas y, además, adicionamos otras de acuerdo con la necesidad que emergió del análisis de nuestro corpus. Detallamos la taxonomía a la que arribamos en el capítulo 4, sección 4.2.

Cabe puntualizar que Alexopoulou (2006) integra la estrategia de *evasión* tanto en los errores interlinguales como en los errores intralinguales porque afirma que “la *evasión* en cuanto sustitución de la forma con la que el estudiante se siente inseguro por otra con la que

---

<sup>32</sup> Esta estrategia tiene que ver con la imposibilidad de captar las oposiciones de la lengua meta. Fernández (1995), en su explicación de los errores fosilizables menciona que “se suelen centrar en las oposiciones singulares de la lengua meta, cuando éstas son complejas y variables (ej: Pr. imperfecto —Pr. perfecto, uso— omisión del artículo) (...)” (p. 212).

<sup>33</sup> Baralo (1999) define esta estrategia como una tendencia en la que interviene la aplicación de “las reglas aprendidas o inferidas a partir de muestras de lengua con las que ha estado en contacto el aprendiente” (p. 48).

se siente más familiarizado, puede dar lugar a errores de los dos tipos” (Alexopoulou, 2006, p. 28). Respecto de esta estrategia, El-Marzouk (1995) sostiene que el término *evasión* se define como una estrategia genuina que surge cuando el aprendiz evita utilizar ciertas formas lingüísticas simplemente porque resultan difíciles de reorganizar en la producción. No se trata de un desconocimiento de la forma lingüística, ya que el aprendiz ha sido expuesto a esta en el *input* de la L<sub>2</sub>, sino que, a pesar de haberla detectado, elige no incluirla en su producción. El autor apunta que la evasión es el silencio que surge debido a que no está seguro de la forma lingüística o de cómo utilizarla. De esto se desprende el hecho de que, según El-Marzouk, la evasión es una estrategia a la que puede recurrir el aprendiz cuando se encuentra con una dificultad a la hora de producir determinada forma lingüística.

Por último, dado que nuestro trabajo se vale de los lineamientos metodológicos de la Lingüística de corpus<sup>34</sup> (LC) impera la necesidad de explicitar las nociones principales relacionadas con este marco de referencia así como su concepción en la actualidad. Aclaramos que la inclusión de esta información como parte de nuestro marco teórico se funda en que para nuestra investigación nos valemos de un corpus informatizado y manejamos nuestros datos por medio de un software específico. Sin embargo, de la bibliografía estudiada en este campo, surge que para que un corpus cumpla con el requisito de representatividad y, por lo tanto, las generalizaciones que se realicen a partir de su análisis sean confiables, su tamaño, en términos del número de palabras que lo conforman, debe superar el millón de palabras. Conscientes de que el corpus de nuestro trabajo es mucho menor, pero adecuado para los fines que acometemos en el análisis, realizamos, además de un análisis cuantitativo, un exhaustivo análisis cualitativo. Es decir, si bien nuestra investigación sigue algunos de los aspectos del enfoque metodológico de la LC, el eje del presente estudio lo constituye el AE, y, en consonancia con este, el foco no se encuentra solo en el análisis de frecuencias de los patrones hallados, sino también en la perspectiva cualitativa que se adopta en el análisis de las posibles causas que originaron los errores y en la propuesta didáctica que deriva de este.

Villayandre Llamazares (2008) explica que los primeros trabajos con corpus se remontan al siglo XIX, momento en el cual un corpus era equivalente a un conjunto de textos escritos (datos). La autora explica que algunos de los objetivos de estas investigaciones eran estudiar las lenguas muertas, arrojar luz sobre el proceso de adquisición del lenguaje, obtener listas de vocabulario para la enseñanza de lenguas extranjeras, realizar estudios comparativos de lenguas y elaborar gramáticas descriptivas. Villayandre Llamazares (2008) señala que,

---

<sup>34</sup> El término *Lingüística de corpus* surge, recién, a principios de los años 80 (Villayandre Llamazares, 2008).

durante la primera mitad del siglo XX, la lingüística estructural americana sentó las bases de la LC como tal. Siguiendo a Martín Herrero (2009), la LC emerge al mismo tiempo que el generativismo chomskiano en Estados Unidos, el cual giraba en torno al lenguaje concebido como fenómeno universal, en torno a la llamada Gramática Universal. Las publicaciones de Chomsky *Syntactic structures* en 1957 y *Aspects of the theory of syntax* en 1965 tienen gran impacto, de acuerdo con lo puntualizado por la autora. En palabras de Villayandre Llamazares (2008), se produce “un cambio radical de enfoque en los estudios sobre el lenguaje, ya que con él se impone el racionalismo como filosofía de fondo que debe guiar todas las investigaciones” (p. 331). Por consiguiente, durante los años 60 y 70, los estudios con corpus fueron desestimados y duramente criticados por los adherentes al generativismo. La autora explica que los generativistas consideraban que los corpus no eran instrumentos válidos porque, por un lado, daban cuenta de la actuación, evidencia externa de la lengua, y la tarea del lingüista era estudiar la competencia<sup>35</sup>, es decir, el conocimiento interiorizado de la lengua; por otro lado, los generativistas consideraban que los corpus eran incompletos y sesgados y que, por ser finitos, no podían dar cuenta de la naturaleza no finita e ilimitada de las lenguas; por último, estos estudiosos adherían a la idea de que sólo la introspección permite determinar la gramaticalidad de un enunciado, por lo que la decisión última sobre su validez está a cargo de la intuición del lingüista (Villayandre Llamazares, 2008). La misma autora señala que en los 80 se produce el resurgimiento de la LC, con autores que rebatieron las críticas, como Leech (1992), y que proveyeron argumentos a favor de los corpus, como los siguientes: “(...) el corpus está sujeto a verificación, lo que descarta el recurso a ejemplos inventados; (...) la mayoría de los enunciados de un corpus es gramatical, por lo que los corpus reflejan la competencia (...)” (pp. 335-336).

Al respecto de la importancia de estudiar la lengua en uso, ya Firth (1957) (citado por Alonso Pérez-Ávila, 2006), menciona que uno de los principios básicos de la LC es que “el significado de las palabras no puede aislarse de su uso, por lo tanto, el estudio lingüístico deberá basarse en el análisis sistemático del uso lingüístico (...)” (p. 6) y agrega que para llevar a cabo este tipo de estudios será de gran utilidad trabajar con “un corpus de textos informatizados que ponga a disposición del lingüista muchos contextos de situaciones que son típicos, recurrentes y observables repetidamente” (p. 6). Parodi (2008) afirma que LC es

---

<sup>35</sup> En el marco de la gramática generativa se explicita la distinción entre los conceptos de *competencia* (*competence*) y *actuación* (*performance*). Chomsky (1970) afirma: “Hacemos, pues, una diferencia fundamental entre competencia (el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua) y actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas)” (p. 6).

equivalente a Lingüística de Corpus Computacional ya que “tanto el soporte y proceso de digitalización de los corpus como el desarrollo y empleo de programas computacionales es parte inherente a la LC (...)” (p. 99). El primer corpus electrónico de lengua escrita se compiló en los años 60 y es el *Brown University Standard Corpus of Present Day American English*, conocido como *Brown Corpus*, de Francis y Kučera (McCarthy & O’Keefe, 2010). Este es el primer corpus concebido y construido para residir en una computadora y ser explotado mediante programación informática. Los corpus electrónicos, dice Cantos Gómez (2004), poseen ventajas como: “accesibilidad y rapidez (en el análisis, búsqueda y manipulación de los datos), precisión (procesar textos electrónicos es más preciso que realizar un scan óptico) y enriquecimiento del texto (con información adicional como etiquetas o transcripciones)” (p. 252).

Respecto de la definición de corpus, Canto Gómez (2004) dice: “es un gran cuerpo de evidencia lingüística (...) que se diseña y compila de acuerdo con un grupo de criterios claramente definidos, y que se considera más o menos representativo de una lengua” (p. 252). Villayandre Llamazares (2008) afirma que “el uso de corpus para el estudio de la lengua se considera una metodología empírica de trabajo, basada en el empleo de datos reales, de muestras de uso de la lengua. El conjunto de datos es lo que se denomina «corpus» (...)” (p. 330). De acuerdo con estas definiciones, e independientemente de las concepciones respecto de si la LC es una teoría o una metodología, Parodi (2008, p. 95) afirma que es innegable “el decidido enfoque empírico que la LC trae consigo al focalizar datos observables a modo de evidencia científica y que se almacenan como corpus electrónicos”. El punto que comparten las definiciones presentadas es que el análisis de corpus adquiere el estatus de metodología científica; luego, el diseño de este corpus debe realizarse de acuerdo con criterios lingüísticos explícitos. Respecto del diseño del corpus, Cantos Gómez (2004) sostiene que no existe consenso general entre los lingüistas en relación con los procedimientos apropiados que se deben seguir en este proceso de diseño. Este autor afirma que “la composición de un corpus dependerá del alcance de la investigación” (p. 253) y que el diseño de un corpus comprende realizar un muestreo y definir su tamaño de manera que se cumplan los requisitos de balance y representatividad (Cantos Gómez, 2004). Sinclair (2005) (citado por Lozano, 2009), señala que “aunque estos objetivos no sean precisamente definibles y alcanzables, deben servir de guía en el diseño del corpus” (p. 2002). La representatividad en un corpus de aprendices, de acuerdo con Lozano (2009), “implica que debe haber muestras de la interlengua en diferentes estadios de desarrollo” (p. 200) y también “la representatividad está relacionada con el

muestreo del corpus: longitudinal o transversal (...)” (pp. 200-201). Reppen (2010), quien relaciona el concepto de representatividad con la pregunta “¿He recolectado suficientes textos (palabras) para representar con precisión el tipo de lengua que investigo?” (p. 32), señala que para casos en que la pregunta es muy específica, en un contexto muy específico, bastan corpus más pequeños, útiles para explorar aspectos gramaticales, por ejemplo (Reppen, 2010). Dado que el objeto de estudio de nuestra investigación es un elemento gramatical en particular –los pronombres átonos–, para los fines de nuestro trabajo, el corpus analizado cumple con el requisito de la representatividad.

A modo de resumen de esta sección, incluimos la definición de LC que brinda Parodi (2008):

“(…) la LC en su versión actual constituye un enfoque metodológico para el estudio de las lenguas, el cual revela oportunidades revolucionarias para la descripción, análisis, y enseñanza de discursos de todo tipo. También brinda una base empírica para el desarrollo de materiales educativos y metodológicos de diversa índole así como para la construcción de gramáticas, diccionarios y otros, tanto de discursos generales como especializados, orales y escritos. Desde esta óptica, sostengo que la LC constituye un conjunto o colección de principios metodológicos para estudiar cualquier dominio lingüístico y que se caracteriza por brindar sustento a la investigación de la lengua en uso a partir de corpus lingüísticos con sustrato en tecnología computacional y programas informáticos *ad hoc*.” (p. 95)

Si bien ha sido tema de constantes intercambios si la LC debe considerarse una teoría o una metodología, seguimos a este autor y a Villayandre Llamazares (2008) en su concepción de la LC como metodología de trabajo e incorporamos estos lineamientos en la sección de enfoque metodológico en nuestra investigación. Por ello, y en consonancia con las concepciones de la condición de representatividad de un corpus que detallamos anteriormente, concluimos que nuestra investigación puede encuadrarse, al menos en lo que respecta a dos aspectos fundamentales, como objeto de estudio y enfoque metodológico, dentro del grupo de los estudios de LC. No obstante, como ya señalamos, el foco de la presente investigación es el AE y las implicancias didácticas que este conlleva.

### **2.1.1 Consideraciones epistemológicas: el concepto de *error***

Dado que este trabajo consiste en un análisis de actuación que se concentra, en parte, en examinar las instancias erróneas presentes en las producciones escritas de angloparlantes aprendices de ELE, impera la necesidad de definir términos como *error* y *falta*.

Siguiendo a James (1998), el concepto de error está directamente relacionado con el de ignorancia lingüística. Se trata de una investigación de lo que no se sabe y de cómo se

procede para superar esta ignorancia. Esta dimensión establece una conexión entre el AE y las estrategias que emplea el aprendiz para desempeñarse en la L<sub>2</sub>, ya que estas son herramientas a las que recurre cuando su aprendizaje o comunicación en dicha lengua se desarrolla con dificultad.

James (citado por Marin Serrano, 2013) define *falta*, en inglés *slip*, como aquel error que puede ser detectado y corregido por el aprendiz, sin ayuda; *equivocación*, en inglés *mistake*, como el error que puede ser corregido por el aprendiz cuando se le indica que lo cometió; y, *error* como el que no puede corregirse hasta que el aprendiz adquiera nuevo conocimiento o información. Corder (1967) define el error como aquel que es sistemático y que afecta la competencia del aprendiz y que es propiamente idiosincrásico mientras que define la falta como un error de producción (p. 167). Por su parte, Norrish (1987) entiende el error como una desviación sistemática, la falta como aquella desviación que es eventual, y el lapsus como una desviación debida a factores extralingüísticos. Esta definición de lapsus ya la presenta Corder (1973) y agrega el lapsus se observa en la producción de tanto el aprendiz como el hablante nativo de una lengua. Lenon (citado por James, 1998) define el error como “una forma lingüística (...) que, en el mismo contexto (...) no sería producida por un hablante nativo de la L<sub>2</sub> del aprendiz” (p. 64). Marin Serrano (2013) distingue *error* de *equivocación* y considera este último término como la traducción de *mistake*. El autor señala que “error es una anomalía en la L<sub>2</sub> que el aprendiz produce involuntariamente y que es incapaz de corregir y equivocación (...) es una anomalía que puede producirse con o sin intención pero que el aprendiz puede corregir por sí mismo” (p. 185). Naranjo Hernández (2009) retoma el concepto de error que especifica Blanco: “(...) el error es una transgresión, una desviación del uso correcto de una norma, ya sea de naturaleza lingüística, cultural o pragmática” (p. 21).

De aquí que existen diferentes criterios para considerar una instancia de producción lingüística como un error o no. La gramaticalidad y la aceptabilidad son dos de ellos. La **gramaticalidad** es, de acuerdo con James (1998), el “grado de conformidad respecto al sistema de la lengua que se aprende. Está relacionado con las reglas de la buena formación de una oración” (p. 65). Se trata del conocimiento de la gramática de la L<sub>2</sub> que, de acuerdo con Ellis (2008), aquellos que siguen “la tradición generativa asociada con Chomsky han definido como competencia lingüística” (p. 6). En este sentido, el término gramática se emplea en su sentido amplio. Para Vázquez (2009) la gramaticalidad guarda estrecha relación con lo normativo, la autora afirma: “Determinar la existencia de un error, es decir, emitir juicios de gramaticalidad, supone (...) reconocer la validez de una norma lingüística (...)” (p.

105). Por otro lado, explica James (1998), la **aceptabilidad** es una “noción práctica que se determina por el uso de una forma determinada. Intervienen aquí factores no lingüísticos que determinan si una forma es aceptable o no” (pp. 66-67). Este concepto se relaciona con la noción de competencia comunicativa, siguiendo a Ellis (2008), es decir, con “el conocimiento de ambos: la gramática de la L<sub>2</sub> y de cómo se utiliza este sistema en el acto de comunicación concreto” (p. 6). Ahora bien, siguiendo a James (1998), para algunos, para que haya aceptabilidad, el enunciado debe ser gramatical y señala, además, que un enunciado aceptable es aquel que es empleado espontáneamente y con convicción por un hablante nativo de la lengua. Corder (1973) señala que el concepto de aceptabilidad tiene que ver con oraciones que se encuentren en consonancia con las intuiciones de los hablantes nativos pero agrega que la competencia de los hablantes nativos es, de alguna manera, indeterminada debido a la gran variabilidad que existe.

Ahora bien, el criterio que adoptamos en nuestro trabajo para clasificar determinada instancia lingüística como errónea o no se relaciona con la concepción del error como una transgresión de la norma del español estándar. Consecuentemente, una estructura será gramatical en tanto sea, como lo señala la RAE, compartida por la mayor parte de los hispanohablantes. Somos conscientes de que existen usos entre los hablantes nativos del español que se desvían de la norma y que son frecuentes. Explicitamos estas instancias, dado que hallamos casos, por ejemplo, de empleo de *le* como acusativo en el corpus de nativos (corpus de referencia); sin embargo, puesto que estos usos no son mayoritarios entre los hispanohablantes, y por lo tanto, son no normativos, los contabilizamos como erróneos. Esto no quiere decir que juzgamos estos empleos de manera prescriptiva pero sí debemos regirnos por una gramática descriptiva como guía para la realización de nuestro trabajo, lo que permitirá, además, la replicación de nuestro análisis en futuras investigaciones.

Vale puntualizar que, de acuerdo con los lineamientos de Naranjo Hernández (2009), consideramos este incumplimiento de la norma no como un aspecto negativo de la interlengua de los aprendices sino como verdadero indicador de aprendizaje, es decir, como un elemento necesario en este proceso que da cuenta no solo de lo que le resta por aprender al estudiante sino, fundamentalmente, de lo que ya ha aprendido, además de las estrategias que pone en juego para comunicarse en la L<sub>2</sub>. En cuanto al concepto de aceptabilidad, este criterio es de utilidad para nuestro trabajo ya que consultamos un corpus de referencia de la lengua española que da cuenta de los patrones que emergen de manera espontánea en la producción de los hablantes nativos y que tomamos como guía para el diseño de la propuesta didáctica. Es

decir, nos concentramos en sugerir una intervención pedagógica considerando no solo la corrección de instancias erróneas sino que fomentamos el empleo de producciones que sean aceptables, además de gramaticales, por lo menos con base en el corpus de nativos que utilizamos en nuestra investigación.

## **2.2 Los sistemas pronominales del español y del inglés**

Las siguientes secciones del marco teórico incluyen el desarrollo de las nociones teóricas relacionadas con los sistemas pronominales del español y del inglés que consideramos como bases de nuestra investigación, en el sentido de que dan cuenta de los criterios específicos que adoptamos en el proceso de identificación de un error frente a una instancia lingüística que no lo era. Esto involucró una exhaustiva revisión de la norma del español estándar, y por ella nos regimos para clasificar ciertos errores de acuerdo con su posible causa (interferencia de la L<sub>1</sub> de los aprendices o complejidad de los pronombres átonos en sí, por ejemplo). Las instancias que ilustran cada generalidad muestran las divergencias y similitudes entre estos sistemas pronominales con el propósito de contrastarlos luego a partir de las respectivas consideraciones teóricas para cada lengua de manera individual. Asimismo, estas nociones se retoman en la sección de análisis de naturaleza cualitativa, ya que, en ellas, se fundamentan los resultados hallados en el presente trabajo y, precisamente por ello, impera la necesidad de definir determinados conceptos con antelación a dicho análisis.

Con respecto al material de referencia fundamental para el contraste de los sistemas pronominales del español y del inglés, la descripción del sistema español del presente trabajo se apoya, entre otros materiales bibliográficos relevantes, en la *Gramática descriptiva de la lengua española* de I. Bosque & V. Demonte (1999) y en la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009, 2010). La descripción del sistema pronominal inglés de esta tesis se apoya, sobre todo, en *The Cambridge Grammar of the English Language* de R. Huddleston & G. K Pullum (2002), y en *Longman Grammar of Spoken and Written English* de Biber, D., Johansson S., Leech G., Conrad, S., & Finegan, E. (2007).

### **2.2.1 El sistema pronominal del español**

#### **Pronombres personales**

Siguiendo a Fernández Soriano (1999), “el pronombre pertenece a la clase del sustantivo (...) El pronombre personal desempeña, de hecho, las mismas funciones sintácticas que el sustantivo” (p. 1211). La misma autora afirma que este tipo de pronombre “remite a uno de los participantes en el acto de comunicación (una persona) o algo distinto de ellos (sea persona o no), presente en el contexto lingüístico o extralingüístico (...)” (p. 1213). Por su parte, la RAE (2010) especifica que “los pronombres personales intervienen en relaciones de correferencia, en el sentido de que se refieren a entidades mencionadas en el discurso: *Me pidió la carta y se la di*” (p. 309). En el Manual se explica que la correferencia puede ser anafórica o catafórica. Tanto el antecedente como el consecuente suelen ser un grupo nominal, pero pueden ser también un grupo verbal e incluso una oración (RAE, 2010). Asimismo, Di Tullio (2010) señala que los pronombres personales se clasifican en tónicos y átonos (o clíticos). Los primeros son los que están marcados en caso nominativo o terminal: *yo, mí, tú/vos, ti, él, ella, ello, ellos, ellas, sí, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, usted, ustedes* además de las formas compuestas *conmigo, contigo, consigo*; los átonos son *me, te, se, nos, os, la, las, lo, los, le y les*. La autora afirma que “los pronombres átonos se dividen a su vez en oblicuos (...) y reflexivos. Los oblicuos denotan un referente distinto al del sujeto; en cambio, los segundos son correferentes con este” (p. 169). Por ejemplo, en *Me peinas, me* es oblicuo, mientras que en *Me afeito*, el mismo pronombre es reflexivo<sup>36</sup>. La RAE (2010) puntualiza que la diferencia entre los pronombres reflexivos y los morfemas que caracterizan a los verbos pronominales radica en que estos últimos no desempeñan una función sintáctica, como en “*me arrepiento; te adentras; se digna*” (p. 305).

Respecto de los conglomerados *conmigo, contigo y consigo*, la RAE (2009) afirma que se reconoce que no son pronombres personales “ya que estas unidades gramaticales contienen una preposición” (p. 1166), aunque tradicionalmente se los incluya en la clasificación de pronombres.

### **Los pronombres átonos: características morfológicas**

Con respecto a variaciones pronominales en número, género, persona y caso, Martín Peña (2010) explica que los pronombres átonos *me, te, nos, os* poseen rasgos de caso acusativo y dativo y de concordancia de persona y número, pero carecen de rasgo de género. Las formas para indicar género y caso para la 1ª y 2ª personas son idénticas. La distribución

---

<sup>36</sup> El rasgo de reflexividad, en sentido amplio, remite a la clasificación de los pronombres en tanto posean o no el rasgo de correferencialidad con el sujeto, es decir, no se restringe, necesariamente, a la subdivisión de los pronombres cuando se emplean con verbos reflexivos, recíprocos o cuasi-reflejos.

de los pronombres objeto para el complemento directo y el complemento indirecto cambia para la 3ª persona. La 3ª persona presenta rasgo de género y las formas para indicar caso también son diferentes (acusativo: *la, las, lo, los*, dativo: *le, les, se*). La misma autora describe la posibilidad de duplicación de los clíticos, “este fenómeno radica en que un pronombre personal átono no sustituye al SN argumental en la oración sino que coaparece con él (...) Tanto el clítico como el SN argumental (...) poseen los mismos rasgos de concordancia. (...) Muchas veces el doblado es obligatorio porque sin el doblado ciertos tipos de relaciones no podrían expresarse” (Martín Peña, 2010, p. 12).

El empleo del pronombre *os* se encuentra condicionado. En el DPD (*Diccionario Panhispánico de Dudas*) de la RAE (2005) se señala:

En América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre personal *vosotros* para la segunda persona del plural. En su lugar se emplea *ustedes* (...). Por lo tanto, los pronombres personales átonos de segunda persona del plural (...) son los que corresponden, gramaticalmente, a la tercera—*lo(s), la(s)* y *le(s)*—: *A ustedes, niños, LOS espero en casa* (frente a *A vosotros, niños, OS espero en casa*). (párr. 1)

Respecto del pronombre *lo*, la RAE (2009) señala que “es masculino cuando hace referencia a los sustantivos de ese género (...) y neutro cuando sustituye a una oración” (p. 1172), como en *Vino su hermano, pero yo no lo vi* y *Dicen que está fuera del país pero yo no lo creo*, respectivamente.

El pronombre *le* es neutro “en oraciones como *A eso no le doy yo ninguna importancia* en la que tiene como antecedente el pronombre neutro *eso*” (RAE, 2009, p. 1172).

### **Los pronombres átonos: posición**

De acuerdo con la RAE (2009), los pronombres átonos: *me, te, se, le, les, la, las, lo, los, nos, os* pueden aparecer enclíticos o proclíticos al verbo contiguo. Los pronombres átonos aparecen enclíticos cuando se adjuntan a la base verbal (infinitivos, gerundios e imperativos afirmativos) y “forman con ella una sola palabra gráfica: *leerlo, dándosela*. También pueden aparecer como proclíticos y preceder a esta base verbal: *lo leí, se la dieron*” (p. 1207). Se anteponen al resto de las formas personales del verbo.

Cuando los pronombres átonos se combinan entre sí, forman conglomerados, que se anteponen o posponen al verbo en las mismas condiciones de proclisis y enclisis que mencionamos anteriormente. En consonancia con lo establecido en la RAE (2010, p. 132), el orden de los pronombres en el interior de estos conglomerados es estricto y, específicamente, obedece a cinco condiciones ordenadas jerárquicamente:

- A. La forma *se*, en cualquiera de sus valores gramaticales, precede a los demás pronombres átonos del grupo.
- B. Los demás pronombres se agrupan de acuerdo con la escala  $2^a > 1^a > 3^a$ . Es decir, los pronombres de segunda persona preceden a los de primera, y estos a los de tercera.
- C. Los pronombres de dativo preceden a los de acusativo, salvo que ninguno de los dos distinga morfológicamente estos casos.
- D. Los pronombres átonos reflexivos preceden a los no reflexivos. A estos efectos se consideran también reflexivos los que caracterizan a los verbos pronominales.
- E. En presencia de los pronombres de acusativo, los de dativo adquieren la forma invariable *se* si ambos presentan rasgos de tercera persona.

En la RAE (2009), también accedemos a información respecto de la posibilidad de que los pronombres átonos aparezcan en estructuras complejas como las perífrasis verbales. En estos casos, se explica, pueden aparecer enclíticos a los infinitivos o gerundios que las forman, como, por ejemplo, en *quieren decirle* y *están abrazándose*, o pueden ascender, es decir, pueden aparecer precediendo al auxiliar de la perífrasis sin variación perceptible en el significado, como en *le quieren decir* y *se están abrazando*. La RAE (2009) indica que “los grupos de pronombres átonos no se separan cuando se anteponen”: *no se lo dijo* pero *\*nos no lo dijo*, (p. 1239).

### **Variación formal en los pronombres átonos de tercera persona: leísmo, laísmo y loísmo**

Respecto de la clasificación de los pronombres átonos en términos de caso, la RAE (2009) señala que, mientras que las formas átonas *me, te, se, nos, os* son comunes al acusativo y al dativo, existe una distinción entre las formas de tercera persona: *lo, la, los, las* corresponden al acusativo y *le, les* al dativo. No obstante, en cuanto al grupo de pronombres de tercera persona, con frecuencia pronombres de dativo se emplean como acusativos y viceversa, pronombres de acusativo se emplean como dativos. Al respecto, Fernández-Ordoñez (1999) señala que en los usos denominados *leísmo, laísmo* y *loísmo*, “la selección del pronombre no viene determinada por la posición (o función) sintáctica del antecedente” (p. 1319). Es importante considerar, entonces, que esta es una variación en la forma de los pronombres, no en su función. La autora especifica que “la gramática normativa entiende por *leísmo* el uso de *le* en lugar de *lo* (o excepcionalmente, *la*) como pronombre para referirse al complemento directo” (p. 1319). La RAE (2010) define el *laísmo* como el empleo de “las formas femeninas de acusativo por las de dativo (*La dije que esperara*), mientras que en el *loísmo* son las formas masculinas de acusativo las que sustituyen a las de dativo (*Los dije que*

*no se movieran de aquí*)” (p. 315). Fernández-Ordoñez (1999) indica que el laísmo es menos extendido que el leísmo personal y que “el loísmo es la desviación de los usos pronominales menos común de todas” (p. 1320).

Fernández-Ordoñez (1999) explica los distintos tipos de leísmo: “El leísmo más frecuente y extendido es el referido a un objeto directo singular masculino y personal<sup>37</sup>: *¿Conoces a Juan? Sí, le conozco hace tiempo*” (p. 1319). El leísmo singular referido a un O.D. de "cosa" masculina presenta una difusión más reducida, de acuerdo con la autora: *¿Sabes dónde está mi libro? No, no le he visto por aquí*. El leísmo plural, señala Fernández-Ordoñez, es menos frecuente que el singular, aunque más común si es de persona, como en *Esta tarde voy a recoger a los niños del colegio y les llevaré al parque*, que si es de "cosa", como en *Fui a buscar los discos que querías y los encontré en la tienda de abajo*. La autora apunta: “El leísmo más raro de todos es el referido a un O.D. femenino (...) *A María hace tiempo que no le veo; Aquí no hay monjas. En la guerra les mataron a todas*” (p. 1319) y asevera que “no se documenta leísmo cuando el referente es neutro” (p. 1319).

Cabe tener en cuenta aquí la distinción que realiza Fernández-Ordoñez (1999) entre leísmo real y leísmo aparente. La autora explica que en los casos de verbos o construcciones que presentan alternancia en su régimen pronominal se trata de leísmo aparente ya que “la selección de *le/lo, la* está en muchas de las situaciones mencionadas determinada por la estructura y el significado de la construcción, que no resultan idénticos dependiendo del caso seleccionado (...)” (p. 1323). Además, la autora hace referencia a otra clase de instancias que tampoco es “leísmo propiamente dicho, ya que no surge de extender el dativo a contextos de acusativo, sino justamente de la tendencia contraria, esta es, de transitivizar verbos o construcciones que originariamente eran intransitivos y exigían un objeto pronominalizado en dativo” (p. 1323). Un grupo que ilustra este tipo es el de los verbos de afección con los que los hablantes pueden construir “dos tipos de estructuras: una agentiva en la que el objeto se pronominaliza en acusativo y otra no-agentiva (e inacusativa), en que el objeto se pronominaliza en dativo y es desde el punto de vista semántico un experimentante” (Fernández-Ordoñez, 1999, p. 1323). Transcribimos algunos ejemplos que brinda la autora en los que subrayamos los clíticos en contraste en cada par: *María lo asombró cuando, contra lo*

---

<sup>37</sup> En nuestra investigación, si bien contabilizamos como error las instancias de este tipo de empleo de *le* por *lo* (además del resto de las clases de leísmo y las de laísmo y loísmo) como errores de selección, no nos focalizamos en el diseño de propuestas que contribuyan a su corrección en el apartado de sugerencias pedagógicas puesto que se trata de un uso extendido. Fernández-Ordoñez (1999) afirma que “el laísmo y el loísmo se dan fundamentalmente en la Península, y limitados a unas áreas, mientras que el leísmo aparece mucho más extendido tanto en España como en América” (p. 1322).

*acostumbrado, llegó puntual a la cita y A María le asombra el puesto que ha conseguido Juan, A mí hijo lo asustó aquel perro y A mi hijo le asustan los truenos* (p. 1324). La autora explica: “Los principales factores que intervienen en esta variable selección del caso son: la animación del sujeto, el aspecto verbal y la posición discursiva del sujeto” (p. 1324). Respecto del primer factor, explica la autora “cuando el sujeto es inanimado o una oración, el objeto suele pronominalizarse en dativo, y cuando el sujeto es animado, y encierra mayores posibilidades de ser concebido como agente, el objeto tiende a pronominalizarse en acusativo” (Fernández-Ordoñez, 1999, p. 1324). Respecto del segundo factor, la autora sostiene que “el acusativo se relaciona con el aspecto perfectivo y el dativo con el imperfectivo” (p. 1324), se trata en realidad “de dos interpretaciones aspectuales del verbo, una dinámica y otra estativa” (p. 1324). Respecto del tercer factor, la situación informativa del sujeto, sostiene la autora, “cuando el sujeto precede al verbo, ocupando la posición temática inicial, el caso seleccionado suele ser el acusativo. En cambio, la interpretación estativa y el caso dativo es lo preferido si el argumento experimentante ocupa la posición inicial y el sujeto se pospone al verbo” (Fernández-Ordoñez, 1999, p. 1325).

### **Pronombres átonos en la duplicación de complementos**

La RAE (2009) explica que la duplicación o doblado de pronombres átonos es “el proceso sintáctico que permite la aparición conjunta de un pronombre átono acusativo o dativo junto con su variante tónica, o junto con el grupo nominal al que se refiere” (p. 1243). Ejemplifica esta afirmación con: *Se lo preguntaré al profesor y La van a elegir a ella*, en que *se* y *el profesor* por un lado, y *la* y *a ella* por otro, se refieren al mismo individuo y desempeñan la misma función sintáctica. Estas oraciones ilustran la “duplicación nominal” y la “duplicación pronominal” (p. 1243) respectivamente.

Existen algunos casos en los que la duplicación de los complementos es obligatoria:

Es obligada en el español actual la duplicación del complemento directo o el indirecto cuando estos complementos están representados por pronombres personales tónicos<sup>38</sup> precedidos de la preposición *a*<sup>39</sup>. Las opciones posibles son, por tanto, *La vieron* (sin doblado) o *La vieron a ella* (con doblado), pero no *\*Vieron a ella; Te quieren o Te*

---

<sup>38</sup> La RAE (2010) explica que “debido a su origen nominal, el pronombre *usted* admite con frecuencia la variante sin duplicación, sobre todo en los registros formales (...) como en *Lo que me impulsó a dedicarme a fondo a esa investigación fue salvar a ustedes* (Luca Tena, *Renglones*)” (p. 320).

<sup>39</sup> Constituyen una excepción aparente a la regla anterior los verbos que seleccionan complementos indirectos de dirección. Estos verbos pueden construirse solo con los pronombres tónicos, como en *Se acercó a mí; Se aproximó a nosotros; Se abrazó a ella*, o solo con los átonos: *Se me acercó; Se nos aproximó; Se le abrazó* (RAE, 2010, p. 320).

*quieren a ti, pero no \*Quieren a ti; Me lo permitieron o Me permitieron eso a mí, pero no \*Permitieron eso a mí* (RAE, 2010, p. 319).

En nuestro trabajo, consideramos estos casos en particular (en los que se requiere la duplicación) para identificar instancias erróneas en las producciones de los aprendices.

### 2.2.2 El sistema pronominal del inglés

Biber et al. (2007) afirman que “los pronombres pueden considerarse mecanismos de economía. Más que brindar una especificación detallada, sirven como señaladores, que requieren que el lector encuentre el significado exacto en el texto que lo rodea (...) o en la situación del discurso” (p. 70). En inglés también se distingue el grupo de los pronombres personales y se “refieren al hablante, al interlocutor, o a otras entidades: *I must tell you about it*” (Biber et al., 2007, p. 70), en español: *Yo debo hablarte sobre eso*<sup>40</sup>.

Existen series de pronombres personales, determinativos posesivos, pronombres posesivos y pronombres reflexivos que se corresponden: por ejemplo, para la primera persona del singular existe un pronombre personal, un determinativo posesivo, un pronombre posesivo y un reflexivo, de esta manera, este grupo forma una serie. A su vez, existe la distinción entre el caso nominativo y el acusativo para la mayoría de los pronombres personales (Biber et al., 2007).

La siguiente tabla, extraída de Biber, et al. (2007, p. 328) resume estas distinciones:

#### *Pronombres personales y las respectivas formas posesivas y reflexivas*

| Persona   | Pronombre personal       |                          | Posesivo                   |                           | Pronombre reflexivo                |
|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------------|
|           | nominativo               | acusativo                | determinante               | pronombre                 |                                    |
| <b>1°</b> |                          |                          |                            |                           |                                    |
| singular  | <i>I</i>                 | <i>me</i>                | <i>my</i>                  | <i>mine</i>               | <i>myself</i>                      |
| plural    | <i>we</i>                | <i>us</i>                | <i>our</i>                 | <i>ours</i>               | <i>ourselves</i>                   |
| <b>2°</b> |                          |                          |                            |                           |                                    |
| singular  | <i>you</i>               | <i>you</i>               | <i>your</i>                | <i>yours</i>              | <i>yourself</i>                    |
| plural    | <i>you</i>               | <i>you</i>               | <i>your</i>                | <i>yours</i>              | <i>yourselves</i>                  |
| <b>3°</b> |                          |                          |                            |                           |                                    |
| singular  | <i>he</i><br><i>she</i>  | <i>him</i><br><i>her</i> | <i>his</i><br><i>her</i>   | <i>his</i><br><i>hers</i> | <i>himself</i><br><i>herself</i>   |
| plural    | <i>it</i><br><i>they</i> | <i>it</i><br><i>them</i> | <i>its</i><br><i>their</i> | -<br><i>theirs</i>        | <i>itself</i><br><i>themselves</i> |

De acuerdo con Biber et al. (2007), “la mayoría de los pronombres personales presentan una distinción en el caso nominativo y el acusativo (...). La distribución de las formas es

<sup>40</sup> En nuestra traducción al español, se resaltaron las palabras que equivalen a los pronombres personales en el ejemplo en inglés, pero esto no implica que las formas resaltadas en la traducción sean también instancias de pronombres personales, de hecho *eso* es un pronombre demostrativo.

bastante clara: la forma nominativa se utiliza en la función de sujeto, mientras que la acusativa se utiliza en la de objeto y como complemento de una preposición”<sup>41</sup> (p. 335). Los autores señalan que las formas pronominales acusativas se utilizan en un rango de contextos más amplio que las formas nominativas. Whitley (2002) señala que en inglés las funciones de objeto directo, objeto indirecto y objeto de una preposición las cumple una misma forma objetiva y que esta forma se distingue de la que cumple la función de sujeto, a excepción de *you* (dado que esta forma no varía en función de sujeto u objeto).

### **Los pronombres reflexivos**

Siguiendo a Biber et al. (2007), “los pronombres reflexivos marcan la identidad con un sintagma nominal que los precede, generalmente en posición de sujeto” (p. 70). Transcribimos a continuación los ejemplos que mencionan los autores y proveemos nuestras versiones en español, en las que incluimos los sujetos entre paréntesis para indicar que pueden ser tácitos:

*I hurt myself.*  
(Yo) me lastimé.

*She came to herself after a few minutes.*  
(Ella) volvió en sí en unos minutos.

En otro apartado de la misma publicación, estos autores se refieren a la alternancia entre los pronombres reflexivos en inglés y los pronombres personales. Señalan que existen contextos en los que aparece un pronombre reflexivo cuando "no hay un sujeto explícito que lo precede y que es correferente con este en la misma oración. Generalmente aparece un sujeto correferente en una cláusula finita diferente" (p. 343). Transcribimos uno de los ejemplos que brindan los autores con nuestra traducción:

A: *Myself and Ronnie, this chap erm Peter's or Rupert's brother.*

B: *Yeah. (...)*

A: *[we] went by ourselves.*

A: Ronnie y yo, este tipo emm el hermano de Peter o Rupert.

B: Sí. (...)

A: Fuimos solos.

Los mismos autores señalan que, en otros casos, hay correferencia solo con una entidad implícita (Biber et al. (2007). Nuevamente, transcribimos uno de los ejemplos con nuestra versión en español:

---

<sup>41</sup> Los autores añaden que existe variación en algunos contextos, y “la tendencia general es que las formas acusativas se utilicen en contextos asociados tradicionalmente con las nominativas” (Biber et al., 2007, p. 335). Asimismo, siguen Biber et al. (2007), “los pronombres reflexivos, que no presentan contraste en términos de caso, brindan una alternativa en la que se evita la elección entre una forma nominativa o acusativa” (p. 339).

*Assume that the project will be directed by a competent researcher other than yourself. (you is the implied subject of the imperative assume).*

Asumí que el proyecto será dirigido por un investigador competente que no seas **vos**.

En estos ejemplos los pronombres reflexivos se utilizan en vez de los pronombres personales correspondientes (en términos de persona gramatical), con función sintáctica de sujeto y sin representar la significación de reflexividad, entendida como una acción (voluntaria o involuntaria) que emerge de una entidad y actúa sobre ella misma. Traemos esto a colación porque es común equiparar los pronombres reflexivos en inglés con los pronombres átonos españoles. Sin embargo, los casos que examinamos aquí demuestran que estos pronombres en inglés presentan particularidades específicas (así como los pronombres átonos poseen características propias) y usos (o, por lo menos, algunos usos) distintos de los clíticos en español.

### 2.2.3 El sistema pronominal del inglés y del español en contraste

Los sistemas de pronominalización del inglés y del español difieren en varios aspectos. Como puede verse tras la presentación teórica que realizamos antes, no existe equivalencia directa entre los pronombres objeto en inglés y en español. La siguiente tabla extraída de Whitley (2002, p.169), en la que resaltamos, en negrita, los pronombres átonos, ilustra las divergencias entre ambos sistemas pronominales:

| Inglés           |                     |                | Español               |           |                   |                       |
|------------------|---------------------|----------------|-----------------------|-----------|-------------------|-----------------------|
| Sujeto           | Objeto (OP, IO, DO) | Persona/número | Sujeto                | O.P.      | O.I.              | O.D.                  |
| <i>I</i>         | <i>me</i>           | 1sg.           | <i>yo</i>             | <i>mí</i> | <b><i>me</i></b>  |                       |
| <i>you</i>       |                     | 2sg.           | <i>tú</i>             | <i>ti</i> | <b><i>te</i></b>  |                       |
|                  |                     |                | <i>usted</i>          |           | <b><i>le</i></b>  | <b><i>lo/la</i></b>   |
| <i>he/she/it</i> | <i>him/her/it</i>   | 3sg.           | <i>él/ella (ello)</i> |           |                   |                       |
| <i>we</i>        | <i>us</i>           | 1pl.           | <i>nosotros, -as</i>  |           | <b><i>nos</i></b> |                       |
| <i>you</i>       |                     | 2pl.           | <i>vosotros, -as</i>  |           | <b><i>os</i></b>  |                       |
| <i>they</i>      | <i>them</i>         | 3pl.           | <i>ellos, -as</i>     |           | <b><i>les</i></b> | <b><i>los/las</i></b> |

En inglés, para la segunda persona y para la tercera del singular *it*, se utiliza el mismo pronombre en función de sujeto (a) y objeto (*you, it*) (b), mientras que para la primera y tercera persona (excepto *it*), se utilizan distintas formas para la función de sujeto (*I, he, she, we, they*) (c) y objeto (*me, him, her, us, them*) (d). Asimismo, no existe distinción de forma de acuerdo con el tipo de objeto que realizan (OP: objeto de una preposición (e); OI: objeto

indirecto (f); DO: objeto directo (g)), es decir, las mismas formas pueden cumplir las tres funciones objeto.

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| (a) <i>You</i> <sup>42</sup> <i>know the truth.</i> | ( <u>Ustedes</u> saben la verdad)   |
| (b) <i>They told you the truth.</i>                 | (Ellos <u>te</u> dijeron la verdad) |
| (c) <i>I'm talking.</i>                             | ( <u>Yo</u> estoy hablando)         |
| (d) <i>Talk to me.</i>                              | ( <u>Háblame</u> )                  |
| (e) <i>Do it for him.</i>                           | (Hazlo por <u>él</u> )              |
| (f) <i>Give him the present.</i>                    | ( <u>Dale</u> el regalo)            |
| (g) <i>Ask him.</i>                                 | ( <u>Pregúntale</u> )               |

Por el contrario, los pronombres átonos españoles, cuando cumplen función sintáctica, se encuentran relegados a cumplir la función de objeto directo y/u objeto indirecto como en *Me peino* o *Le regalé un libro* respectivamente. Como objeto de una preposición, se utiliza el caso terminal (*mí, ti, sí*) o bien el caso nominativo (*usted, él, ella, ello, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos/-as*) como en *El premio es para ti/usted* pero no *\*El premio es para te/le*. A su vez, debemos considerar las formas conglomeradas *conmigo, contigo, consigo* en español. Estas formas no poseen equivalentes propios sino que corresponden a la combinación de la preposición *with* (con) con los pronombres objeto en inglés: *with me, with you, with her/him/it/them*. Vale notar que, si consideramos el pronombre *vos* de la variedad rioplatense, la forma correspondiente con la preposición es *con vos* (no *contigo*), en cuyo caso sí se da la correspondencia con el equivalente en inglés *with you*.

Por otro lado, como ya explicamos anteriormente, en inglés existe un pronombre reflexivo que se corresponde con cada pronombre objeto. En español, en cambio, los pronombres átonos correspondientes a la primera y segunda persona del singular y del plural<sup>43</sup> pueden funcionar como oblicuos o reflexivos, es decir, no existe una forma reflexiva específica: *Nos engañó* (oblicuo), *Nos enojamos* (reflexivo). La tercera persona es la única que posee una forma reflexiva específica, *se*, que es invariable en género y número: *Se peina frente al espejo, Se interesaron en el tema*. Sin embargo, esto no significa que este pronombre se corresponde con un pronombre reflexivo determinado en inglés, puesto que en esta lengua, como ya especificamos, encontramos las formas reflexivas *himself, herself, itself* y *themselves* para la tercera persona (Ver sección 2.2.2). Adicionalmente, para casos como *She came to*

<sup>42</sup> Cabe aclarar que las que proveemos son solo posibles traducciones de estas oraciones aisladas y que subrayamos las formas pronominales en español que equivaldrían a los pronombres objeto en inglés en cada ejemplo. Optamos por traducir *you* como *ustedes*, aunque este pronombre en inglés puede tener un referente plural o singular, en este último caso, sería equivalente a *tú, vos* o *usted*.

<sup>43</sup> Con excepción de la forma de segunda persona del singular *usted* -que concuerda con los rasgos de la tercera del singular- y de la forma de segunda persona del plural *ustedes* que concuerda con los rasgos de la tercera del plural.

*herself after a few minutes*, en el que el pronombre reflexivo funciona como objeto de una preposición, usamos, en español, un pronombre en caso terminal *Volvió en sí en unos minutos*. Luego, para instancias en las que el pronombre reflexivo en inglés es enfático –en cuyo caso no constituye un argumento del predicado–, como en *She herself made the dress*, la contraparte en español es una versión con un reforzativo que concuerda en género y número con el sujeto: *Ella misma hizo el vestido*. Finalmente, como explica Saeed (2003) algunos verbos en inglés, sobre todo aquellos que pertenecen al campo semántico del aseo, se interpretan con significado reflexivo, es decir, indican una acción realizada por el sujeto sobre sí mismo, sin que aparezca en la sintaxis el pronombre reflexivo correferente con el sujeto o, en palabras de Saeed (2003), “una marca de voz media” (p. 177). De esta manera, oraciones como *He shaved* and *She dressed* en las que, siguiendo a Saeed (2003) “el verbo aparece en la forma de la voz media sin objeto” (p. 177), se interpretan como *Él se afeitó* y *Ella se vistió*, respectivamente. Lo mismo ocurre en cuanto al significado de reciprocidad; en inglés se utilizan los pronombres recíprocos *each other* o *one another*: *They hugged each other* o *We kissed one another*. No obstante, estos pronombres pueden omitirse: *They hugged* o *We kissed*, como señala Whitley (2002) y la lectura del enunciado es la misma, es decir, se interpreta como recíproca: *Se abrazaron* y *Nos besamos*, respectivamente.

Por otro lado, aun cuando consideremos casos en los que los pronombres expresan el mismo significado y cumplen la misma función sintáctica en inglés y en español, divergen en la posición que pueden ocupar en las respectivas lenguas. En español, los pronombres átonos pueden aparecer proclíticos o enclíticos. Esta posibilidad no existe para los pronombres en inglés, que aparecen siempre como palabras independientes: *Eat it right away* (*Comelo enseguida*); *He wanted to wash himself* (*Se quiso lavar/Quiso lavarse*).

Nos referimos a continuación a la forma *se* en particular dado que, por poseer características propias que suman a su complejidad, amerita una descripción detallada.

Di Tullio (2010) realiza una primera clasificación que transcribimos a continuación: I. casos en que el *se* es un pronombre personal; II. casos en que el *se* altera la realización de la estructura argumental del predicado; III. casos en que el *se* es un formante del lexema; IV. casos en que la presencia del *se* está ligada a factores estilísticos (p. 172).

En el grupo I, se incluyen las instancias en las que el *se* se utiliza en presencia de un pronombre átono acusativo oblicuo de tercera persona y cumple la función de O.I., como en *Se lo enviaron*. Como, de acuerdo con Di Tullio (2010), este tipo de *se* “no forma parte de una

construcción pronominal ya que es un mero alomorfo del clítico dativo *le*, pronombre oblicuo” (p. 173), la contraparte en inglés es un pronombre objeto (*object pronoun*) de tercera persona no reflexivo: *They send it to him/her/them*. En el grupo I también se incluyen las instancias de *se reflexivo* y *se recíproco*, como en *Se afeitó* y *Se abrazaron*, respectivamente, en las que el *se* sí forma parte de una construcción pronominal<sup>44</sup> y “funciona como O.D., O.I., o dativo posesivo” (Di Tullio, 2010, p. 173). Las contrapartes en inglés para estos pronombres son pronombres reflexivos en inglés: *He shaved (himself)* y pronombres recíprocos: *They hugged (each other)*, aunque, como mencionamos más arriba, estos pronombres pueden omitirse con algunos verbos sin que se altere el significado reflexivo o recíproco.

En el grupo II, en los que el *se* altera la estructura argumental del predicado, Di Tullio (2010) incluye los casos de *se intransitivizador*, *se impersonal* y *se pasivo*. El *se intransitivizador*, dice la autora, “solo es posible con verbos que denotan un cambio de estado como los verbos ergativos o anticausativos” (p. 176), en cuyas construcciones “desaparece el agente o causa (...) y el paciente aparece en la posición de sujeto” (Di Tullio, 2010, p. 176), como en *El vidrio se rompió*. Whitley (2002) citado por Escutia López (2010) denomina este tipo *se intransitivo* o *decausativo* y explica que “al absorber el argumento agente de un predicado transitivo lo convierte en intransitivo, existiendo alternancia entre las variantes transitivas e intransitivas del verbo correspondiente” (p. 136) de manera que *Paula rompió los anteojos* alterna con *Los anteojos se rompieron*. Di Tullio (2010) señala que “este proceso está léxicamente condicionado ya que no todos los verbos transitivos admiten esta alternancia” (p. 177). En inglés, hay verbos que admiten esta posibilidad, y en la lectura anticausativa, el sujeto cumple semánticamente el rol de paciente, pero, a diferencia del español, no aparece ninguna marca que indique este cambio en la estructura argumental del verbo: la versión causativa *Paula broke the glasses (Paula rompió los anteojos)* alterna con la anticausativa *The glasses broke (Los anteojos se rompieron)*, en la que el verbo (*broke*) no se distingue de la versión causativa mediante ningún indicador que evidencie la absorción del argumento externo aunque esté empleado, en este último caso, intransitivamente. No todos los verbos en inglés admiten esta alternancia, por lo que podríamos decir que el proceso, también en esta lengua, se encuentra léxicamente condicionado. En otros casos, la contraparte en inglés es otro tipo de construcción, como lo es el empleo del verbo *get* con un adjetivo y la construcción representa un significado pasivo, como lo ilustra este ejemplo extraído de

---

<sup>44</sup> Di Tullio (2010) aclara que con construcciones pronominales se refiere a “aquellas secuencias formadas por un verbo y un clítico no oblicuo que comparten los rasgos flexionales (persona y número): *me miré, te levantaste, nos saludamos, se arrepintieron, se venden, se acordó*”. (p. 172).

Whitley (2002) *The dog got wet* que es equivalente a *El perro se mojó*. El *se impersonal* “supone la existencia de un argumento externo –por lo general, con el papel temático de agente (...). Precisamente se usa cuando la mención del agente resulta irrelevante o inoportuna” (p. 177), como en *En ese país se vive bien*. Esta construcción es compatible con “cualquier verbo transitivo que lleve un objeto directo humano o por un verbo inergativo (...) incluso con los copulativos (*O se habla claro o se es cómplice*) y con la pasiva de participio (*En esta universidad se es ofendido impunemente*)” (p. 177). Se da solo en la tercera persona del singular. La contraparte en inglés para esta construcción, siguiendo los ejemplos que figuran en Whitley (2002), es una con el llamado *one* (uno) *you*, ambos pronombres, uno indefinido y el otro personal con valor de indefinición, con significado impersonal: *One lived well back then* (*Uno/Se vivía bien en aquel entonces*) y *You die as you live* (*Como se vive se muere*) respectivamente, o con *people* (gente) o *they* (ellos) como sujeto: *People walked all day* (*Se caminó todo el día*). También puede utilizarse una construcción pasiva: *Spanish is spoken* (*Se habla español*). El *se pasivo* es el que aparece en las llamadas *pasivas reflejas* o *pasivas con se*, como se trata de oraciones pasivas, el sujeto sintáctico corresponde al argumento paciente. Di Tullio (2010) explica: “Como en las impersonales, el *se* anula el carácter argumental del agente, que también aquí posee un significado no referencial e indefinido. Lo que las diferencia es la presencia del sujeto y la consiguiente concordancia del verbo con éste” (p. 178). Este tipo de pasiva se da en la tercera persona del singular y del plural: *Se vende este negocio*, *Se venden naranjas frescas*. La contraparte en inglés para estas construcciones son oraciones en voz pasiva (participial), transcribimos los siguientes ejemplos de Whitley (2002, p. 182): *The festivals will be organized this way* (*Las fiestas se organizarán así*). El autor agrega que “en inglés existe una diferencia más bien estructural que semántica entre *How is this defined?* y *How does one define this?* ya que ambos minimizan la identidad personal de un agente” (p. 182), las versiones en español para estos dos ejemplos son *¿Cómo se define esto?* y *¿Cómo define uno esto?* respectivamente.

En el grupo III, casos en que el *se* es una marca léxica, Di Tullio (2010) incluye el *se diacrítico* y el *se inherente*. El primero, en algunos casos, “permite distinguir la existencia de dos lexemas, uno pronominal (*Juan se acordó de las condiciones*) y el otro no (*Juan acordó las condiciones*), claramente diferenciados no sólo por su significado sino también por el régimen respectivo” (p. 180). La contraparte en inglés, para estas dos oraciones que incluimos como ejemplo, consisten en un verbo diferente en cada caso: *Juan remembered/recalled the conditions* para el primer ejemplo, y *Juan agreed to the conditions* para el segundo ejemplo.

Dice Di Tullio (2010) que, casos como el par *dormir /dormirse* podrían incluirse dentro del *se diacrítico*; en este par en particular “el contraste es fundamentalmente aspectual; *dormir* denota un estado que se extiende durante un determinado intervalo temporal; *dormirse* tiene un valor incoativo –denota el cambio y el consiguiente inicio del estado” (p. 182). Whitley (2002) ubica este par dentro de una categoría que denomina *se incoativo* y en inglés la contraparte para el ejemplo mencionado es *to sleep* (dormir) y *to fall asleep* (dormirse). En los verbos de movimiento, señala Di Tullio (2010), “la forma pronominal supone la existencia de un origen: *Se fue, se marchó, se cayó*. La forma no pronominal requiere la presencia de un complemento: \**Fue, \*Marchó* pero *Fue a la biblioteca, Marchó a la frontera, Cayó al agua*” (p. 182). Whitley (2002) presenta el verbo *go* en inglés como contraparte para *ir* y los verbos *go away* y *leave* para *irse*. Escutia López (2010) menciona el *se dinámico*, que hace cambiar de significado al verbo que acompaña, “comunicándole diversos matices, como por ejemplo, aspecto incoativo o imprevisión en la percepción del evento: *Entonces Pedro se fue a casa (Then Pedro left for home)*, distinto de *Pedro fue a casa (Pedro went home)*” (p. 136).

El otro tipo de *se* dentro de este grupo, siguiendo a Di Tullio (2010), es el que aparece en “los verbos inherentemente pronominales: el incremento pronominal *se* forma parte del lexema: *quejarse, arrepentirse, dignarse, adueñarse, apoderarse* (...) Rechazan absolutamente la transitividad” (p. 180). Por su parte, Whitley (2002) presenta esta misma categoría, *se inherente* o *léxico* en la que “el *se* es simplemente parte del verbo, no posee significado en sí ya que no contrasta con ninguna otra variante con o sin objeto” (p. 176) y agrega que “hay correspondencias para este grupo en inglés, pero son muy infrecuentes: *avail oneself, pride oneself, perjure oneself*” (p. 176), en estos casos el pronombre reflexivo en inglés es de uso obligatorio.

El último grupo que menciona Di Tullio (2010) es el del *se estilístico*. Este *se*, dice la autora, “es un elemento facultativo, (...) se trata de una variante del dativo ético, (...) enfatiza el carácter perfectivo del predicado” (p.181) como en *Pablo se leyó el libro en un día* o *Ana se trabajó todo este año para que la ascendieran*. Whitley (2002) llama este caso, *se aspectual* y equipara oraciones como *Ella bebió el café* y *Ella se bebió el café* a dos versiones en inglés: *She drank the coffee* para la primera oración, y *She drank up the coffee* para la segunda. Dice este autor que el *se* intensifica la acción como lo hacen, en inglés, las partículas *up, down, out* y *away*.

A modo de resumen de esta sección, cabe señalar, entonces, que nos propusimos detallar las diferencias entre los sistemas pronominales del inglés y del español en términos de la función que distintos pronombres pueden cumplir (o no, si consideramos los pronombres que forman parte del lexema, por ejemplo, instancias en las que no cumplen función sintáctica), de la posición (o posiciones) que ocupan y de su morfología cuando expresan significados equivalentes en cada lengua. En palabras de Whitley (2002), los pronombres personales de estas dos lenguas “difieren en tantos aspectos que los pronombres del español representan, para los angloparlantes, un desafío tan grande como los verbos” (p. 168). Constatamos, entonces, que no existe una correspondencia uno a uno entre los pronombres que estudiamos debido a que, aun cuando se asemejen en algunos aspectos, las diferencias que emergen en términos de su morfología, función y/o expresión de significados son tales que incluso su agrupación resulta compleja. Son estas divergencias las que explicitamos en este apartado que concluimos aquí y las que tomamos como punto de partida para la realización del análisis de desempeño en nuestra investigación.

En el próximo capítulo, explicitamos el enfoque metodológico que adoptamos para llevar a cabo nuestro estudio. Detallamos las fuentes de las que proviene el corpus que analizamos y las características de este corpus, especificamos las técnicas e instrumentos que empleamos para la recolección de datos, puntualizamos el tipo de diseño metodológico y, finalmente, explicamos las funciones del programa *WordSmith Tools* que utilizamos en nuestro trabajo.

## Capítulo 3

### Enfoque Metodológico

En este capítulo se explicitan los lineamientos metodológicos que seguimos en nuestra investigación. Detallamos el corpus objeto de análisis, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, el tipo de diseño metodológico y, finalmente, las funciones del software *WordSmith Tools* que empleamos en nuestro trabajo.

#### 3.1 Corpus

El corpus de nuestro trabajo está formado por dos subcorpus, un corpus de aprendices (L<sub>1</sub> inglés-L<sub>2</sub> español), que proporciona una muestra de IL y un corpus nativo de L<sub>1</sub> español, que tomamos como corpus de referencia. A la vez, el corpus de aprendices proviene de fuentes distintas ya que nos propusimos realizar una <sup>45</sup>triangulación. Este es un recurso que Mendizábal (2009) define como “una estrategia seguida por el investigador para aumentar la “confianza” en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada o método (...)” (p. 93). En la triangulación de datos, siguiendo a Martínez Miguélez (2006), se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, y estos provienen de diferentes fuentes de información.

De esta manera, la triangulación de datos que otorga mayor credibilidad<sup>46</sup> y seguridad<sup>47</sup> al presente estudio se relaciona con el hecho de que conformamos nuestro corpus con muestras de distinta procedencia: una del *Corpus Escrito del Español L<sub>2</sub>* (CEDEL2), una del *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU) y una del *Programa de Español y Cultura Latinoamericana* (PECLA). A continuación explicamos en detalle estas tres fuentes de las que nos servimos para constituir el corpus de aprendices de la presente investigación.

---

<sup>45</sup> Mendizábal (2009) cita a Fielding y Fielding (1986), quienes reproducen las palabras de Denzin cuando afirma:

(...) la triangulación puede lograrse: 1) mediante el análisis integrado y crítico de datos obtenidos en diferente tiempo y espacio, y de personas o grupos variados; 2) por el aporte interdisciplinario de un equipo de investigadores; 3) desde diferentes perspectivas teóricas; y 4) por la implementación de diversos métodos y técnicas, ya sea dentro de la tradición cualitativa, como a partir del aporte del método cuantitativo. (p. 93)

<sup>46</sup> Mendizábal (2009) sostiene que este concepto, tradicionalmente conocido como *validez*, se redefine en la investigación cualitativa como aquel que “supone poder evaluar la confianza, tanto en el resultado del estudio como en su proceso. En primer lugar, el vínculo adecuado entre la interpretación de los hallazgos obtenidos y los datos (...)” (p. 92).

<sup>47</sup> Mendizábal (2009) señala que se ha redefinido la *confiabilidad* como *seguridad* o *auditabilidad* como criterio de calidad en investigación cualitativa y que consiste en seguir “procedimientos de algún modo pautados para obtener los datos (...)”. Las conclusiones surgirán del tipo de datos utilizados y sí podrán ser objeto de auditoría (...). Se garantiza (...) la seguridad de los procedimientos por la utilización de estándares de trabajo (...)” (p. 96).

## **El Corpus Escrito del Español L2 (CEDEL2)**

El *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2) L<sub>1</sub> inglés-L<sub>2</sub> español (Lozano, 2009) es un corpus bilingüe que está constituido por composiciones libres producidas por angloparlantes adultos aprendices de ELE y por hablantes nativos del español. Cristóbal Lozano y el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid desarrollan CEDEL2 como parte del proyecto *Word Order in Second Language Acquisition Corpora* (WOSLAC) en esta institución. Lozano (2009) explica que los creadores de CEDEL2 se han regido por los diez principios para la creación de corpus propuestos por Sinclair (2005). Entre ellos, se encuentran la representatividad, el contraste, la utilización de textos completos y la homogeneidad. Este corpus es de tipo sincrónico y representativo de un género, a saber la composición libre. La elección de este tipo de redacciones se fundamenta en que, como sostiene Lozano (2009) siguiendo a Sinclair (2005), “el contenido del corpus debe ser creado según criterios externos (la función comunicativa de los textos del corpus) y no criterios internos (los referidos a la lengua de los textos)” (Sinclair citado por Lozano 2009, p. 2).

Lozano (2009) explica que para colaborar con el banco de datos de CEDEL2, los informantes ingresan a un sitio web y completan diferentes secciones. En una primera instancia, explica el autor, los sujetos completan un formulario en el que proveen información detallada de tipo personal y referida a su recorrido por los diferentes niveles educativos, sobre todo aquella relacionada con su conocimiento lingüístico, que servirá como instrumento de control (Ver Apéndice, Anexo I). Respecto de la segunda etapa, Lozano (2009) señala que los aprendices eligen el tema de la redacción escrita de un total de 12 temas diferentes<sup>48</sup> (Ver Apéndice, Anexo II). El autor aclara que dichos temas están presentes en manuales de enseñanza del español y se vinculan con distintos grados de dificultad y el objeto de los mismos es elicitación de todo tipo de estructuras lingüísticas y ninguna en particular. A continuación, el autor apunta que en la sección final los alumnos completan, en línea, un test de nivel estandarizado (Universidad de Wisconsin, 1998) y obtienen un puntaje (Ver Apéndice: Anexo III). De acuerdo con este puntaje, explica Lozano, se los ubica en un

---

<sup>48</sup> Dichos temas son: 1. ¿Cómo es la región donde vives? 2. Habla de una persona famosa; 3. Resume una película que has visto recientemente; 4. ¿Qué hiciste el año pasado durante las vacaciones?; 5. ¿Cuáles son tus planes para el futuro?; 6. Describe un viaje que has hecho recientemente; 7. Cuenta una experiencia que hayas vivido; 8. Habla del problema del terrorismo en el mundo; 9. ¿Qué opinas de la nueva ley antitabaco?; 10. ¿Crees que las parejas gay tienen el derecho de casarse y adoptar niños?; 11. ¿Crees que la marihuana se debería legalizar?; 12. Analiza los principales aspectos de la inmigración.

determinado grupo de competencia<sup>49</sup> gramatical del español (principiante, intermedio o avanzado).

### **El Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)**

El *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU) es una certificación de español de validez internacional, de la que dispone Argentina, del “(...) dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio”, tal como figura en el sitio web del examen (párr. 1)<sup>50</sup>. El CELU materializó una de las iniciativas de un consorcio interuniversitario, que actualmente integran dos tercios de las universidades nacionales del país, que se encuentra orientado a la enseñanza, evaluación y certificación del *Español como Lengua Segunda y Extranjera* (ELSE). El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina y acredita dos niveles: intermedio y avanzado. En el mismo sitio web del examen se explica que, en lo que respecta a la producción escrita, el aprendiz de nivel intermedio “puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general” (párr. 2), mientras que el aprendiz de nivel avanzado “puede redactar una amplia variedad de textos claros, precisos y adecuados: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, resúmenes, artículos de opinión, informes laborales o académicos” (párr. 3). El archivo CELU es un corpus de textos de hablantes de español como lengua segunda (L<sub>2</sub>), constituido por muestras escritas y orales. Este corpus está formado por muestras de uso del español, es decir, por textos que constituyen unidades de sentido completas con propósitos comunicativos específicos, que han sido relevados mediante consignas en exámenes CELU, de acuerdo con la información que figura en el mismo sitio web. El archivo cuenta con información sobre el perfil de los informantes: entre otros datos, su edad, lengua materna, nivel educativo, tiempo de estudio, conocimiento de otras lenguas extranjeras, etc. Este material está a disposición de docentes e investigadores que integran universidades miembros del Consorcio y son sedes de examen.

### **El Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA)**

---

<sup>49</sup> En nuestro trabajo, como ya mencionamos, empleamos el término *proficiencia* para referirnos al nivel de conocimiento que tienen los aprendices de la L<sub>2</sub>.

<sup>50</sup> <http://www.celu.edu.ar/>

Según versa en la página web de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)<sup>51</sup>, “la PRI (...) tiene como misión generar espacios de vinculación entre la UNC y diversos actores internacionales, a través de la promoción de proyectos de cooperación con instituciones de educación superior, redes académico-científicas, y organismos regionales y multilaterales (...)” (párr. 2). El *Programa de Español y Cultura Latinoamericana* (PECLA) se genera en consonancia con los objetivos de la PRI que, como se detalla en el mismo sitio web, son los siguientes: “i) Insertar productivamente a la UNC en el proceso de internacionalización de la educación superior (...)” (párr. 3) y “ii) Ofrecer a la UNC como un centro académico de excelencia para los estudiantes extranjeros, de grado y posgrado, que deseen cursar estudios parciales o totales (...)” (párr. 9). Así, cada año, distintos estudiantes internacionales se inscriben en los cursos de español que se dictan en el marco de este programa de inmersión. Antes del inicio del cursado, los estudiantes rinden un examen de diagnóstico que tiene como objetivo ubicarlos en un nivel de los tres: uno, dos y tres, correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de proficiencia en la lengua española.

### **Corpus de la presente investigación**

La muestra de CEDEL2 consta de un total de aproximadamente 96800 palabras y corresponde a un total de 442 composiciones de entre 150 y 300 palabras de extensión cada una, escritas durante los años 2011 y 2012. La muestra que analizamos consiste en 240 composiciones de aprendices de nivel principiante, 102 de nivel intermedio y 100 de nivel avanzado. El criterio para ubicar las composiciones de CEDEL2 en cada nivel es el puntaje que los informantes obtuvieron en la prueba de proficiencia estandarizada que detallamos en la sección de CEDEL2 (y que se puede acceder en el Apéndice: Anexo III).

La muestra que proviene del programa PECLA consta de composiciones escritas durante el año 2014, las cuales extrajimos del examen de diagnóstico que los estudiantes rinden para ser ubicados en distintos niveles; específicamente, nos servimos de las composiciones que corresponden a una actividad de producción en las que se les requería escribir una carta (Ver Apéndice: Anexo IV). Esta muestra consta de alrededor de 9500 palabras y corresponde a 50 composiciones de entre 150 y 200 palabras de extensión cada una. Las producciones están divididas por nivel -principiante, intermedio y avanzado- de acuerdo con el puntaje que obtuvo cada aprendiz una vez corregido el examen y, por lo tanto,

---

<sup>51</sup> <http://www.unc.edu.ar/internacionales/pri>

de acuerdo con el curso al que fue asignado. Es decir, para agrupar las composiciones de estos alumnos por nivel, utilizamos el resultado otorgado por el evaluador del examen de diagnóstico (niveles 1, 2 ó 3, en el que 1 corresponde al nivel más bajo y 3 al de mayor grado de proficiencia en ELE). El número total de producciones escritas se distribuye de la siguiente manera: 20 composiciones corresponden al primer nivel (principiante), 16 segundo nivel (intermedio), y 14 al tercer nivel (avanzado).

La muestra del CELU corresponde a exámenes realizados durante los años 2006 y 2009. Está formada por un total de alrededor de 12000 palabras y consiste en 56 producciones, de entre 200 y 300 palabras cada una, escritas como respuesta a una consigna en la que el aprendiz debía leer una noticia y a partir de este texto, redactar un correo electrónico o una carta con una finalidad determinada y para un interlocutor específico. No fue el foco de este trabajo analizar la relación entre género discursivo y empleo de pronombres átonos, por lo que la selección del tipo de actividad (producción de una carta formal, informal o de un correo electrónico a partir de la lectura o escucha de un texto, por ejemplo) fue al azar. El aspecto que consideramos importante fue que la escritura tuviera un propósito comunicativo concreto. Puesto que esta certificación acredita los niveles intermedio y avanzado, las composiciones que incluimos de esta fuente fueron escritas por informantes que se encuentran en esos dos niveles: 38 producciones corresponden al nivel intermedio y 18 producciones, al nivel avanzado.

Por lo expuesto, el subcorpus de aprendices ( $L_1$  inglés) está constituido por aproximadamente 118300 palabras en total: 260 composiciones de informantes de nivel principiante (39400 palabras), 156 de informantes de nivel intermedio (39300 palabras) y 132 de informantes de nivel avanzado (39600 palabras). Estos niveles se corresponden con los del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) de la siguiente manera: el nivel inicial corresponde a los niveles A1 y A2 en el MCER, el nivel intermedio corresponde a los niveles B1 y B2 en el MCER, y el nivel avanzado corresponde a los niveles C1 y C2 en el MCER. Vale aclarar que no se incluyeron como parte del corpus aquellas composiciones producidas por aprendices que declararon tener conocimiento de alguna otra lengua, además de la española. Creemos que un conocimiento lingüístico previo en otra lengua (u otras lenguas) involucraría variables adicionales al proceso de identificación de las posibles causas de los errores, por ejemplo, dado que el aprendiz podría aplicar estrategias como la comparación de esta tercera lengua con el español y esto tendría un impacto en su interlengua.

En cuanto al corpus de referencia de L<sub>1</sub> español, este consiste de 108500 palabras y corresponde a 365 composiciones de aproximadamente 300 palabras de extensión cada una. Este corpus representa dos variedades del español: la variedad peninsular y la variedad rioplatense, en similar proporción. La muestra de la primera variedad proviene del mismo sitio web que diseñaron los creadores de CEDEL2 en el que los hablantes nativos de español ingresan y, al elegir "español" como su lengua nativa, se los redirecciona a completar solamente dos pasos. El primero incluye un cuestionario para completar con los datos relacionados con su formación académica (Ver Apéndice: Anexo VI), y el segundo brinda el espacio para escribir una composición sobre algún tema de los que se proponen. Respecto de la muestra de la variedad rioplatense de hablantes nativos, la obtuvimos en nuestro país, Argentina, por medio de la administración de un instrumento propio que diseñamos para este fin (Ver Apéndice: Anexo VII). Describimos las características de este instrumento en el siguiente apartado.

El empleo de un corpus de referencia se fundamenta en el hecho de que nos interesaba comparar la frecuencia de uso de los pronombres átonos de los aprendices con aquella que se evidencia en la producción de nativos. Por otro lado, dado que, en ocasiones, en las producciones de nativos la norma no se cumple, nos interesaba explorar cuáles eran esas instancias, siempre relacionadas con los pronombres átonos, puesto que estas producciones forman parte del *input* al que están expuestos los aprendices en situaciones de inmersión. Con los hallazgos que emergieron, establecimos una jerarquía de errores, junto con otros parámetros, como el de interferencia con la comunicación del mensaje, para decidir en qué áreas nos debíamos enfocar en el diseño de la propuesta didáctica y qué tipo de errores se encontraban en un segundo plano y no debían, por ende, recibir demasiada atención en dicha propuesta.

Vale aclarar que para ambos corpus, de aprendices y de referencia, la unidad de análisis fue el texto completo. La decisión en cuanto a la cantidad de palabras que constituye cada muestra se apoya en la disponibilidad de recursos al momento de la realización de este trabajo. Tanto los creadores de CEDEL2 como los encargados del programa PECLA y del archivo CELU nos brindaron los textos de los que disponían tras nuestro pedido de colaboración con esta tesis de maestría. Por otra parte, se incluyeron solamente las composiciones de los informantes que declararon tener 17 años de edad o más, dado que nos interesaba observar las producciones de adultos. De este modo, se puede resaltar el hecho de

que los corpus, el de español L<sub>1</sub> y el de español L<sub>2</sub>, son comparables en términos de tamaño y características de los contribuyentes.

En la mayoría de los casos, trabajamos con estos textos en formato electrónico y, cuando algunos no se encontraban en este formato, los digitalizamos nosotros. La decisión de trabajar con un corpus informatizado se apoya en las ventajas que posee. Villayandre Llamazares (2010) las enumera y, entre ellas, menciona que este tipo de corpus aporta “rapidez, precisión y consistencia en el procesamiento de los datos” (p. 319). Igualmente, resume la autora, permite explicitar diferentes tipos de información, lo que facilita la manipulación de los datos a la vez que responde a la necesidad de contar con una muestra formada por una cantidad considerable de palabras y permite automatizar muchas tareas mediante un programa diseñado para extraer información del corpus (Villayandre Llamazares, 2010).

Como se señaló en la sección de antecedentes, utilizamos el software para el análisis léxico denominado *WordSmith Tools*, versión 4.0. Nos servimos de dicho software tanto para la creación del corpus como para el arribo a los patrones de tipicidad y la obtención de índices de frecuencia. Elegimos este programa en particular porque, además de proveer las herramientas necesarias para el análisis que acometimos, resulta muy fácil de manejar y constituye un recurso disponible en la institución educativa a la que adscribo.

### **3.2 Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos**

Resumimos en esta sección los instrumentos que diseñamos o adaptamos y administramos nosotros para obtener parte de los datos que constituyen el corpus de la presente investigación, ya que el resto del corpus, como dijimos más arriba, lo obtuvimos de los creadores de CEDEL2, quienes diseñaron sus propios instrumentos.

Como técnicas de recolección de información utilizamos:

(a) Un cuestionario-encuesta escrito (Ver Apéndice, Anexo V) que fue respondido por los estudiantes de PECLA. Tomamos como base el cuestionario que administran los creadores de CEDEL2 y lo adaptamos. Fundamentamos esta decisión en el hecho de que debíamos asegurarnos de que los participantes tuvieran perfiles similares en términos de edad, L<sub>1</sub> y otras características que se detallan en el instrumento.

(b) Exámenes de diagnóstico que realizaron los estudiantes de PECLA antes de comenzar un curso y que se utilizaron para incluirlos en los cursos 1, 2 y 3 (producción que resulta de una actividad, la cual seleccionamos del examen).

(c) Exámenes CELU de informantes a los que se les acreditó un nivel intermedio o avanzado (producción escrita resultante de la realización de una actividad de escritura a partir de la lectura de un texto).

(d) Cuestionario-encuesta escrito que fue respondido por nativos para obtener el corpus de referencia español L<sub>1</sub> variedad rioplatense. En este instrumento incluimos dos secciones: una de datos personales e información fáctica, similar a la utilizada por los investigadores del proyecto CEDEL2, y otra en la que presentamos una noticia para que los hablantes nativos lean, y a partir del contenido leído, escriban una composición en la que expresen una reflexión u opinión (Ver Apéndice: Anexo VII).

### **3.3 Tipo de diseño**

En cuanto al tipo de diseño, este estudio es descriptivo, transversal y basado en el uso de estrategias metodológicas mixtas. En este sentido, además de triangular los datos (como mencionamos en el apartado de descripción del corpus), realizamos una triangulación de procedimientos. Fundamentamos esta decisión en las ventajas que puntualiza Martínez Miguélez (2006) cuando afirma que combinar diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos mejora notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. Los métodos de análisis cuantitativo, en nuestro trabajo, remiten a los análisis de frecuencia de los patrones de uso no erróneos y de frecuencia de los errores cometidos respecto del elemento gramatical en foco. Los métodos de análisis cualitativos permiten arribar a la tipicidad de errores (identificación, clasificación y descripción de errores) y a una posible explicación de las causas que los originan.

### **3.4 Funciones del programa *WordSmith Tools***

El programa para el análisis léxico *WordSmith* posee tres herramientas principales: *Concord* (concordancia), *KeyWords* (palabras clave) y *WordList* (lista de palabras).

*Concord* es una función que permite obtener concordancias, es decir, provee una lista de ejemplos que ilustra el uso de determinada palabra en contexto en el corpus que cargamos en el programa (Scott, 2010). Se debe ingresar una palabra de búsqueda y se deben seleccionar

los horizontes de búsqueda contextual, es decir, se debe configurar el programa para delimitar el cotexto izquierdo y derecho de la palabra de búsqueda a un número determinado de palabras. El programa considera este límite para mostrar un listado de las colocaciones o asociaciones que se dan entre la palabra de búsqueda y otras (las que en el programa se denominan *collocates*) más frecuentes. Dentro de los parámetros de consulta, se puede seleccionar que se omitan determinadas palabras o que se incluyan aquellas que comienzan o finalizan de cierta manera; se trata de un filtro que permite encontrar con más facilidad los elementos que se buscan. Asimismo, se pueden configurar los criterios de ordenamiento para que la lista aparezca desplegada en orden ascendente, es decir, en orden alfabético, por ejemplo, y de manera que aparezca ordenada de acuerdo con la palabra de búsqueda en el centro primero, y luego de acuerdo con la primera palabra de la derecha, por mencionar otra opción posible. También, el programa permite agregar clasificaciones propias manualmente en una columna denominada *Set*, lo que da lugar, luego, a reorganizar los datos de acuerdo con este criterio, incorporado por quien investiga.

*KeyWords* es una función que permite obtener las palabras clave en un texto por medio de la comparación de patrones de frecuencias. Debe utilizarse como parámetro un corpus de referencia; el programa identifica una palabra como clave cuando, al comparar su frecuencia en el texto con su frecuencia en el corpus de referencia, la probabilidad estadística es menor o igual al p-valor especificado por el usuario (Scott, 2010). Para filtrar los resultados obtenidos, el usuario puede establecer un índice de frecuencia mínima, consecuentemente, el programa mostrará solamente aquellas palabras que cuenten con una frecuencia igual o superior a ese índice fijado.

*WordList* es una función que genera una lista de palabras a partir de uno o más archivos de texto. Las listas se despliegan automáticamente en orden alfabético o por frecuencia de palabra. Luego, se pueden comparar dos listas para realizar contrastes en términos de estilo. Esta herramienta también permite crear grupos de palabras o lemas y obtener, luego, índices de frecuencia para cada grupo (Scott, 2010).

A modo de resumen, en este capítulo abordamos el enfoque metodológico que adoptamos en nuestro trabajo, presentamos las características del corpus analizado, los instrumentos empleados para su recolección y las propiedades del programa informático que utilizamos como recurso.

En la próxima sección, explicitaremos el procedimiento que seguimos en la etapa de análisis de los datos y detallaremos los hallazgos obtenidos tanto en el análisis de errores como en el análisis de las instancias de uso no erróneas.

## Capítulo 4

### Análisis del corpus

#### 4.1 Procedimiento

Se creó un documento en un procesador de textos para cada composición, tanto del corpus de aprendices como del corpus de nativos. Organizamos las composiciones de los aprendices por nivel, principiante, intermedio y avanzado. En una primera instancia, trabajamos con el corpus de aprendices. Se cargaron los textos en el software *WordSmith Tools*; las funciones de concordancia (*Concord*) y lista de palabras (*WordList*) arrojaron resultados que abarcaban casos de *la*, *las*, *lo* y *los* usados como artículos y no como pronombres, o casos de la palabra *se* que, por el contexto, eran claramente usos del verbo *saber* en la tercera persona del singular sin la correspondiente marca prosódica. Por ello, los resultados obtenidos, para los fines de nuestro trabajo, no eran del todo específicos. Realizamos entonces, en primer lugar, la identificación de los errores de manera manual en el procesador de textos y etiquetamos cada uno con diferentes códigos<sup>52</sup>. Luego, procedimos de la misma manera para identificar los usos no erróneos, seleccionamos otro código<sup>53</sup> y los etiquetamos. Utilizamos estos códigos como etiquetas para detallar las búsquedas en el programa *WordSmith Tools*. De esta manera, nos aseguramos de incluir solamente los casos que involucraban el uso de pronombres átonos. El siguiente paso consistió en cargar nuevamente los textos en el programa, esta vez con la codificación correspondiente, y en utilizar las funciones *Concord* y *WordList* que ofrece el programa para obtener los patrones que queríamos estudiar.

El trabajo con el corpus de aprendices se realizó, entonces, en dos grandes etapas: la etapa de identificación y análisis de patrones erróneos y la etapa de identificación y análisis de patrones no erróneos, siempre con foco en el empleo de los pronombres átonos.

Nos concentramos, en esta sección del capítulo, en detallar los pasos de la primera etapa: la obtención de patrones para el AE en el corpus de aprendices. Utilizamos la función de lista de palabras con el objeto de obtener los indicadores de frecuencia absoluta

---

<sup>52</sup> Utilizamos las siguientes nomenclaturas para cada tipo de error correspondiente al criterio descriptivo: *AD* para los errores de adición, *OM* para los errores de omisión, *PO* para los errores de posición, *SEC* para los de selección de clítico y *SEP* para los de selección de palabra. Las dos primeras nomenclaturas aparecen en otros trabajos como en Alexopoulou (2006), las otras tres las creamos nosotros.

<sup>53</sup> Para los casos no erróneos de uso de pronombres átonos utilizamos el código *CO*.

correspondientes a cada tipo de error cometido; para ello seleccionamos los códigos que representaban cada error. Obtuvimos, primero, una lista de frecuencias en general y, luego, filtramos la búsqueda de códigos por archivo. De esta manera, obtuvimos la frecuencia absoluta de errores por nivel de proficiencia. Finalmente, calculamos las frecuencias relativas y plasmamos los resultados en una tabla.

Utilizamos la herramienta de concordancia para identificar los pronombres átonos que se veían involucrados en los errores en general (sin considerar las categorías que indican la clase de error en cada nivel) y luego en cada tipo de error (es decir, discriminando los errores por subcategoría). Los horizontes de búsqueda contextual fueron *L5* y *R5* para todas las búsquedas. Para analizar los errores cometidos por pronombre y por nivel, se eligió ordenamiento central para el principal, *L1*<sup>54</sup> para el segundo y *R1* para el tercero. Para obtener la frecuencia de los errores pertenecientes al criterio etiológico primero se clasificó manualmente cada instancia errónea con los códigos correspondientes en una columna del programa que permite esta operación. Configuramos, luego, el programa para obtener las frecuencias por nivel y observar qué tipo de error del criterio descriptivo corresponde a qué tipo de error del criterio etiológico, con los respectivos indicadores de frecuencia.

Para el AE, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de la taxonomía que detallamos en el siguiente apartado (4.2), se realizaron 61 búsquedas en total. Utilizamos estos datos de frecuencia, por un lado, para seleccionar las instancias que íbamos a examinar de manera cualitativa, ya que merecían mayor atención aquellos patrones que fueran más recurrentes y, por otro lado, empleamos estos índices para complementar el análisis cualitativo de los datos. El cruce de estos dos tipos de información (cuantitativa y cualitativa) nos permitió realizar un análisis mixto con sólido fundamento para nuestras interpretaciones.

En lo que concierne a la segunda etapa, la identificación de patrones no erróneos en el corpus de aprendices (por lo que, como ya explicitamos, nuestro estudio puede equipararse con un análisis de actuación), utilizamos la herramienta *WordList* para obtener, en primer lugar, la totalidad de instancias correctas en general. Seguimos el mismo procedimiento para obtener los patrones más comunes en el corpus de nativos. Luego se calcularon frecuencias relativas, en ambos corpus, con el fin de comparar listas de palabras que evidenciaron patrones de uso no erróneos entre:

---

<sup>54</sup> Recuérdese que en el contexto de este software, la sigla *L1* significa *Left 1* y se utiliza para referirse a la palabra que se encuentra a la izquierda de la palabra de búsqueda.

- i) los tres grupos de aprendices entre sí de acuerdo con el nivel de proficiencia (principiante, intermedio y avanzado);
- ii) la actuación de los aprendices en general y la de los hispanohablantes nativos.

En la etapa del análisis de actuación, se realizaron en total 20 búsquedas; este número incluye la cantidad de búsquedas en el corpus de aprendices y de nativos.

Considerando el corpus de aprendices, un último paso consistió en la comparación de los índices de frecuencia de las instancias no erróneas con los índices que habíamos calculado para las instancias incorrectas. Obtuvimos así el porcentaje de errores y no errores del total de instancias de uso de los pronombres átonos. Discriminamos luego esta proporción de acuerdo con el nivel del aprendiz para examinar los patrones que emergían. De la misma manera que con el AE, empleamos estos datos para complementar y nutrir el análisis cualitativo y, así, proveer las bases de las lecturas que realizamos para cada caso o grupo de casos.

#### **4.2 Taxonomía para la catalogación de errores**

Dado que partimos de la producción lingüística de los aprendices para identificar, clasificar y luego explicar los errores hallados, surgió la necesidad de proponer una taxonomía que se adecuara a los objetivos de nuestro trabajo. Acotamos, como ya mencionamos antes, el rango de análisis a los criterios descriptivo y el etiológico, por lo que abordamos un análisis lo más exhaustivo posible de los pronombres átonos en estos dos niveles.

##### **Criterio descriptivo**

El criterio descriptivo se considera, en nuestro trabajo, con miras a la creación de propuestas que apunten a trabajar áreas específicas a partir de los errores hallados. Abarca la etapa de la descripción de los errores en el marco del procedimiento del AE, cuyos pasos detallamos en la sección del enfoque teórico (recopilación del corpus, identificación de los errores, catalogación de los errores, descripción de los errores y explicación de los errores).

Para realizar este primer nivel de análisis descriptivo, adoptamos la mayoría de las categorías que emplean otros autores que ya mencionamos en el marco teórico (como Vázquez, 1991; James, 1998; Alexopoulou, 2006; Ferreira Cabrera, 2014), ya que partimos de la observación de los datos y agrupamos los errores de acuerdo con el tipo de error que evidenciaban. Adviértase, no obstante, que algunos nombres de las categorías que empleamos no coinciden en su totalidad con las que aparecen en las taxonomías de estos otros autores, pero sí discriminan los mismos tipos de errores que aparecen en sus trabajos. En otros casos,

las categorías preexistentes no contemplaban algunos de los casos que hallamos en nuestro corpus, por lo que fue necesario crear nuevas. De esta manera, clasificamos las instancias erróneas halladas en errores de **adición** (AD) como en *\*te me gusta bailar* (por *me gusta bailar*), **omisión** (OM) como en *\*Ø<sup>55</sup> gusta bailar* (por *me/te/le gusta bailar*), **selección** (SE) y **posición** (PO). Estas dos últimas categorías reciben el nombre de *elección falsa* y *colocación falsa* respectivamente en los trabajos de otros autores como Alexopoulou (2006). Decidimos no emplear el adjetivo *falsa* ni el sustantivo *colocación* dado que tienen otras acepciones (*falsa* no significa inequívocamente *errónea*, y *colocación* puede entenderse como una combinación de palabras que es frecuente y no como el lugar o posición en el que aparece una palabra) que pueden llevar a confusión o a mal interpretar el tipo de error en foco que abarca cada categoría. Asimismo, realizamos una subdivisión de la categoría de selección en dos subcategorías debido a que de la observación de los datos surgieron dos grupos bien diferenciados que creímos debíamos discriminar: una subcategoría abarca el empleo de un clítico en vez de otro y la llamamos **selección de clítico** (SEC), como en *\*le lo dio* (por *se lo dio*); la segunda, que denominamos **selección de palabra** (SEP), comprende los casos en los que se utiliza un pronombre átono en vez de otra palabra, como en *\*me planes para el futuro* (por *mis planes*)<sup>56</sup>. Por otro lado, discriminamos, para los errores de posición, aquellos que involucran la posición incorrecta de los pronombres entre sí como en *\*lo se dio* (por *se lo dio*) de los que se colocan en una posición incorrecta respecto de la forma verbal como en *\*entiendenlo* (por *lo entienden*).

Las nomenclaturas que incluimos entre paréntesis luego del nombre de cada categoría son códigos que empleamos en nuestro trabajo, algunas de las cuales tomamos de otras investigaciones, como la de Alexopoulou (2006), y otras que creamos nosotros dado que renombramos algunas de las categorías de otras fuentes, como ya mencionamos. Utilizamos estos códigos para etiquetar los errores encontrados y aparecen a modo de abreviaturas en las tablas y gráficos.

### **Criterio etiológico**

En lo que respecta a la clasificación de las causas que llevaron a los errores, nos valemos de las categorías de distintos autores que revisamos en nuestra búsqueda bibliográfica. A partir de la observación de los errores encontrados en el corpus, consideramos que estas categorías nos servían porque se adecuaban a las características que volcaban los

---

<sup>55</sup> En nuestro trabajo utilizamos este símbolo para indicar el lugar en el que debería aparecer el clítico.

<sup>56</sup> Acotamos los casos objeto de análisis a las instancias de sustitución de palabras erróneas más frecuentes.

datos. Del análisis de nuestra muestra surgió que ciertos errores evidenciaban la aplicación de una misma estrategia por parte de los aprendices; una vez que identificamos las estrategias, agrupamos los errores hallados en una categoría que lleva el nombre de la estrategia empleada. De esta manera, emergieron tantas categorías como estrategias identificadas. Ello ocasionó la reconfiguración de las categorías con las que empezamos a trabajar y la consiguiente generación de nuevas en tanto que fusionamos algunas, dividimos otras y prescindimos de otras. En suma, luego de realizar estas operaciones, la taxonomía a la que arribamos y de la que nos valemos para llevar a cabo el análisis del corpus es exclusiva de nuestra investigación.

En primer lugar, no utilizamos la categoría “Interferencia de otra  $L_3$ ” (presente en Fernández, 1995; James, 1998; Alexopoulou, 2006) debido a que, en nuestro trabajo, las composiciones de los informantes angloparlantes que declararon poseer conocimiento de alguna otra lengua además de la española fueron descartadas y, por lo tanto, no formaron parte del corpus de nuestra investigación. De aquí que errores interlinguales originados por la influencia de una tercera lengua quedaron anulados. En segundo lugar, al enfocarnos exclusivamente en los pronombres clíticos, se produjo, en algunas ocasiones, un solapamiento de las categorías, es decir, algunos errores podían tener más de un origen, por lo que fue necesario fusionar categorías: por ejemplo, fusionamos la estrategia “Aplicación incompleta de reglas” con la llamada “Ignorancia de las restricciones de las reglas” que aparecen discriminadas en las taxonomías de otros autores (como Fernández, 1995; James, 1998; Alexopoulou, 2006), porque no fue posible encontrar un parámetro diferenciador que indicara que el error se debió a una estrategia u otra. Empleamos la categoría denominada “Asociación cruzada” (presente en Fernández, 1995; Alexopoulou, 2006), pero notamos la necesidad de incluir una subcategoría que abarcara un grupo que involucraba el empleo de una forma gramatical cumpliendo la función de otra. Creamos, entonces, una categoría nueva, llamada “Asociación cruzada de forma y función”, que remite a un grupo de errores que demuestra dicha asociación.

Finalmente, debido a que adherimos a la conceptualización de la estrategia de evasión que realiza El-Marzouk (1995), concebimos, como el autor, la evasión como aquella estrategia a la que recurre el aprendiz cuando, aunque conoce determinada forma lingüística, elige no utilizarla en su producción por el grado de complejidad que acarrea su uso. Cabe aclarar, sin embargo, que no incluimos esta estrategia en nuestro estudio como fuente de error dentro del criterio etiológico sino que la estudiamos en el análisis de actuación, es decir,

identificamos la evasión en aquellos casos claros en los que el aprendiz podría haber utilizado un clítico pero optó por no hacerlo, y esta decisión no generó una producción errónea.

Reproducimos a continuación la taxonomía resultante, que utilizamos en nuestro trabajo. En ella, especificamos el criterio adoptado para cada categoría y ejemplificamos dichas categorías con casos<sup>57</sup> extraídos del corpus de trabajo. Los dos grandes grupos de errores que identificamos se clasifican en **interlinguales** e **intralinguales**, cuyas definiciones incluimos en la sección de marco teórico.

### **Estrategias que originan errores interlinguales**

Interferencia de la L<sub>1</sub> (IF): comprende los casos en los que, a partir de diferencias en las gramáticas de las dos lenguas en cuestión, se evidencia, en la producción del aprendiz, la aplicación de reglas correspondientes a su L<sub>1</sub>. Incluimos en este grupo, por ejemplo, las instancias de pronombres átonos empleados como objeto de una preposición y que evidencian transferencia negativa del sistema gramatical del inglés, en el que las mismas formas pueden cumplir las diferentes funciones objeto (O.D., O.I. y O.P.). Ejemplo: *\*es suficiente para me y mi familia* cuando debería ser *es suficiente para mí y mi familia*.

Traducción literal (TR): incluye casos claros de traducción palabra por palabra de la L<sub>1</sub> a la L<sub>2</sub>. Por ejemplo, *\*para disfrutarnos* es producto de la traducción literal de *to enjoy ourselves* que, en realidad, significa “divertirnos”.

### **Estrategias que originan errores intralinguales**

Simplificación (SPL): comprende los casos erróneos en los que un verbo intransitivo pronominal aparece sin el pronombre correspondiente, es decir, sin el pronombre, correferente con el sujeto, requerido por tratarse de una construcción pronominal, como en *\*Después sentamos en la arena*, cuando debería ser *Después nos sentamos en la arena* o *\*quedamos una hora mas o menos, pescando sin suerte* cuando debería ser *nos quedamos una hora*. Esta categoría también abarca los casos en los que se producen discordancias entre el género y/o número del pronombre átono empleado y su referente, como en *\*Muchos Americanos no le gusta...* cuando debería ser *A muchos Americanos no les gusta...*

Neutralización (NTR): se refiere a la imposibilidad de notar las diferencias entre dos variantes. Por ejemplo el verbo *quitar* se diferencia de *quitarse*, en este último el pronombre

---

<sup>57</sup> Los ejemplos que transcribimos son erróneos respecto del contexto particular en el que se produjeron, es decir, muchos no ilustran casos agramaticales pero son erróneos si se considera el sentido del texto en el cual aparecen.

es reflexivo (forma parte de una construcción pronominal) pero el significado central del verbo se mantiene. Encontramos en nuestro corpus instancias que evidenciaron que los aprendices no logran diferenciarlos y cometen, como consecuencia, errores como  $\emptyset$  *Quité los zapatos y caminé en la arena* cuando debería ser *Me quité los zapatos y caminé en la arena* con el dativo posesivo *me*.

Aplicación incompleta de reglas (AIR): comprende los casos que demuestran que se ha aplicado una regla pero que no se conocen aún sus particularidades, lo que da como resultado producciones erróneas. Abarca tanto los casos de empleo de *le* como pronombre acusativo como todos los casos de empleo de *la* y *lo* como pronombres dativo. Se utiliza un pronombre que concuerda en género y número (y todos pertenecen a la tercera persona gramatical) con su referente pero se ignora la distribución que la norma estándar establece para las funciones de objeto directo e indirecto: *Su naturaleza le hace un buen sitio para descansar* cuando debería ser *Su naturaleza lo hace un buen sitio para descansar*.

Hipergeneralización (HG): incluimos en este grupo los casos que evidencian la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que el aprendiz ha estado en contacto a campos en los que no son aceptables según la norma del español. Por ejemplo, en *\*Mi Tía se gusta Denzel* cuando debería ser *A mi tía le gusta Denzel* se observa la extensión de la regla en la que debe emplearse el pronombre *se* como alomorfo del pronombre *le* (o *les* en otros casos) cuando sigue un pronombre de acusativo (*la, las, lo, los*) a un caso en el que no corresponde.

Analogía (AN): esta categoría comprende errores como *\*me amo mi ciudad mucho* en los que se ha incluido el clítico por semejanza con otros verbos de opinión como *me encanta, me fascina y me gusta*. Entendemos que se realiza un proceso de inferencia de una regla a partir de lo que el aprendiz halla en el *input* de la L<sub>2</sub>.

Hipercorrección (HC): en este grupo se ubican las instancias erróneas que, de aplicarse transferencia, hubieran originado producciones correctas. Es decir, el aprendiz se aleja de su L<sub>1</sub> en casos en los que las dos lenguas en cuestión se comportan de manera similar, lo que decanta en una producción no normativa. Incluimos aquí casos en los que se ha omitido un pronombre átono en función de objeto directo con verbos transitivos, como en *Le juro que no  $\emptyset$  puedo creer* cuando debería ser *Le juro que no lo puedo creer* o *Le juro que no puedo creerlo*.

Asociación cruzada (ACr): esta categoría abarca los casos en los que se evidencian características de dos estructuras diferentes. Por ejemplo, *Encontramos en la estación de los trenes...* resulta de la fusión del verbo intransitivo “encontrarse”, porque aparece seguido de un sintagma preposicional en función adverbial, con el verbo transitivo “encontrar” ya que aparece sin pronombre átono.

Asociación cruzada de forma y función (FF): incluimos aquí los errores que se originan por la activación de formas en la L<sub>2</sub> que se emplean en lugar de otras, es decir, se encuentran cumpliendo la función de otro elemento del sistema. Nos referimos, por ejemplo, al empleo de determinativos posesivos en vez de los pronombres átonos y viceversa (el uso de una forma por otra es bidireccional) como en *mi gusta* por *me gusta* o *nadamos en el lago con nos amigos* por *nadamos en el lago con nuestros amigos*.

Otros errores (OT): en este grupo se encuentran las instancias erróneas que no evidencian una causa clara. En algunos casos se comete más de un error a la vez, por lo que estos podrían incluirse en más de un grupo; en otros casos, el mensaje de la producción resulta ininteligible por lo que resulta imposible identificar la versión correcta.

Como ya señalamos más arriba, la clasificación para ambos criterios se vio modificada luego de realizar una primera instancia de análisis ya que, por ejemplo, hallamos errores que no se contemplaban en ningún grupo y que considerábamos relevante discriminar. En este criterio, adicionamos la categoría “Otros” porque no encontramos una causa aparente que originara algunas producciones erróneas o estas involucraban el uso erróneo de otras estructuras que, en consonancia con los objetivos de nuestra investigación, exceden el alcance de este estudio.

Antes de adentrarnos en la siguiente sección, queremos puntualizar el hecho de que somos conscientes de que pueden existir otras lecturas respecto de los errores hallados y, en consecuencia, una clasificación diferente. A la vez, corroborar que ciertos errores se cometieron debido a estrategias específicas que puso en práctica el aprendiz de manera inequívoca exige abordar una investigación más profunda que excede los objetivos propuestos para nuestra investigación. Por ello, y ya que se requieren pruebas adicionales que demuestren que la relación entre un error y su causa es inequívoca, advertimos que nuestro trabajo contribuye al campo ELE en tanto se considere como generador de interrogantes en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y como punto de partida para llevar a cabo otros estudios que repliquen el nuestro.

### 4.3 Análisis del corpus de aprendices

#### 4.3.1 Criterio descriptivo

Encontramos **534 errores** en total. El primer análisis de frecuencia arroja que los tres tipos de errores más comunes son los de omisión (como en la investigación de García, 2014), los de adición y los de selección de palabra (hallazgos propios de nuestro trabajo). Los errores de posición son los menos frecuentes (en D'amico (2013), estos son los más frecuentes, aunque en ese estudio no se investigan adiciones u omisiones erróneas). Por otro lado, debido a que los conglomerados de clíticos fueron casi nulos, no se hallaron errores en cuanto a la posición de los clíticos entre sí en un mismo grupo. Respecto de los pronombres átonos involucrados en la mayor cantidad de errores, hallamos que se trata de *me*, *se*, *nos* y *le*, de acuerdo con el orden de frecuencia en el que aparecieron.

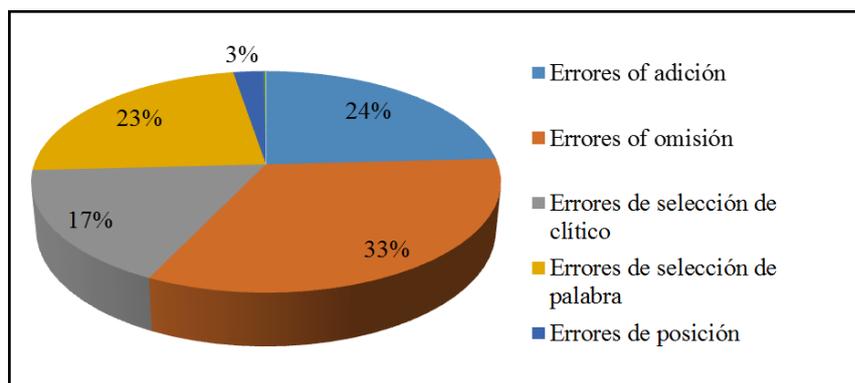
La Tabla 1 presenta casos de nuestro corpus que ilustran cada categoría. Cada fragmento fue extraído tal cual aparecía en las producciones de los aprendices (por lo que, a veces, aparecen otras imprecisiones). En cada uno, resaltamos el pronombre átono que se utilizó de manera errónea o que fue adicionado erróneamente. En el caso de las omisiones, incluimos el símbolo  $\emptyset$  en el lugar en el que debería aparecer el pronombre.

*Tabla 1. Casos ilustrativos de cada tipo de error en el nivel descriptivo*

| Tipo de error                   | Casos del corpus  |
|---------------------------------|---|
| Errores of adición              | <i>*Me recuerdo también que como niño en Inglaterra ...</i>                           |
| Errores of omisión              | <i>*A mi <math>\emptyset</math> parece que la gente de Madrid debería intentar...</i> |
| Errores de selección de clítico | <i>*...a esa abominación no <b>lo</b> condena Dios.</i>                               |
| Errores de selección de palabra | <i>*Me deporte favorito es baloncesto.</i>  |
| Errores de posición             | <i>*...nosotros <b>nos</b> siempre divertimos.</i>                                    |
| Otros                           | <i>*Deseo para hablar con Julia y <b>te</b> hacer muchas preguntas.</i>               |

El Gráfico 1 muestra los porcentajes correspondientes a cada tipo de error respecto del número total de errores. En este gráfico, el color naranja representa los errores de omisión (33%), el celeste muestra los errores de adición (24%), el amarillo, los errores de selección de palabra (23%), el gris, los errores de selección de clítico (17%), y, el azul representa los errores de posición (3%).

**Gráfico 1. Errores hallados para el criterio descriptivo a nivel global**



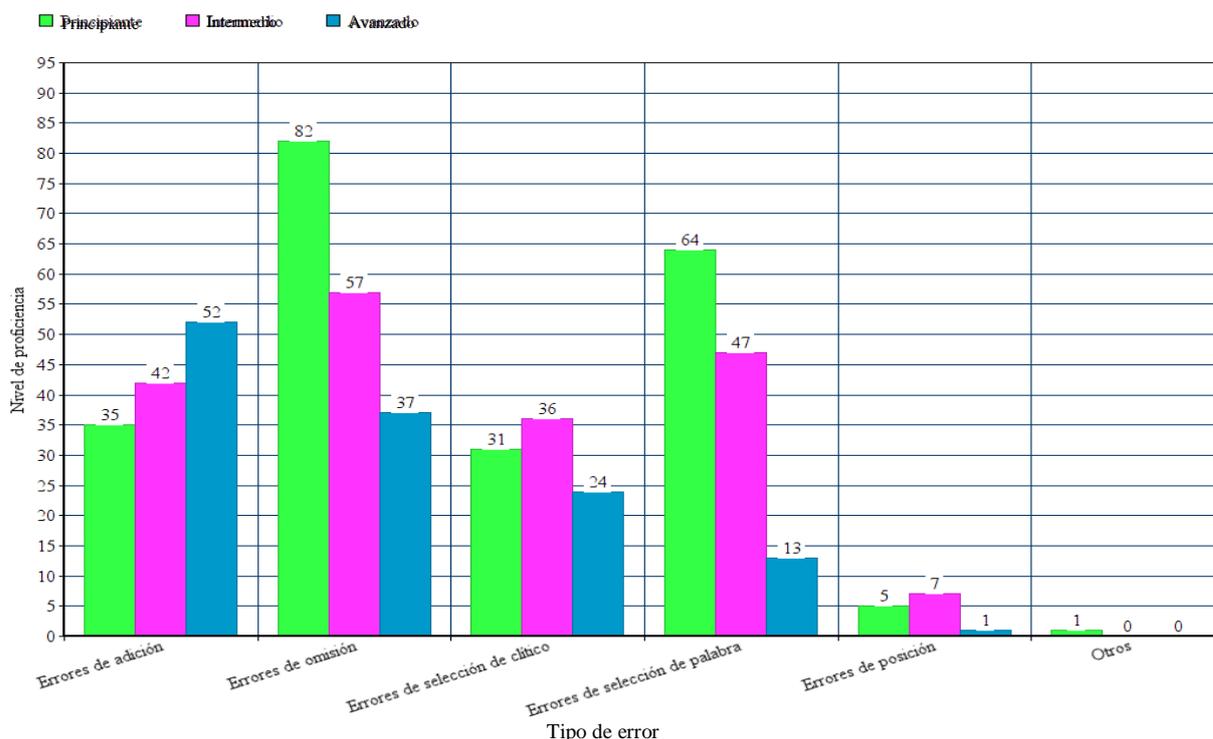
Pasamos ahora a examinar la distribución de errores de acuerdo con el nivel (principiante, intermedio o avanzado) de los informantes.

La lectura de los índices de frecuencia absoluta y relativa que obtuvimos de los errores relacionados con los pronombres átonos por nivel de los informantes nos permitió identificar los siguientes patrones:

- i) Una visión global, es decir, de acuerdo con el número total de errores en cada nivel (Ver Tabla 2, fila Total por nivel), muestra que a mayor nivel de proficiencia en la lengua, menor es el número de errores cometidos en la producción escrita.
- ii) Si nos concentramos en las tres categorías que abarcan la mayor cantidad de instancias erróneas (a saber, adición, omisión y selección de palabra), encontramos que, para los errores de omisión y de selección de palabra, el patrón se mantiene: a mayor nivel de proficiencia en la lengua, menor es el número de errores cometidos.
- iii) Para los errores de adición, los segundos más frecuentes, la relación tiene un sentido inverso: parecería que a mayor nivel, mayor es la tendencia a incluir pronombres átonos en contextos en los que no se debe.
- iv) Por último, para la categoría de errores de selección de clítico y para la de errores de posición, observamos un tercer patrón: el número de errores aumenta en el nivel intermedio y luego decrece cuando el aprendiz se encuentra en el nivel avanzado.

En el Gráfico 2, en el que cada nivel se representa con un color diferente (el verde muestra el nivel principiante, el rosa muestra el nivel intermedio, y el azul muestra el nivel avanzado), se visualizan claramente los patrones que enumeramos en los párrafos anteriores y que examinamos en el resto de este apartado.

**Gráfico 2. Frecuencia de errores en el nivel descriptivo por nivel**



Si comparamos los grupos de barras por color (junto con la frecuencia absoluta que se especifica sobre cada barra), notamos que las verdes (nivel principiante) superan las rosas (nivel intermedio) y, a la vez, las rosas superan las azules (nivel avanzado): esto da cuenta del patrón (i); para los errores de omisión y de selección de palabra, las barras decrecen a medida que avanza el nivel de proficiencia: esto ilustra el patrón (ii); para los errores de adición, las barras aumentan en tamaño a medida que avanza el nivel de proficiencia: este es el patrón (iii); para los errores de selección de clítico y para los errores de posición, observamos que la segunda barra (nivel intermedio) supera a la primera (nivel principiante) y luego la tercera (nivel avanzado) decrece a un nivel incluso inferior a la primera: esto representa el patrón (iv).

A continuación, en la Tabla 2, detallamos la frecuencia absoluta y relativa<sup>58</sup> de los errores por tipo y por nivel de los aprendices. Detallamos, también, el total de errores encontrados en cada nivel y el total de errores de cada tipo hallado.

<sup>58</sup> Los porcentajes en la tabla indican la proporción de tipos de errores cometidos sobre el total de producciones erróneas en cada nivel. El hecho de que, en algunos casos, la suma de los porcentajes en las tablas no da exactamente 100 se debe a que redondeamos las cifras que aparecían con decimales.

**Tabla 2. Frecuencia de errores correspondiente al criterio descriptivo por nivel**

| Tipo de error                              | Principiante | Intermedio | Avanzado   | Total por error |
|--|--------------|------------|------------|-----------------|
| Errores de adición                         | 35 (16%)     | 42 (22%)   | 52 (41%)   | 129             |
| Errores de omisión                         | 82 (38%)     | 57 (30%)   | 37 (29%)   | 176             |
| Errores de selección de clítico de palabra | 31 (14%)     | 36 (19%)   | 24 (19%)   | 91              |
|  | 64 (29%)     | 47 (25%)   | 13 (10%)   | 124             |
| Errores de posición                        | 5 (2%)       | 7 (4%)     | 1 (1%)     | 13              |
| Otros                                      | 1 (1%)       | -          | -          | 1               |
| <b>Total por nivel</b>                     | <b>218</b>   | <b>189</b> | <b>127</b> | <b>534</b>      |

El patrón (i), en el que consideramos la totalidad de los errores por nivel sin tener en cuenta las tipologías de errores en particular, evidencia la concepción del error como vital marcador en el proceso de aprendizaje, ya que funciona como un indicador del estadio en el que se encuentra la IL de cada grupo de aprendices. En otras palabras, es esperable que en la medida en que el aprendiz progrese en su aprendizaje del español, el número de errores que cometa decrezca. García (2014), entre otros, halla el mismo patrón en su estudio y explica que “los estudiantes cometen menos errores a medida que avanza su proficiencia” (p. 33). Esto es, en una primera instancia, lo que confirma la frecuencia absoluta hallada para cada nivel en el análisis de nuestro corpus: el número de instancias erróneas en el nivel principiante es de 218, en el nivel intermedio es de 189, y en el nivel avanzado es de 127.

El patrón (ii), en el que consideramos los errores de omisión y de selección de palabra en particular, muestra que el recuento de instancias erróneas en estos dos tipos posee la misma dirección que la curva global de errores. Resulta esperable que los errores de selección de palabra sean más numerosos en el nivel principiante y que se reduzcan en los siguientes niveles ya que esto evidencia que en estadios iniciales no se manejan las distinciones ni la distribución de distintas palabras gramaticales como los determinativos, los adverbios y los pronombres; a la vez, el patrón (ii) muestra que este aspecto, la distinción y la distribución de diferentes palabras gramaticales, mejora conforme el aprendiz avanza en su nivel de lengua. Respecto de los errores de omisión, debemos considerar la afirmación de Vázquez (1991). La autora señala que los aprendices principiantes “tienen la tendencia a omitir menos puesto que manejan un vocabulario reducido y un determinado número de reglas solamente. El estudiante

avanzado se enfrenta a complejidades de la lengua que –por razones pedagógicas– no aparecen en los primeros niveles” (p. 36). Esta aseveración no se cumple para el corpus analizado en nuestro estudio, dado que los errores de omisión hallados ocurren más frecuentemente en el nivel principiante, son menos en el nivel intermedio y el número es incluso más reducido en el nivel avanzado. Lo que aparenta ser la causa más frecuente de los errores de omisión en las producciones de nivel principiante e intermedio de nuestro corpus es de origen interlingual, ya que inferimos que la estrategia a la que acudieron los aprendices, en su mayoría, fue la traducción literal. Para los estudiantes avanzados, sin embargo, el origen más frecuente de las omisiones parece ser de tipo intralingual. Conjeturamos que a esto se debe la diferencia entre nuestros hallazgos y los de Vázquez (1991), puesto que los aprendices de su corpus tienen una L<sub>1</sub> distinta de la de los aprendices de nuestro estudio. En otras palabras, las diferencias entre el español y el inglés, en tanto que no existen formas inequívocamente equivalentes en inglés para estos pronombres españoles, sumado al hecho de que los aprendices principiantes e intermedios han mostrado recurrir a su L<sub>1</sub> en las producciones analizadas, resultan en errores de omisión de estos pronombres en los escritos de los aprendices.

El patrón (iii) muestra que la relación entre los errores de adición y el nivel de los informantes es inversamente proporcional: a mayor nivel de proficiencia, mayor es la tendencia a incluir pronombres átonos en contextos en los que no se debe. Un primer intento de explicar este fenómeno se puede vincular con el hecho de que los aprendices en niveles más altos, quienes han recibido instrucción gramatical explícita relacionada con la existencia y el empleo de los pronombres átonos, realizan un uso excesivo de estos pronombres, y de esta manera, los incluyen en casos en los que no son requeridos. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que, luego de examinar libros de texto pertenecientes al campo ELE (como *VISTAS*, 2012, por ejemplo), encontramos que en las unidades que corresponderían a un curso inicial, aparecen los verbos *gustar* y *llamarse* pero restringidos a determinadas personas gramaticales (solo con los pronombres *me* y *te*) y estas formas se presentan como una fórmula (al igual que expresiones como *Lo siento* y *Te/Le presento a...*) al servicio de una función como la de presentarse, por ejemplo. Es decir, no se invita a la reflexión sobre el tipo de verbo o de pronombre que se utiliza. Escutia López (1998-99) sostiene que los casos de patrones de uso muy frecuentes, se retienen como trozos sin analizar. Las unidades que hacen foco en los pronombres átonos de manera explícita aparecen más adelante y se presentan, primero, los pronombres átonos en función de O.D., en otra

unidad, los que aparecen en función de O.I., y finalmente, se tratan los verbos reflexivos (en su sentido amplio ya que se incluyen en este grupo verbos intransitivos como *enojarse* o *preocuparse*).

El patrón (iv) corresponde a la categoría de errores de selección de clítico y de errores de posición: el número de errores aumenta en el nivel intermedio y luego decrece cuando el aprendiz se encuentra en el nivel avanzado. Esta fluctuación podría deberse, también, al grado de instrucción gramatical explícita recibida en cada nivel respecto de los pronombres átonos. En el nivel inicial, dado que se presentan combinaciones de verbos con pronombres átonos como fórmulas y que, en principio, se enseñan de manera explícita solo los pronombres que cumplen función de O.D., existen menos chances de que el aprendiz cometa errores en términos del clítico que debe emplearse o de la posición que debe ocupar. En el nivel intermedio, en cambio, el aprendiz ya es consciente de las variaciones en género y número de los pronombres átonos y, además, de que varía su forma cuando se emplean como O.D. u O.I. (caso acusativo o dativo). A la vez, en este nivel se suma la complejidad de las posibles posiciones que pueden ocupar estos pronombres (no solo proclíticos sino enclíticos) puesto que, en las muestras de lengua a las que accede el aprendiz, aparecen en formas complejas como las perífrasis verbales o con verbos en modo imperativo, por ejemplo. Por consiguiente, es esperable que en este nivel aparezca el mayor índice de confusión cuando se trata de elegir el pronombre correcto o de seleccionar su posición, y también resulta lógico que, con práctica y mayor exposición a la lengua, el aprendiz logre superar estas dificultades, incorpore estas distinciones y demuestre progreso en su producción escrita tanto en la selección del pronombre correcto como en la posición que este debe ocupar.

A continuación, realizamos una exposición detallada de lo hallado en cada categoría; examinamos algunos casos extraídos, al azar, de nuestro corpus, que representan los grupos de instancias observadas. Señalamos cada versión errónea con un asterisco, seguida de una letra que indica el nivel del aprendiz que la produjo (P = principiante, I = intermedio, A = avanzado). Debajo de cada fragmento proveemos la versión correcta (o una posible versión correcta), entre paréntesis, de acuerdo con la norma del español estándar.

### **Errores de adición**

Como mencionamos anteriormente, los errores de adición se encuentran entre los tres tipos más frecuentes (en segundo lugar, luego de los de omisión). Observamos que existe una diferencia entre los niveles de los aprendices respecto del tipo de pronombre que tienden a

adicionar: en el nivel principiante el pronombre que se adiciona con más frecuencia es *me*, mientras que en los niveles intermedio y avanzado, se adicionan, con frecuencias similares entre ellos, los pronombres *me*, *te*, *se* y *nos*. Es decir, los errores en los niveles más avanzados no involucran solamente mayor cantidad de adiciones sino mayor variedad en los errores, lo que resulta lógico, ya que como dice Vázquez (1991) “el estudiante avanzado se enfrenta a complejidades de la lengua que –por razones pedagógicas– no aparecen en los primeros niveles” (p. 36). Estos aprendices tienen, por ende, un número mayor de recursos lingüísticos a su disposición, no porque se pueda asumir que los hayan internalizado sino porque es contenido que se ha presentado de manera explícita.

En este grupo de errores de adición, hallamos casos en los que aparecieron pronombres átonos en la posición de sujeto cuando este sujeto debería ser tácito, como en *\*me gusta Atlanta porque lo tiene muchas cosas* (una versión correcta posible podría ser *Me gusta Atlanta porque tiene muchas cosas*). Señalamos que la versión correcta es una con sujeto tácito y no con un pronombre personal tónico (y por ello clasificamos el error como de adición y no como de selección de palabra) porque, como sostiene Luján (1999), “todo parece indicar que un pronombre tónico no es «redundante», sino totalmente imposible, en algunos casos (...)”, (p. 1227) y nos cercioramos de que este fuera el caso en las instancias que analizamos en este subgrupo. Además, sigue Luján (1999), “la expresión del pronombre en posiciones donde puede omitirse equivale a darle un grado mayor de acento, a otorgarle énfasis” (p. 1278), y en los ejemplos extraídos, considerando el cotexto y que las secuencias textuales predominantes eran expositivas, no se encontró evidencia de que la versión fuera marcada en términos de énfasis. Por lo tanto, advertimos que la presencia de estos pronombres átonos en la posición de sujeto en los escritos impide asumir que los aprendices conocen, o por lo menos esto evidencia su producción, los casos en los que normalmente los sujetos son tácitos en español. Ahondaremos en las posibles causas de estas omisiones en la sección que corresponde al criterio etiológico.

Otro tipo de error de adición que hallamos en nuestro corpus está relacionado con duplicaciones erróneas como en *...pero ya lo se que todos los días y las noches de diciembre hasta marzo pueden tener...* (cuya versión correcta es: *...pero ya sé que todos los días y las noches...*). La RAE (2009) señala que este tipo de duplicación –en el que el pronombre átono reproduce una subordinada sustantiva– “no es frecuente en la lengua actual” (p. 1243), pero agrega también que (...) “en la lengua coloquial de muchos países no es difícil documentar esta pauta en oraciones de carácter enfático como en *Tú ya lo sabes que me tienes a tu*

*disposición*” (p. 1243). Teniendo en cuenta que este es un uso restringido y específico, nos guiamos por el patrón habitual y catalogamos como erróneas aquellas ocurrencias similares a la extraída de nuestro corpus.

Encontramos también los siguientes casos:

1. \**Yo se que necesito ser cerca de los que les amo.* (I)  
(Yo sé que necesito estar cerca de los que amo).
2. \**...la otra es su única empleada que él no le ha despedido.* (A)  
(...la otra es su única empleada que no ha despedido.)

Se trata de estructuras en las que “la función que corresponde desempeñar al relativo *que* se asigna a un pronombre personal, átono o tónico, en el interior de la subordinada” (RAE, 2010, p. 852). La RAE (2010) señala que “los pronombres relativos no dan lugar a estructuras de duplicación: *Leyes que es importante respetar*” (p. 321), por lo que las secuencias halladas en nuestro corpus se consideran incorrectas. La RAE (2010) explica que si bien es frecuente hallarlas en el habla coloquial, “no se recomienda usar estas expresiones (denominadas relativas de pronombre reasuntivo, de pronombre pleonástico, despronominalizadas o con duplicación pronominal) en la lengua escrita ni en los registros formales de la expresión oral” (p. 852). Dado que, en el presente estudio, analizamos producciones escritas, incluimos estas expresiones relativas de pronombre pleonástico dentro del conteo de errores.

En los siguientes casos, las adiciones se relacionan con la aparente confusión entre la variante pronominal de algunos verbos y su variante transitiva no pronominal (*sentir* vs. *sentirse*, *ver* vs. *verse*).

3. \**Pero, a veces, me siento como no quiero tener hijos, en el futuro...* (I)  
(...a veces, siento que no quiero tener hijos en el futuro...)
4. \**Queríamos ver partes de México que nos no veíamos.* (I)  
(Queríamos ver partes de México que no habíamos visto)

Observamos, a modo de aclaración, que en casos como el 4, contabilizamos el error como de adición y no como de posición, puesto que de aparecer en la posición correcta (*no nos veíamos*), sería redundante, de igual manera.

Hallamos que, en algunos casos, la adición del pronombre iba acompañada de un error en la conjugación del verbo, o bien la selección del verbo era incorrecta. Esto dificultó el análisis, ya que, muchas veces, los errores interfirieron con la comunicación del mensaje: la

conjugación del verbo presentaba características de persona y número que no concordaban con el sujeto de la oración, como en *\*Su amigos y yo les tomaron un viaje muy bueno este año* a lo que se sumaba la errónea inclusión de un pronombre átono, ya que la versión correcta sería *Mis amigos y yo tuvimos un viaje muy bueno este año*. Los siguientes fragmentos ilustran el mismo caso:

5. *\*Me planear teñienando un perro de casa y un gato.* (P)  
(Planeo tener un perro.../ Me veo teniendo un perro...)
6. *\*Me encantan los días cuando puedo ir de compras con mis amigos. También me disfruta mucho mi ciudad.* (I)  
(También disfruto mucho mi ciudad.)

La dificultad en el análisis de estas instancias también se presentó para determinar la causa o las causas que las originaron, que varía en cada caso en particular y que detallamos en el apartado correspondiente al criterio etiológico.

### **Errores de omisión**

Los errores de omisión presentan el índice de frecuencia más alto. En el nivel principiante, hallamos errores de este tipo incluso con verbos de uso muy frecuente (como el verbo *gustar* en el caso *\*Ashlee Ø gusta cantar también* o el verbo *encantar* en el caso *\*Antonio y Salma Ø encantan ir a la playa*), en los que la combinación [pronombre átono + verbo] se enseña como un trozo de lengua. El caso 7 ilustra este tipo de error con el verbo *llamarse*.

7. *\*...y leamos el periodico de Atlanta, Ø llama Atlanta Journal Constitution.* (P)  
(...y leemos el periódico de Atlanta, **se** llama Atlanta Journal Constitution.)

El caso 8 muestra la omisión de un pronombre que es requerido, ya que “es obligada en el español actual la duplicación del complemento directo o el indirecto cuando estos complementos están representados por pronombres personales tónicos precedidos de la preposición *a*” (RAE, 2009, p. 319).

8. *\*...pero el perros no Ø molestan a mí.* (P)  
(...pero los perros no **me** molestan a mí.)

En las producciones 9 y 10, se omite un pronombre átono que debería aparecer en función de objeto directo, como se muestra en la versión correcta que proveemos para cada caso.

9. \**Tendre un esposa y ninos, tambien. Me endria un nino y una nina. Ø Llamam Nicolette y Landon.* (P)  
(Tendré una esposa y niños, también. Tendré un niño y una niña. **Los** llamaré Nicolette y Landon.)
10. \**ella vío un pajaro, y se lo cogío para llevarØ a la casa.* (A)  
(ella vio un pájaro, y lo cogió para llevar**lo** a la casa.)

Vale señalar que hallamos frecuentes omisiones de pronombres con determinados verbos como *graduarse* (*Tengo grandes planes para el futuro. Ø Graduare en siete meses...; Al momento, yo no tengo ninguna idea lo que voy a hacer cuando Ø gradue...*) y *quedarse* (*\*...fuimos a Barcelona, y Ø quedabamos en un hotel muy bueno; \*Ø Quedabamos en un hostel en el centro.*). Las omisiones indebidas con estos verbos aparecen en todos los niveles. Estos datos nos dan la pauta de que, en algunos casos, la inclusión u omisión de un pronombre átono podría estar relacionada con el verbo en cuestión, quizás en términos de su carga semántica.

### **Errores de selección**

#### **De clítico:**

En este grupo, incluimos las instancias de empleo de clíticos de dativo como acusativos (lo que se evidencia en el caso 11) y, viceversa, empleos de acusativos como dativos (lo que se demuestra en el caso 12):

11. \**...estoy muy emocionada porque les extraño muchísimo.* (I)  
(...estoy muy emocionada porque **los** extraño muchísimo.)
12. \**Tantas personas me han ayudado (...) Quiero mostrarlos que no es un desecho.* (P)  
(Tantas personas me han ayudado (...)) Quiero mostrar**les** que no es un desecho.)

En este último caso, la oración sustantiva *que no es un desecho* funciona como objeto directo, constituyente que realiza uno de los argumentos del predicado triádico “mostrar” y cumple el rol de tema (dicho predicado selecciona, además, un agente y un receptor o meta). Luego, si tenemos en cuenta el contexto, vemos que para que la referencia anafórica al sintagma nominal “tantas personas” se realice, es necesario utilizar un clítico dativo enclítico al infinitivo que exprese el argumento de receptor o meta. En este punto, consideramos que es relevante valernos de las nociones relacionadas con la estructura argumental de los predicados verbales ya que la dimensión sintáctico-semántica aporta información respecto de la participación de los argumentos en el proceso que se describe. En otras palabras, atender a la distinción de

roles temáticos que cumplen los argumentos que se realizan sintácticamente como O.D. y O.I. resulta útil para la selección del clítico que cumplirá tal o cual función sintáctica cuando dichos complementos (O.D. y/u O.I.) aparezcan pronominalizados.

En otras instancias, el error radica no en términos de caso (acusativo o dativo) sino en la falta de concordancia en género y/o número entre el pronombre átono y su referente. Respecto de este tipo de error, D'Amico (2014) sostiene que "(...) los angloparlantes intentan formar un pronombre neutro para usar en todos los casos. Por ejemplo, se puede escoger *lo* para el equivalente del inglés *it* e ignoran los aspectos de género y número a favor de un sistema más simplificado" (p. 77). Observamos esto en los siguientes casos:

13. \*...profesor del Latín o Griego porque no hay muchos que quieren estudiar**lo**. (I)  
(...profesor del Latín o Griego porque no hay muchos que quieren estudiar**los**.)
14. \*...es una droga...y es u muy fácil para comprar**lo**. (A)  
(...es una droga... y es muy fácil comprar**la**.)
15. \*...a esa abominación no **lo** condena Dios. (A)  
(...a esa abominación no **la** condena Dios.)
16. \*Quiero una casa pero... no quiero mi padres **lo** compran. (P)  
(Quiero una casa pero... no quiero que mi padres **la** compren.)

En el caso 13, se emplea *lo* para un referente masculino pero plural, es decir el pronombre concuerda en género pero no en número. En las otras tres instancias (14, 15 y 16), se emplea *lo* en lugar de *la*, es decir, el pronombre concuerda en número pero no en género. Este tipo de falta de concordancia se evidencia en las producciones de los aprendices de los tres niveles, pero son más frecuentes en las de los principiantes.

En los casos 17 y 18, lo que no distingue el aprendiz, o mejor dicho el rasgo que no incluye, parece ser el de reflexividad, en su sentido de ser correferente con el sujeto:

17. \*cuándo mi novia **le** baña... (A)  
(cuando mi novia **se** baña...)
18. \*ellos **le** da cuenta que los cigarrillos son horrible para la salud. (A)  
(ellos **se** dan cuenta de que los cigarrillos son horribles para la salud.)

Vemos que cuando se debe utilizar el pronombre *se*, los aprendices utilizan el pronombre *le*, que es también un pronombre de tercera persona del singular que no distingue género (y que concuerda en número con el sujeto de los ejemplos), pero es un pronombre oblicuo y el significado que se intenta representar, basándonos en el sentido que se puede dar al

enunciado, se distorsiona. Las instancias de este último tipo fueron halladas exclusivamente en las producciones de los aprendices de nivel avanzado.

### **De palabra:**

Los errores de selección de palabra son los terceros más frecuentes (luego de los de adición y omisión) y se identificaron mayormente en las producciones de los aprendices principiantes, en segundo lugar en las de los de nivel intermedio, y con una frecuencia menor, en los escritos de los aprendices avanzados. Los pronombres átonos vinculados con este tipo de error fueron, con mayor frecuencia, los de primera persona *me* y *nos*. Encontramos instancias en las que *me* se emplea en el lugar de los determinativos posesivos *mi* o *mis*, y, por otro lado, hallamos instancias de *nos* cuando deberían aparecer los determinativos posesivos *nuestro(s)/nuestra(s)*:

19. \***Me** deporte favorito es baloncesto... (P)  
(Mi deporte favorito es el baloncesto...)
20. \***Me** abuelos y abuelas vive en Pennsylvania. (P)  
(Mis abuelos y abuelas viven en Pennsylvania.)
21. \***Nadamos** en el lago con **nos** amigos. (P)  
(Nadamos en el lago con nuestros amigos.)

Observamos que había numerosos casos que mostraban la confusión entre un determinativo posesivo y el pronombre átono de la misma persona gramatical en las producciones del nivel principiante, como en \***Mi** gusta nada y correr. Si bien no incluimos esas instancias en el conteo, las tuvimos en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica para este nivel.

Aparecieron también empleos de pronombres átonos cuando debería utilizarse un pronombre personal de la misma persona gramatical pero en caso terminal, como ilustra el siguiente caso:

22. \***A me** me gusta Atlanta. (P)  
(A **mí** me gusta Atlanta.)

También hallamos instancias en las que se utiliza un pronombre átono cuando debería emplearse otro tipo de pronombre, como muestra el caso 23. Por ello, no las consideramos errores de omisión sino de selección de palabra.

23. \***La univesidad** es muy difícil pero quiero **lo**. (P)  
(La universidad es muy difícil pero quiero eso.)

Entendemos que la referencia no es anafórica a *la universidad* sino que debe emplearse un pronombre neutro que remita a toda la experiencia relacionada con ese lugar. El error no puede considerarse de posición (*\*La universidad es difícil pero lo quiero*) dado que se requiere de otro tipo de pronombre que represente el significado que señalamos, una posibilidad sería emplear el demostrativo *eso* como detallamos en la versión correcta bajo la instancia encontrada.

### **Errores de posición**

Como ya adelantamos, los errores de posición fueron los menos frecuentes. Incluimos en este grupo los pronombres clíticos que han sido seleccionados correctamente pero que se han colocado en un lugar erróneo: es decir, el hecho de que el aprendiz haya cometido este error supone que ha interiorizado, o al menos esto parece demostrar su producción, que se requiere este pronombre átono y no otro. Esto puede sugerir que le es posible realizar distinciones en términos de caso nominativo, acusativo o dativo y que posee conocimiento de las características morfológicas, como las de persona y/o género y/o número. El error solo está relacionado con el lugar que ocupa el pronombre. La mayoría de estos errores se encontró en producciones de aprendices de nivel principiante (38%) e intermedio (54%).

En los siguientes casos observamos que, para los dos primeros, el error de posición radica en la inserción de un adverbio entre el pronombre y el verbo pronominal, secuencia que no se puede interrumpir, mientras que en el tercer ejemplo de la lista a continuación, el pronombre se emplea entre el auxiliar y la forma no conjugada en un tiempo compuesto, algo que tampoco es posible en español:

24. *\*... y **me** no gusta caliente.* (P)  
(...y no **me** gusta caliente.)
25. *\*...nosotros **nos** siempre divertimos.* (I)  
(...nosotros siempre **nos** divertimos.)
26. *\*Esta es la cosa mas difícil que he hecho en mi vida pero ha **me** mostrado las problemas en nuestra sociedad.* (I)  
(Esta es la cosa más difícil que he hecho en mi vida pero **me** ha mostrado los problemas en nuestra sociedad.)

Los casos en los que los pronombres átonos aparecían proclíticos cuando debían estar enclíticos a una forma no personal, o viceversa, cuando estaban enclíticos en vez de aparecer proclíticos, se contaron como errores de posición:

27. \*...y así debemos hacer **lo** igual. (A)  
 (...y así debemos hacer**lo** igual.)
28. \*...el hermano de ella preguntale a mi familia... (I)  
 (...el hermano de ella **le** pregunta a mi familia)

En el caso 27, observamos que si bien el pronombre átono sigue a un infinitivo, el pronombre no se encuentra enclítico a la forma no conjugada; en el caso 28, el pronombre se encuentra enclítico a una forma conjugada en indicativo cuando debería emplearse proclítico a esta. Para asegurarnos de que no se trata de un error tipográfico, observamos el resto de la producción del aprendiz y, si había más de una instancia del mismo caso, la contabilizamos como error.

### Otros:

En este grupo, incluimos instancias no contempladas en las categorías presentadas anteriormente. En el siguiente caso, se evidencia la elección errónea de pronombre átono y, además, se observa que el pronombre elegido se coloca en una posición incorrecta, proclítico a un infinitivo:

29. \**Deseo para hablar con Julia y te hacer muchas preguntas.* (P)  
 (Deseo hablar con Julia y hacer**le** muchas preguntas.)

Antes de cerrar esta sección de análisis del criterio descriptivo, queremos dedicar un espacio a explicitar los errores que no se superan a medida que el aprendiz avanza en nivel sino que siguen apareciendo aun en el nivel avanzado. Además de identificar todos los errores que arrojó nuestro corpus, consideramos relevante especificar cuáles son aquellos que persisten dado que estos constituirán las bases para la elaboración de la propuesta didáctica para el nivel avanzado. En este punto, resulta pertinente traer a colación la noción de errores fosilizables que realiza Vázquez (1991), y a la que se refiere Fernández López (1996). A la vez, detallamos los hallazgos de estas autoras y los de Madrid (1999) y García (2014) en lo que concierne a este tipo de errores y los vinculamos con los nuestros.

Vázquez (1991) considera que los errores fosilizables son aquellos que persisten. Fernández López (1996) señala la diferencia entre “los errores propios de los diferentes estadios, que tienden a superarse en etapas posteriores –errores transitorios o de desarrollo– y los errores que reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia, errores permanentes o fosilizables” (p. 47). Esta autora encuentra en su corpus que un área fosilizable es el “uso redundante de *se*, especialmente en verbos que pueden utilizarse o no como reflexivos” (p. 34). Constatamos que esta redundancia no solo persiste en las producciones de

nivel avanzado de nuestro corpus sino que se extiende a las otras formas paradigmáticas que adopta el pronombre *se*, de acuerdo con la correferencia entre sujeto y verbo. Los casos 30 y 31 ilustran estas instancias que involucran, en este caso, la no diferenciación entre los pares de verbos *resolver* vs. *resolverse* y *vestir* vs. *vestirse*.

30. \**Hay tantas cosas más importantes para resolverse en este mundo.* (A)  
(Hay tantas cosas más importantes para resolver en este mundo.)
31. \**Cuando estás en el bus, te insisto en que te vistes tu mochila en el adelante porque es más seguro.* (I)  
(...insisto en que vistas/uses tu mochila adelante...)

En el trabajo de esta misma autora, también se señala que la omisión de un “pronombre personal en función de objeto directo” (p. 37) constituye un área fosilizable (como en -¿*No conoces a una chica que se llama Lidia?* –*No Ø conozco*, cuando debería ser *No la conozco*). Este hallazgo no se comprueba en nuestro estudio, puesto que, en el nivel avanzado e intermedio, las omisiones como estas fueron casi nulas, lo que demuestra que, en nuestros datos, dicho error no es persistente sino que desaparece conforme el aprendiz supera el primer nivel.

Asimismo, Madrid (1999) señala que los errores hallados en su corpus para la categoría “Mal uso del pronombre-objeto + verbo (incluye el pronombre O.D. y el O.I.) y reduplicaciones mal usadas” (p. 616) constituyen uno de los aspectos gramaticales del español que “(...) no solo son difíciles de aprender, porque ocasionan un número elevado de errores, sino que perduran y se mantienen durante más tiempo. Es decir, se «adquieren» mucho más tarde” (p. 619). El autor incluye, en este grupo, errores como: \**los parten la tarta* (parten la tarta), *dijeron “gracias” \*a él* (le dijeron), \**le trae la tarta \*a ellos* (les trae la tarta), \**los (les) dio una cucharita*, \**les (los) invitó* (p. 616). Discordancias entre el pronombre átono y su referente en género y/o número y/o caso (dativo o acusativo), como los que encuentra este autor, persisten en las producciones del nivel avanzado de nuestro corpus también.

Por su parte, García (2014) encuentra, en las producciones de los aprendices de nivel avanzado, que un “comportamiento que aparece en el curso del tercer semestre y que continúa en el curso del cuarto semestre es aquel en el que los estudiantes utilizan el formato preposicional en vez del correcto” (p. 35) y provee ejemplos como \**su tío ayuda a él*, \**había mandado una carta a mí*, es decir, se trata de omisión de pronombres en duplicaciones requeridas. Las omisiones de pronombres en duplicaciones requeridas como las que menciona la autora son casi nulas en nuestro corpus, la mayoría de las omisiones en este nivel ocurre

con verbos que poseen más de una variante (como pronominal o no, por ejemplo) y no con instancias en las que el doblado del clítico sea obligatorio.

Por lo expuesto, en nuestra investigación, los errores que asociamos con la fosilización incluyen, principalmente, las duplicaciones redundantes (como en *\*Necesitamos tenerla en cuenta la idea...*), la inclusión redundante de pronombres átonos con verbos no pronominales (como en *\*para huirnos del calor sofocante* o en *\*fuimos al hotel y nos descansamos*) y las omisiones del pronombre átono con verbos pronominales (como en *\*øQuedamos una hora...* o en *\*estuvieron en la playa y todos ø quemaron...*). Consideramos estos hallazgos, que son producto del análisis exhaustivo que realizamos de los patrones que emergieron en nuestro corpus, junto con los que surgieron del análisis de estrategias más frecuentes en el criterio etiológico, para la elaboración de la propuesta didáctica destinada a aprendices de nivel avanzado, la cual detallamos en el capítulo 5, en el que abordamos las implicancias pedagógicas de nuestro estudio.

#### **4.3.2 Criterio etiológico**

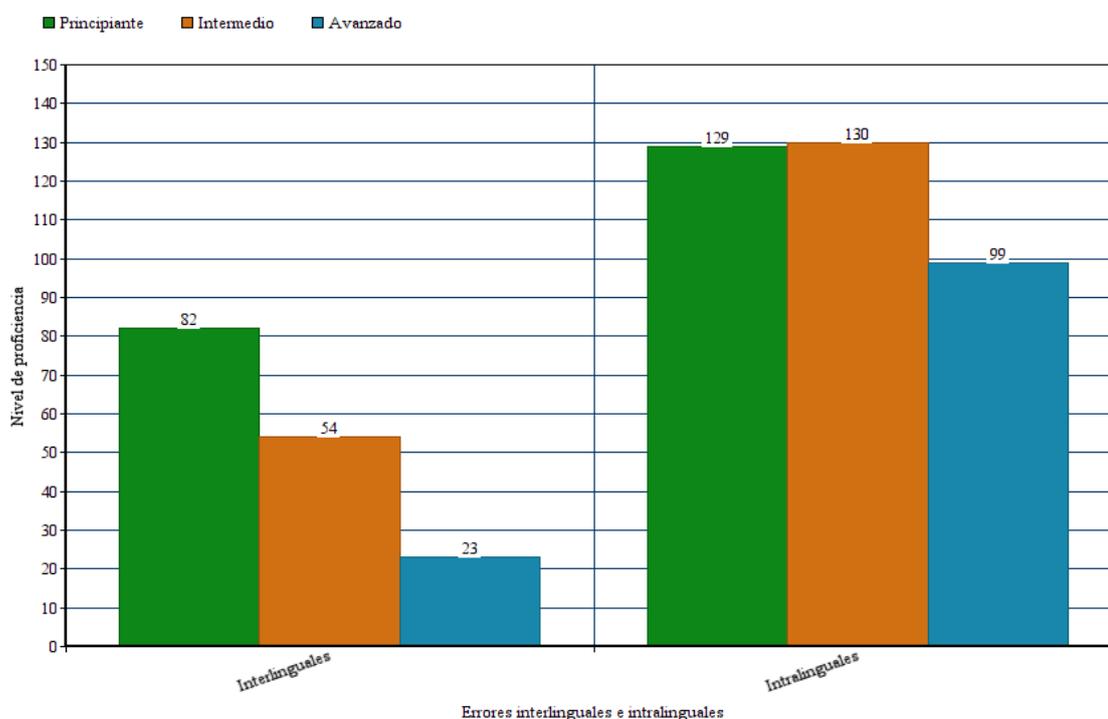
Pasamos ahora al análisis de las posibles causas que, de acuerdo con la evidencia que encontramos en las producciones escritas, originaron los distintos errores que aparecieron en nuestro corpus.

Encontramos que, del total de errores hallados, los de origen interlingual constituyen un 30%, aproximadamente, mientras que los de origen intralingual corresponden al 70% restante. Si tenemos en cuenta que los errores interlinguales se originan por transferencia negativa de la L<sub>1</sub> y los intralinguales se originan por causas independientes de la L<sub>1</sub> (dado que surgen del conflicto de las reglas de la L<sub>2</sub>), podemos deducir que, a nivel global, la complejidad en la adquisición de los pronombres átonos está más relacionada con las características de los clíticos en sí mismos que con las disparidades entre los sistemas de pronominalización de las lenguas española e inglesa. Por consiguiente, en una primera instancia, las propuestas didácticas que se desarrollen a partir de hallazgos como estos deberían enfocarse en la reflexión dentro del sistema de la L<sub>2</sub> para que resulten más productivas (con foco, en este estudio en particular, en el 70% de errores que se relacionan con las reglas del español en sí mismo), ya que enfocarse en actividades de contraste explícito entre el inglés y el español tendría un impacto menor (en la presente investigación, solo el 30% de los errores se

relaciona con el recurso a la L<sub>1</sub>), por lo menos en lo que concierne a este elemento gramatical en particular.

El Gráfico 3, en el que cada nivel de los aprendices se representa con un color diferente, muestra la frecuencia de los errores intralinguales e interlinguales de acuerdo con estos grupos. Se visualiza que los errores interlinguales son menos que los intralinguales a nivel global y en cada uno de los niveles, pero se observa, además, la cantidad específica de errores en cada categoría para cada nivel: 82 errores interlinguales y 129 intralinguales en el nivel principiante, 54 errores interlinguales y 130 intralinguales en el nivel intermedio, y 23 errores interlinguales y 99 errores intralinguales en el nivel avanzado.

**Gráfico 3. Errores interlinguales e intralinguales por nivel**



Por otro lado, notamos que el número de errores interlinguales decrece a medida que el aprendiz pasa al siguiente nivel, en un 18% del principiante al intermedio y en un 19% del intermedio al avanzado. Para los errores intralinguales, sin embargo, la cantidad de errores se mantiene casi igual entre el nivel principiante y el intermedio, y luego se reduce en un 8% cuando el aprendiz se encuentra en el nivel avanzado. Estos hallazgos nos brindan mayor información respecto del tipo de estrategias que debemos considerar en el proceso de desarrollo de la propuesta didáctica para cada grupo de aprendices. Del análisis realizado hasta este punto, consideramos que la propuesta debe enfocarse en una reflexión que ayude a

superar los errores intralinguales ya que estos no son solo más numerosos que los interlinguales sino que, además, no se reducen en la misma proporción que aquellos conforme el aprendiz avanza en nivel.

Pasamos ahora a examinar, en cada una de estas categorías de errores interlinguales e intralinguales, las estrategias específicas utilizadas por cada grupo de aprendices que originaron las instancias erróneas. La Tabla 3 presenta esta discriminación de estrategias y niveles con los respectivos índices de frecuencia (absoluta y relativa).

**Tabla 3. Frecuencia de errores correspondiente al criterio etiológico por nivel**

| Tipo de error / Nivel |                                       | Principiante | Intermedio | Avanzado   | Total      |
|-----------------------|---------------------------------------|--------------|------------|------------|------------|
| Interlinguales        | Interferencia de la L <sub>1</sub>    | 26 (12%)     | 23 (12%)   | 19 (15%)   | 68 (13%)   |
|                       | Traducción literal                    | 56 (26%)     | 31 (16%)   | 4 (3%)     | 91 (17%)   |
| Intralinguales        | Simplificación                        | 9 (4%)       | 19 (10%)   | 14 (11%)   | 42 (8%)    |
|                       | Neutralización                        | 14 (6%)      | 4 (2%)     | 7 (6%)     | 25 (5%)    |
|                       | Aplicación incompleta de reglas       | 4 (2%)       | 8 (4%)     | 15 (12%)   | 27 (5%)    |
|                       | Hipergeneralización                   | 24 (11%)     | 31 (16%)   | 13 (10%)   | 68 (13%)   |
|                       | Analogía                              | 13 (6%)      | 4 (2%)     | 13 (10%)   | 30 (6%)    |
|                       | Hipercorrección                       | 15 (7%)      | 19 (10%)   | 27 (21%)   | 61 (11%)   |
|                       | Asociación Cruzada                    | 6 (3%)       | 12 (6%)    | 9 (7%)     | 27 (5%)    |
|                       | Asociación Cruzada de forma y función | 44 (20%)     | 33 (18%)   | 1 (1%)     | 78 (15%)   |
| Otros                 | Otros                                 | 7 (3%)       | 5 (3%)     | 5 (4%)     | 17 (3%)    |
| <b>Total</b>          |                                       | <b>218</b>   | <b>189</b> | <b>127</b> | <b>534</b> |

Si consideramos los errores más frecuentes en cada una de estas dos grandes categorías, observamos que los errores de tipo interlingual más frecuentes se producen por traducción literal (17%); en la categoría de errores intralinguales, los más frecuentes son aquellos originados por las estrategias de asociación cruzada de forma y función (14%) y por hipergeneralización (12.7%).

En las producciones de los aprendices del nivel principiante, los índices muestran que los errores se originaron por traducción literal en primer lugar (26%) y por la estrategia de asociación cruzada de forma y función, en segundo lugar (20%). No sorprende constatar que los aprendices en este nivel recurren al sistema que conocen, el de su L<sub>1</sub>, por lo que parecen emplear estructuras en español tomando como modelo las estructuras del inglés. Esto podría explicar la alta frecuencia de casos ocasionados por traducción literal. Las producciones

erróneas originadas por asociación cruzada de forma y función manifiestan que, si bien se conocen distintos grupos de palabras gramaticales, debe existir un desconocimiento de la función que puede cumplir cada grupo y las distinciones entre ellas, por ejemplo, entre determinativos y pronombres. La proporción de errores interlinguales (38%) es menor que la de intralinguales (62%), pero el porcentaje de errores interlinguales es alto si lo comparamos con el de errores interlinguales en los otros niveles. Como ya dijimos, a medida que el aprendiz avanza en nivel, de acuerdo con los datos que obtuvimos, los errores interlinguales se reducen (en un 18% cuando llega el nivel intermedio y en un 19% cuando llega al nivel avanzado), lo que indica que el aprendiz recurre cada vez menos a la L<sub>1</sub>. A la vez, es interesante observar que este porcentaje de disminución es casi el mismo entre un nivel y el siguiente.

Respecto de los errores en las producciones de los aprendices de nivel intermedio, algo que nos llamó la atención fue que en el primer lugar, en términos de frecuencia, hallamos asociación cruzada de forma y función (18%), seguida, con una mínima diferencia, de dos estrategias con exactamente el mismo índice: traducción literal (16%) e hipergeneralización (16%). Luego, siguen interferencia (12%), simplificación (10%) e hipercorrección (10%). La pareja proporción entre las distintas estrategias da cuenta de la transición por la que pasa el aprendiz en este estadio, en el que, mediante la instrucción explícita, se lo invita a reflexionar sobre el elemento gramatical en foco. Emerge, de esta manera, un abanico de nuevas opciones disponibles que le ocasionan dificultad, algo que se manifiesta en su producción escrita. La brecha entre errores interlinguales (28%) e intralinguales (72%) se amplía, lo que comprueba que el aprendiz comienza a moverse dentro del sistema de la L<sub>2</sub>, pero aún recurre a su L<sub>1</sub>, o más bien, su L<sub>1</sub> aún tiene un impacto en la toma de decisiones que le requieren las nuevas complejidades.

En el nivel avanzado, las causas más comunes que originaron instancias erróneas fueron hipercorrección (21%), interferencia (15%) y aplicación incompleta de reglas (12%). Resulta esperable que la hipercorrección sea la estrategia más frecuente entre estos aprendices ya que aplicar reglas del sistema de la L<sub>2</sub> conocidas puede ocasionar la extensión indebida de estas. Sorprende encontrar que la interferencia del inglés es todavía recurrente en este nivel, pero, como observamos en algunos de los casos que analizamos en el siguiente apartado, esta estrategia parece resultar de otro tipo de operación, a saber, el tratamiento del pronombre *se* como equivalente a los expletivos en inglés. La aplicación incompleta de reglas indica, de alguna manera, que se tiene conocimiento de estas pero que, en determinados casos, se

aplicaron de manera errónea, o bien, se aplicaron sin tener en cuenta (o sin tener conocimiento de) las excepciones o particularidades. Finalmente, la proporción entre errores interlinguales (18%) e intralinguales (82%) se encuentra bien diferenciada en este nivel. Esto prueba que existe un mayor grado de independencia del aprendiz respecto de su L<sub>1</sub>, ya que recurre a ella en menor medida, mientras que el alto porcentaje de errores intralinguales demuestra que el aprendiz trabaja mayormente con las reglas de la L<sub>2</sub> y que, si bien el conflicto del empleo de estas reglas genera errores en su producción, es muy válido que realice operaciones mentales dentro del sistema del español ya sin apoyarse constantemente en las estructuras presentes en su L<sub>1</sub>.

A continuación presentamos cada estrategia con casos representativos de cada una, los cuales extrajimos de nuestro corpus.

### **Interferencia de la L<sub>1</sub>**

Podemos vincular muchos errores de adición con, entre otras, la teoría del parámetro del sujeto nulo (*pro-drop*<sup>59</sup>). Los aprendices optaron por incluir un pronombre átono en la posición de sujeto en instancias en las que no debían como en *El último país que nos visitamos* cuando debería ser *El último país que visitamos*. El hecho de que hayan optado por incluir un constituyente como sujeto explícito, por más que el pronombre incluido no era tónico, nos da la pauta de que se rigen, aparentemente, por el patrón de su L<sub>1</sub>; es decir, el hecho de que se requiera un sujeto explícito en las oraciones declarativas en inglés parece tener un impacto en las producciones de su interlengua. Concluimos esto con base en la aseveración de Davís Márquez (2011), respecto del parámetro del sujeto nulo: “las dificultades que entraña el aprendizaje de una L<sub>2</sub> en la que este parámetro tiene un valor diferente del que posee la L<sub>1</sub> repercuten en la interlengua inicial del aprendiz” (p. 62). Luego, considerando que el español es una lengua de sujeto nulo (*pro-drop*) y el inglés no lo es, “(...) los aprendices de una L<sub>2</sub> *pro-drop* cuya L<sub>1</sub> no lo es tratarán la primera como si no lo fuera” (Davís Márquez, 2011, p. 62). Consecuentemente, pareciera que los errores de adición que presentan estas características (la inclusión de un pronombre átono en posición de sujeto en instancias en las que se requería un sujeto tácito) se originan por la interferencia de la L<sub>1</sub>. Excede los objetivos del presente trabajo corroborar la existencia del parámetro en foco sobre el que se teoriza, lo que pretendemos con esta breve mención a dicha teoría es justificar por

---

<sup>59</sup> Davís Márquez (2011) explica que una lengua *pro-drop* es aquella que permite “la elisión del sujeto con verbos conjugados en forma personal” (p. 60). Para obtener información sobre esta teoría, consultar Chomsky (1981, 1982), Cook (1993), Hilles (1986), Phinney (1987).

qué atribuimos estos errores a la interferencia de la L<sub>1</sub>: conjeturamos que existe una vinculación entre estas instancias erróneas y la L<sub>1</sub> de los aprendices. En otras palabras, postulamos que los patrones del inglés como su L<sub>1</sub> influyen, de alguna manera, en su producción escrita en español.

Por otro lado, es necesario descartar que los aprendices que produjeron instancias como estas sí tengan incorporado el español como una lengua que permite los sujetos tácitos en estos ejemplos y que la inclusión del pronombre átono se debe a que consideran el verbo utilizado como pronominal. Resultó necesario, entonces, examinar en detalle la producción entera que produjeron estos aprendices. Luján (1999) presenta la siguiente secuencia de oraciones y no una oración aislada, para ilustrar instancias “inaceptables para un hablante nativo de español: #<sup>60</sup>*Juan es mi vecino de al lado. Él es estudiante de matemáticas, pero él se interesa mucho también por la filosofía porque él tiene una novia filósofa*” (p. 1227). De la misma manera, nosotros observamos, para cada caso extraído, el cotexto relativamente cercano que dejara entrever, por un lado, si la oración con sujeto explícito sería aceptable (por ejemplo, si la omisión del sujeto ocasionaría ambigüedad), y por otro, si se trataba de un patrón relacionado con el verbo empleado o si, más bien, había alguna conexión con el requisito de sujeto explícito en inglés. En ocasiones, observamos disparidades respecto de la inclusión errónea o no de un pronombre átono con un verbo en particular en las producciones de los principiantes e intermedios de nuestro corpus. En un ejemplo de nivel intermedio, *\*el autobús no puede llega a tiempo y por eso, no estoy seguro que nos llegamos al cine a tiempo...* (cuya versión correcta sería *el autobús no puede llegar a tiempo y por eso, no estoy seguro de que llegemos al cine a tiempo...*), observamos que el verbo *llegar* se utiliza dos veces, la primera vez, aunque debería aparecer como infinitivo *llegar*, se emplea como intransitivo no pronominal (con el sujeto expreso: *el autobús*), lo que es correcto; la segunda vez, aparece con el pronombre *nos* proclítico, es decir, como si fuera una construcción pronominal, lo que es incorrecto. La lectura que realizamos de este caso es la siguiente: entendemos que el aprendiz sabe que el verbo es *llegar* (y no *llegarse*) y utiliza, en la segunda instancia, el pronombre átono *nos* en vez del tónico *nosotros*, en una instancia en la que se produce un cambio de sujeto entre *estoy* y *llegamos*. Es decir, más que desconocimiento del tipo de verbo en cuestión, el error puede atribuirse a las diferencias entre el inglés y el español respecto del parámetro de sujeto nulo. El siguiente caso extraído de una producción de nivel principiante ilustra una operación similar con el verbo *vivir*:

---

<sup>60</sup> El símbolo # indica que la correferencia no es posible, Fernández Soriano (1999) señala que se trata de “la interpretación de «obviación» (= anti-correferencia) o «referencia disyuntiva»” (p. 1283).

32. \**Vivo en la parte del Este del sur de Norteamérica y la region Me vivo en es calante...*(P)  
(Vivo en la parte del Este del sur de Norteamérica y la región donde/en la que vivo es calurosa...)

Presentamos los siguientes casos, que incluimos dentro de este grupo de errores ocasionados por este tipo de interferencia, también de los niveles principiante e intermedio:

33. \**la ciudad es muy bonita y lo tiene mucho historia.* (I)  
(La ciudad es muy bonita y tiene mucha historia.)
34. \**La región donde me vivo es muy excelletente.* (P)  
(La región donde vivo es excelente.)

Respecto de este error de adición: \**el chofer (...) nos manejó al centro (el chofer...manejó al centro)*, podemos atribuir la desviación a la interferencia del pronombre objeto *us (nos)* de la contraparte en inglés *he drove us*. En otras palabras, el error radica en equiparar el patrón de *drive* (que puede funcionar como transitivo con objeto de persona y significa, en ese caso, llevar a alguien en auto) al equivalente semántico *manejar* (que, con el significado acorde al contexto del ejemplo, es intransitivo) en español, cuando en este contexto se debiera utilizar el verbo *llevar* con un pronombre átono oblicuo: *nos llevó* para proveer un significado equivalente.

Como puntualizamos en la sección de antecedentes, Escutia López (2010) halló un patrón en la producción escrita de aprendices de nivel avanzado que involucra la adición de la partícula *se* a verbos inacusativos en español cuyas contrapartes en inglés exigen un expletivo *it* o *there* (como en *se parece que está siempre corriendo* cuya contraparte en inglés es *It/There seems he is always running*). Aunque no son frecuentes en nuestro corpus, también encontramos la presencia de este rasgo en algunas producciones del nivel avanzado, como en los siguientes casos:

35. \**Se parece que tengo que vivir 115 años, por lo menos...* (A)  
(...Parece que tengo que vivir 115 años...)
36. \**Se parece que nunca puedo jubilarØ, pero está bien...* (A)  
(...Parece que nunca podré jubilarme, pero...)

Relacionado con esta temática, Fernández Soriano (1999) señala que “el español no cuenta con pronombres explícitos que funcionen como expletivos (como el *it/there* del inglés o el *Il* del francés), de modo que nunca se materializa un sujeto en estas construcciones” (p. 1226).

En nuestro corpus, encontramos instancias de empleo de pronombres átonos en posición de sujeto con verbos cero-ádicos como *llover*:

37. \**En el año 1993, se lluvia mucho y el río no podrá soportar tanto agua.* (A)  
(En el año 1993, llovió mucho y el río no pudo soportar tanta agua.)

En el siguiente caso, notamos que el mismo aprendiz, que se encuentra en un nivel intermedio, utiliza una vez el verbo *llover* sin sujeto, mientras que en la siguiente oración incluye un *se* redundante con el mismo verbo:

38. \**en este momento, está lloviendo mucho. Se ha llovido por una semana.* (I)  
(en este momento, está lloviendo mucho. Ha llovido por una semana.)

Las siguientes oraciones presentan una oración de infinitivo como sujeto posverbal y un pronombre átono en posición inicial. Adjudicamos este tipo de error a la interferencia del pronombre *it* expletivo que se utiliza en la contraparte en inglés en la posición inicial cuando se pospone el sujeto. Incluimos la versión en inglés luego del ejemplo extraído para señalar la contraparte en esta lengua de la que, conjeturamos, proviene la producción en español.

39. \**Te es mejor beber aquí.* (P)  
(**It** is better to drink here.)  
(Es mejor beber aquí.)
40. \**...no pueden casarse en la iglesia, pero lo no debe imposible a casarse.* (I)  
(They can't get married in the church, but **it** shouldn't be impossible to get married.)  
(...no pueden casarse por iglesia, pero no debe ser imposible casarse.)

En los siguientes casos, vemos que se produce interferencia de la L<sub>1</sub> de los aprendices dado que se dan errores de omisión de un pronombre átono cuando este es una marca de inacusatividad en español. Si consideramos que, en inglés, la alternancia entre la interpretación causativa y la anticausativa no involucra ningún cambio en la morfología del verbo, el aprendiz simplemente utiliza el verbo equivalente (en términos de significado) en español sin incluir la partícula *se* que distingue la variante causativa de *graduar*, *relajar*, *jubilar* de la inacusativa *graduarse*, *relajarse*, *jubilarse*, por ejemplo. Sin esta partícula en español, el sujeto sintáctico se interpreta como agentivo, es decir, con rol semántico de agente que causa la acción denotada por el verbo:

41. \**Yo voy a graduar de la Universidad...* (P)  
(I will graduate from college...)  
(Voy a graduarme de la Universidad...)

42. \**Después yo gradúo, planeo trabajar...* (I)  
(After I graduate, I plan to work...)  
(Después de graduarme, planeo trabajar...)
43. \**El río es muy tranquilo y me gusta ir para relajarme.* (I)  
(El río es muy tranquilo y me gusta ir para relajarme.)
44. \**Cuando llego a vejez voy a jubilar y irme.* (A)  
(Cuando llegue a la vejez voy a jubilarme e irme.)
45. \**Cuando las plantas se mueven en el viento.* (A)  
(Cuando las plantas se mueven en el viento.)

Observamos que hay una evidente distorsión del mensaje, ya que se entiende que el verbo se interpreta como transitivo con su objeto elidido. Hallamos reiteradas instancias de este tipo en los tres niveles.

En los casos 46 y 47, aparece la combinación de una preposición con un pronombre átono cuando debería usarse uno tónico (en el caso 46, con el pronombre *tú* se debería usar la forma compuesta *contigo*).

46. \**Y no hago todas cosas con te.* (P)  
(Y no hago todas las cosas contigo/con vos/con usted.)
47. \**La música es muy bueno para me.* (P)  
(La música es muy buena para mí.)

Este tipo de error se atribuye a la estrategia de interferencia dada la posibilidad de la combinación de una preposición con un pronombre objeto en inglés (como *with you/ with me*) que presenta una gran similitud con las instancias erróneas analizadas.

### **Traducción literal**

La mayoría de los casos de traducción literal se halló en el nivel principiante. Agrupamos en esta categoría los casos claros de traducción literal (proveemos la versión en inglés debajo de cada ejemplo), como se muestra en las siguientes instancias:

48. \**Mi novia y yo gustamos salir para la cena.* (P)  
(My girlfriend and I like going out for dinner.)  
(A mi novia y a mí nos gusta salir a cenar.)
49. \**y que tu puedes encantar también!* (I)  
(and that you may love it too!)  
(y ¡que a ti te puede encantar también!)

Observamos que, además de faltar el pronombre *nos* o *te* (en el caso 48 y 49, respectivamente) proclítico al verbo conjugado, se emplea un pronombre tónico en caso nominativo (*yo* en 48 y *tú* en 49) al inicio de la oración, como si ese sintagma que expresa el experimentante funcionara como sujeto. Esto es incorrecto ya que con estos verbos, al experimentante, cuando aparece pronominalizado, le corresponde un pronombre de dativo o bien puede expandirse en un sintagma preposicional encabezado por la preposición *a* (con un sintagma nominal o un pronombre como término de esta preposición): a saber, *a mi novia* y *a mí* y *a ti*, como explicitamos en la versión correcta que proveemos para cada ejemplo. Deducimos, de esta manera, que se trata de una traducción literal de los verbos *like* y *love* que, en inglés, se emplean con sujetos realizados por sintagmas nominales (o por pronombres en caso nominativo) que, semánticamente, cumplen el rol de experimentante.

Otro caso que incluimos como traducción literal es el del verbo *move* en inglés que se tradujo como *mover* cuando el verbo debía ser *mudarse* (que es intransitivo pronominal), como en *Yo nunca moveré a Los Ángeles* por *Yo nunca me mudaré a Los Ángeles*. En inglés, el verbo *move* se utiliza para expresar los significados de cambiar de posición y el de cambiar el lugar de residencia; en español, el verbo *mover(se)* expresa el primer significado mientras que *mudarse* expresa el segundo. El aprendiz de español que produjo la instancia errónea ignora que debe emplear otra forma para expresar este segundo significado y asume que el verbo *mover(se)* posee el mismo alcance semántico que *move* en inglés. Veamos otro caso del corpus con el mismo verbo:

50. \**Después de graduación, Ashley Ø mueva a Los Angeles para actuar.* (P)  
(After graduation, Ashley will move to Los Angeles to act.)  
(Después de la graduación, Ashley se mudará a Los Angeles para actuar.)

Como producto de la traducción, además de la elección errónea del verbo, el verbo intransitivo aparece sin el pronombre átono requerido. Gambini (2012) cita a Alarcos (1980) cuando afirma: “Dada la dependencia de los clíticos respecto de un verbo, es importante entender que ‘la presencia o ausencia de términos adyacentes’ está restringida por el valor semántico del verbo, o sea, el léxico es el que impone ciertas necesidades” (p. 35). Por ello, el verbo que debe emplearse aquí es *mudarse* (y no *mudar*). Advertimos que la elección de *mover* evidencia la influencia del traspaso del equivalente en inglés (*move*), que posee dos variantes, una transitiva y una intransitiva que no se diferencian mediante ninguna marca en el verbo, es decir, la forma verbal es la misma para ambos usos. Concluimos que, por tratarse de

un traspaso no solo semántico sino sintáctico, se trata de una traducción literal de la L<sub>1</sub> del aprendiz.

En el siguiente caso, se observa la traducción literal de una expresión en inglés que involucra el empleo de un pronombre reflexivo: *to enjoy ourselves*. En español, el verbo equivalente a *enjoy* es *disfrutar*, y este verbo no se utiliza como reflexivo, por lo que la traducción resulta en una producción anómala:

51. \*...una genial diversion para disfrutarnos. (I)  
(...a lot of fun to enjoy ourselves.)  
(...para divertirnos mucho.)

Advertimos que la expresión equivalente en español no involucra el verbo *disfrutar* sino que otro verbo, *divertirse*, es el equivalente semántico a la cláusula en inglés.

### **Simplificación**

Entre las instancias de simplificación del sistema, encontramos aquellas que carecen del pronombre átono correspondiente que duplica el O.D. o el O.I. Ejemplificamos estos casos con las siguientes instancias que hallamos en nuestro corpus:

52. \*...y a ella yo Ø expliqué que estaba bien. (I)  
(...y a ella yo **le** expliqué que estaba bien.)
53. \*Mi amiga Morgan vive en Wisconsin. Yo Ø escribo las cartas a ella. (I)  
(Mi amiga Morgan vive en Wisconsin. Yo **le** escribo las cartas a ella.)
54. \*Yo Ø dije a mi novio que no hay mucha lluvia en España. (A)  
(Yo **le** dije a mi novio que no hay mucha lluvia en España.)
55. \*El Ø ayuda a ella escapar los malos. (A)  
(Él **la** ayuda a ella escapar de los malos.)

De acuerdo con D'Amico (2014), muchos errores relacionados con los pronombres acontecen debido al "valor semántico bajo de muchos pronombres en español, en particular los átonos" (p. 78). Wheatley (citado por D'Amico, 2014) afirma: "En varios casos, la información semántica del pronombre puede ser entendida en el mensaje completo de la oración sin el pronombre" (p. 78). D'Amico (2014) agrega que la "duplicación del objeto indirecto en una oración, como *Miguel le da las flores a Ana*, cuando el pronombre *le* no añade información semántica porque el objeto indirecto *Ana* está expresado" (p. 78) es una característica de los pronombres en español que constituye un área problemática para los aprendices de ELE. Postulamos que este tipo de omisiones se debe a un proceso de simplificación puesto que

estos pronombres pleonásticos no aportan carga semántica adicional (el objeto directo o indirecto ya se encuentra representado por un sintagma en la cláusula) sino que se trata de un uso extendido que ha originado una regla en el español estándar. Sin embargo, D'Amico (2014) considera la posibilidad de que la causa de este tipo de error sea otra cuando afirma que “aunque podemos suponer que la transferencia de la L<sub>1</sub> es una razón para estos errores, es también muy posible que los aprendices angloparlantes no valoren los pronombres como una parte esencial de su mensaje”. Desde nuestra perspectiva, se trata de un error cuya causa no es la L<sub>1</sub>, sino más bien, está relacionado con la complejidad que conlleva el uso de los pronombres átonos puesto que, dadas ciertas condiciones, la duplicación es obligatoria, por ejemplo, cuando el objeto es realizado por un sintagma preposicional que contenga un pronombre personal tónico, o en una construcción de tópico inicial en la que el objeto se encuentra dislocado; en otras instancias, sin embargo, el doblado es opcional –casos en los que “la ausencia de duplicación se asocia con un registro más elevado” (RAE, 2010, p. 677).

Otro grupo que consideramos instancias de simplificación es aquel en el que aparecen verbos como *gustar*<sup>61</sup> sin el dativo requerido obligatoriamente:

56. \**También Ø gusto ir a los conciertos.* (P)  
(También me gusta ir a los conciertos.)

D'Amico (2014) señala que con los verbos que son siempre reflexivos, “el pronombre no imparte mucho valor semántico (...), el pronombre *se* no le da al lector información adicional” (p. 78). El verbo *gustar* no contiene un *se* inherente, es decir, que sea parte del lexema, pero sí requiere de un dativo, sin excepción. Señala D'Amico “(...) es posible que los angloparlantes vean el pronombre como inútil y no atiendan su valor gramatical ni semántico. Por lo tanto, estos aprendices pueden considerar los pronombres como opcionales o los pueden ignorar completamente en su propia producción” (p. 78). Si bien estamos de acuerdo en que los aprendices puede que no sean conscientes del aporte semántico de los pronombres con este tipo de verbos, no creemos que los consideren opcionales y que el error persista luego de una (o más de una) instancia de corrección en la clase (evidencia negativa). De hecho, las omisiones con verbos como *gustar* son prácticamente inexistentes ya en el nivel intermedio y están completamente ausentes en las producciones del nivel avanzado.

---

<sup>61</sup> Este verbo no requiere de un pronombre con el que forma una construcción pronominal, pero debe aparecer con un pronombre de dativo obligatoriamente. Aclaramos, además, que si verbos como este aparecieron con el experimentante expresado mediante un sintagma nominal o pronombre tónico (y no por un grupo preposicional encabezado por *a* o por un pronombre átono como debería emplearse), los errores se consideraron de tipo interlingual ocasionados por interferencia y no dentro de esta categoría de simplificación.

En el ejemplo que sigue, el verbo intransitivo *sentarse* aparece sin el pronombre requerido. En este caso no existe confusión entre las dos variantes del verbo (transitiva e intransitiva) dado que sigue un circunstancial de lugar, es decir, el verbo se usa como intransitivo pero carece del *se* (paradigmático), que indica su empleo como tal.

57. \**Después sentamos en la arena...* (A)  
(Después **nos** sentamos en la arena...)

Finalmente, incluimos en esta categoría los casos de falta de concordancia de género y/o número entre el pronombre átono y su referente, como muestran los casos 58 y 59.

58. \**Muchos Americanos no le gusta esta plano...* (P)  
(A muchos americanos no les gusta este plano...)

59. \**un casa...on la playa y mis abuelos lo compraron en 1958.* (I)  
(una casa en la playa...y mis abuelos **la** compraron en 1958)

Blanco Picado (2012) sostiene que una de las operaciones que realizan los aprendices para reducir la lengua a un sistema simple consiste en eliminar los morfemas redundantes como el género (como se observa en el caso 59) o el número (como se observa en el caso 58).

### **Neutralización**

En este grupo, incluimos casos que evidencian una operación que consiste en la no diferenciación de dos formas que, a la vez, comparten algunos rasgos. Corder (1973) explica que el aprendiz probablemente cometerá errores “cuando deba realizar una elección en una categoría en la que no necesita realizar una elección en su L<sub>1</sub>” (p. 285). Se refiere, por ejemplo, a elecciones entre dos formas verbales, como es el caso de la instancia que presentamos a continuación. El caso 60 muestra que el aprendiz no distingue entre los diferentes matices aspectuales que se representan mediante los verbos *dormir* y *dormirse*. Utiliza *dormirse*, que denota aspecto incoativo ya que indica un cambio de estado y es, por lo tanto, puntual, con un adverbio de manera con el que no es compatible.

60. \**Me duermo muy bien porque la temperatura es perfecto.* (P)  
(Duermo muy bien porque la temperatura es perfecta.)

61. \**Quité los zapatos y caminé en la arena.* (A)  
(Me quité los zapatos y caminé en la arena.)

En el caso 61, producción de un informante de nivel avanzado, notamos que el aprendiz se ha distanciado de la contraparte en inglés *I took off my shoes* (literal: *Yo saqué mis zapatos*) en el hecho de que empleó el artículo definido *los* -que, dice la RAE (2010) “se utiliza en español

para expresar posesión en contextos en los que en otras lenguas aparece un posesivo” (p. 352)- en vez del determinativo posesivo *mis*. Sin embargo, aún desconoce que, para que este sintagma nominal *los zapatos* se interprete como perteneciente al hablante (primera persona del singular en este caso), es necesario utilizar un dativo posesivo. La RAE (2010) afirma que para las propiedades inalienables, con frecuencia, se expresa "el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales que expresan la cosa poseída y que se construyen con determinante (...), como en *Se le hincharon los pies* (p. 682). Sin embargo, además de las propiedades léxicas de los sustantivos, continúa la RAE (2010), “el artículo con valor posesivo se presenta con los verbos que denotan movimientos característicos del cuerpo, como en *abrir la boca, cerrar los ojos (...)*” (p. 352). En el caso de otros verbos, agrega la RAE (2010), “se pierde la interpretación de posesión inalienable” (p. 352). De esta manera, en la oración que produjo el aprendiz, es improbable que *los zapatos* se refiera a los zapatos de la persona denotada por el sujeto tácito, salvo que se añada un dativo posesivo (*Me saqué los zapatos*).

En el caso 62, si bien el verbo *confiar* puede utilizarse como transitivo (ej.: *confiar un secreto*), debe emplearse como intransitivo con complemento de régimen para que se interprete con el significado adecuado, de acuerdo con el cotexto aquí presente:

62. \**Ellas me confiaba*. (A)  
(Ellas confiaban en mí.)
63. \**Me aproveche mucho este tiempo...* (A)  
(Aproveché mucho este tiempo...)

En el caso 63, debe emplearse el verbo *aprovechar*, su variante transitiva (cuyo significado es, de acuerdo con el diccionario de la RAE (2001), “emplear útilmente algo, hacerlo provechoso o sacarle el máximo rendimiento”, dado que sigue un O.D. Si bien existe la variante intransitiva como verbo pronominal *aprovecharse* (con complemento de régimen “de algo”), el significado varía (el verbo pronominal significa “sacar provecho de algo o de alguien, generalmente con astucia o abuso” (RAE, 2001)) por lo que la inclusión del pronombre es errónea.

### **Aplicación incompleta de reglas**

Esta estrategia se encuentra entre las últimas en términos de frecuencia y, si bien los aprendices de los tres niveles recurren a ella, la mayoría de las instancias aparecen en las producciones de los avanzados (es la tercera más frecuente en este nivel). Vázquez (1991)

sostiene que los errores que aparecen en estadios avanzados (como los usos redundantes de algunos pronombres) se relacionan con la “incapacidad de recordar y aplicar correctamente reglas que de hecho se conocen (...)” (p. 84). Es decir, esto implica que las reglas no se ignoran sino que su aplicación es incorrecta: se entiende que si bien producen una instancia errónea, hay mucho que los aprendices saben.

Incluimos en este grupo las instancias de empleo de *le* como pronombre acusativo (que son errores de selección), pero observemos, primero, lo que el aprendiz sabe, de acuerdo con lo que evidencia su producción. El pronombre empleado en el caso 65 concuerda en número con el referente (como *le* no diferencia género no se evidencia que se conoce esta característica morfológica) y el pronombre aparece en la posición correcta, proclítico al verbo conjugado:

64. \**Todo el mundo le conocen a ella...* (I)  
(Todo el mundo la conoce a ella...)

Además, el hecho de que aparezca un pronombre en esta oración demuestra que el aprendiz conoce las reglas de duplicación pronominal, ya que este es un caso en el que el doblado es obligatorio, por tratarse de una instancia en la que el objeto directo de persona se expresa mediante un sintagma preposicional encabezado por la preposición *a* con un pronombre personal tónico como término de esa preposición (duplicación pronominal). El error, por tanto, consiste en una elección de caso, se eligió un pronombre de dativo cuando, de acuerdo con la norma, debería utilizarse uno de acusativo. Es esto lo que le resta por incorporar.

Incluimos aquí, también, todos los casos de empleo de *la* y *lo* como pronombres dativo (errores de selección), pero como se observa en los casos 65 y 66, la posición es correcta, el pronombre aparece enclítico a un infinitivo:

65. \**A repasar la implementación y darla otra oportunidad...* (A)  
(A repasar la implementación y darle otra oportunidad...)

66. \**Tantas personas me han ayudado... Quiero mostrarlos que no es un desecho.* (P)  
(Quiero mostrarles que no es un desecho.)

Nuevamente, el error radica en la elección de caso dado que los pronombres sí concuerdan en número con el referente. Como ya explicamos en el apartado de errores de selección, en este último ejemplo, la oración sustantiva *que no es un desecho* funciona como objeto directo, constituyente que realiza un argumento que cumple la función de tema del predicado triádico *mostrar* (que requiere, además, de un agente y de un receptor o meta). Luego, si tenemos en cuenta el contexto, vemos que para que la referencia anafórica al sintagma nominal “tantas

personas” se realice, es necesario utilizar un clítico dativo enclítico al infinitivo que exprese el argumento de receptor o meta.

Consideremos ahora el siguiente caso:

67. \**Necesitamos tenerla en cuenta la idea...* (A)  
(Necesitamos tener en cuenta la idea...)

La RAE (2010) señala que “la duplicación de complementos directos nominales pospuestos al verbo es (...) rara en el español general. No se suele decir, en efecto, *Ayer lo leí el libro (...)*” (p. 321), salvo que se trate de casos en los que el sintagma nominal constituya un tópico final (que va acompañado de una entonación determinada), pero en tal caso, dice la RAE (2010) debe marcarse “en la escritura mediante una coma: *Ayer lo leí, el libro*” (p. 321). Por ello, consideramos casos como el 67 instancias de adiciones erróneas causadas por la aplicación incompleta de reglas dado que se evidencia que los aprendices no ignoran los requisitos de duplicación pero sí las excepciones o las particularidades de la regla de doblado de clíticos.

### **Hipergeneralización**

Se incluyen aquí las instancias en las que se evidencia la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua a la que ha estado expuesto el aprendiz. En los casos 68 y 69, vemos la extensión de la regla en la que debe emplearse el pronombre *se* como alomorfo del pronombre *le* (o *les* en otros casos) cuando sigue un pronombre de acusativo (*la, las, lo, los*) a casos en los que no corresponde.

68. \**Mi Tia se gusta Denzel.* (P)  
(A mi tía le gusta Denzel.)
69. \**Despues del partido el jefe se dijo a Santigao él jugó en el partido...*(I)  
(Después del partido el jefe le dijo a Santiago que jugará en el partido...)

Whitley (2002), con referencia al *se* que él denomina pseudoreflexivo o espurio, menciona que este tipo de *se* ocasiona problemas porque los estudiantes generalizan (el autor utiliza el término *overgeneralize* en inglés) la regla por la que *le* se convierte en *se*, y producen, en consecuencia, instancias como “\**se gusta, \*se duele la cabeza, \*se di una llave*” (p. 174). La afirmación del autor, como se observa, corrobora que esta estrategia puede ser la causa de producciones erróneas como las que señalamos. La mayoría de estos casos se hallaron en los escritos de aprendices de nivel principiante e intermedio.

En los casos 70 y 71, lo que no distingue el aprendiz, o dicho de otra manera, el rasgo que no incluye, parece ser el de la reflexividad, en su sentido de ser correferente con el sujeto:

70. \*...cuándo mi novia **le** baña... (A)  
(...cuando mi novia **se** baña...)

71. \*...ellos **le** da cuento que los cigarrillos son horrible para la salud. (A)  
(...ellos **se** dan cuenta de que los cigarrillos son horribles para la salud.)

Observamos que el pronombre empleado concuerda con los rasgos de persona gramatical del sujeto (tercera persona del singular) por lo que, postulamos, se ha realizado la extensión del uso de *le* a casos en los que debería usarse un pronombre de tercera persona del singular pero no oblicuo. La mayoría de estos casos se hallaron en las producciones de los aprendices de nivel avanzado.

En el siguiente caso, vemos que no hay concordancia entre el sujeto y el pronombre átono enclítico al infinitivo ya que el pronombre debe ser correferente con el sujeto tácito, en este caso con un sujeto de primera persona del singular.

72. \*Entonces, quiero casarse. Quiero una boda grande. (P)  
(Entonces, quiero casarme.)

La conjugación del verbo *querer* evidencia concordancia con el sujeto, por lo que entendemos que el uso del *se* en el infinitivo se utiliza aquí de manera extendida, como si se debiera emplear el mismo pronombre para todas las personas gramaticales. La mayoría de las instancias que manifiestan este tipo de error se halló en las producciones de los aprendices de nivel avanzado.

Las instancias de hipergeneralización, como las que presentamos en este apartado, dan cuenta de que los aprendices aplican reglas aprendidas o realizan inferencias a partir de las muestras de lengua a las que han sido expuestos, esto es un signo positivo. Las implicancias respecto de lo que les resta aprender, en este sentido, están relacionadas con dirigir su atención a los campos a los que no deben extender estas reglas, a observar las particularidades de algunos verbos y los casos que constituyen excepciones.

### **Analogía**

Observemos el siguiente caso, en el que aparece el verbo *recordar*.

73. \*...**me** recuerdo también de que como niño... (A)  
(...recuerdo también que de niño...)

Instancias como esta fueron incluidas dentro de analogía (no de asociación cruzada) porque, si bien la estructura evidencia una fusión de un verbo intransitivo pronominal con uno transitivo,

no se trata de una variante del mismo verbo sino de aplicar un patrón que corresponde a otro verbo, que se asemeja, en términos de significado, al primero. En el caso mencionado, se fusiona la estructura del verbo “acordarse” (con un complemento de régimen preposicional seguido del término de la preposición “de”) con la del verbo transitivo no pronominal “recordar”. Entendemos que la semejanza entre estos dos verbos respecto del significado ha tenido un impacto en la estructura que emplea el aprendiz.

En el caso 74, se utiliza el verbo *querer* con un pronombre átono por analogía, suponemos, con el verbo *gustar* en la expresión *me gustaría*, puesto que ambos se asemejan en la expresión de deseo o preferencia.

74. \*...*me quisiera mis hijos vayan escuelas buenas.* (P)  
(...quisiera que mis hijos vayan a escuelas buenas.)

En el siguiente caso, extraído de la producción de un aprendiz principiante, el verbo *llorar* aparece una vez con un pronombre átono redundante, y luego sin este, lo que es correcto. Podemos conjeturar que se ha establecido una analogía con un verbo pronominal como *sentirse* que puede utilizarse para expresar un sentimiento.

75. \**Quando yo veo a Oprah en la television, me lloro a veces. No lloro al Oprah exactamente, pero lloro para la gente que...* (P)  
(Cuando yo veo a Oprah en la televisión, lloro a veces. No lloro por Oprah exactamente, pero lloro por la gente que...)

Los casos de analogía fueron los más difíciles de identificar y muchos de los casos identificados podrían deberse a la estrategia de hipergeneralización. Dado que carecemos de evidencia adicional en las producciones que permita diferenciar los casos como estos de manera inequívoca, consideramos que los hallazgos de nuestra investigación podrían complementarse con un estudio que involucre entrevistas a los informantes en los que expliciten la estrategia a la que recurrieron en cada caso. No obstante, los aportes de nuestro análisis son válidos y resultan invaluable para el campo de la investigación y la producción de materiales en ELE y la enseñanza y aprendizaje de ELE.

### **Hipercorrección**

De acuerdo con el análisis de los datos que arroja nuestro corpus, esta es la estrategia que origina errores principalmente en el nivel avanzado. Vázquez (1991) señala que muchos de estos errores “no deberían existir, ya que las estructuras de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub> son completamente idénticas. Este es un signo positivo de que el hablante se mueve solo dentro del sistema del

L2” (p. 76). El hecho de que las instancias de hipercorrección predominen en el nivel avanzado de nuestro corpus comprueba la aseveración de la autora. Interpretamos que en este nivel, los aprendices recurren menos a la comparación de las estructuras del español con las de su L<sub>1</sub> y se rigen solo por las reglas de la L<sub>2</sub>, lo que ocasiona, a veces, que incurran en el error.

Atribuimos a la aplicación de esta estrategia los errores de omisión de un pronombre átono cuando este debería aparecer en función de objeto de un verbo transitivo:

76. \**Tendre un esposa y ninos, tambien. Me endria un nino y una nina. Ø Llamam Nicolette y Landon.* (P)

(Tendré una esposa y niños, también. Tendré un niño y una niña. **Los** llamaré Nicolette y Landon.)

77. \**ella vio un pajaro, y se lo cogio para llevarØ a la casa.* (A)  
(ella vio un pájaro, y lo cogió para llevar**lo** a la casa.)

Si consideramos que las contrapartes en inglés de estos casos requieren de un pronombre objeto en función sintáctica de objeto directo (al igual que en español), interpretamos que el aprendiz no llevó a cabo la operación de transferencia (positiva en este caso) porque no incluye ningún elemento en tal función. El aprendiz, en este sentido, se aleja de su L<sub>1</sub> y como consecuencia, produce una instancia errónea.

Instancias como la siguiente, en la que se adiciona un pronombre de manera errónea, también se pueden atribuir a la estrategia de hipercorrección puesto que entendemos que se ha aplicado la regla de que los verbos pertenecientes al campo semántico de la rutina llevan *se* a verbos que no lo requieren son, pero que pertenecen a este mismo campo semántico:

78. \**En las mañanas, nos desayunamos a las ocho o nueve.* (A)  
(En las mañanas, desayunamos a las ocho o nueve.)

En este caso, vemos que el aprendiz se mueve dentro de la L<sub>2</sub> ya que en *to have breakfast* en inglés (contraparte para *desayunar*) no aparece ningún pronombre o forma equivalente al *nos* que utilizó en español. No podemos afirmar cuál fue la causa que llevó a esta producción, podemos conjeturar que, dado que muchos verbos del campo semántico de la rutina diaria son reflexivos, por lo que llevan en el infinitivo el pronombre enclítico *se* (como *cepillarse*, *lavarse*, *vestirse*), esta hipercorrección deviene de la analogía con tales formas verbales. En este sentido, podría tratarse de un error inducido por la instrucción (si en el material o clase no se realizan las distinciones pertinentes), ya que la narración de la rutina matutina es uno de los

temas que suele aparecer en los libros de textos para presentar este tema gramatical de los verbos reflexivos.

### **Asociación cruzada**

En este grupo se incluyen todas las instancias erróneas que resultan de la mezcla de dos estructuras; se evidencian, por lo tanto, características de ambas. En los casos 79 y 80, vemos la fusión de una oración activa impersonal (cuya estructura correcta incluimos en el primer paréntesis) y una oración impersonal de sujeto indeterminado (cuya versión correcta incluimos en el segundo paréntesis):

79. \*...es muy difícil a entrar tan joven. *Se prefieran que eres mas viejo...* (I)  
(...es muy difícil a entrar tan joven. Se prefiere que seas más viejo...)  
(...es muy difícil a entrar tan joven. Prefieren que seas más viejo...)
80. \*...todos sufren terriblemente en Cuba. *Sí, se sufren.* (A)  
(...todos sufren terriblemente en Cuba. Sí, se sufre.)  
(...todos sufren terriblemente en Cuba. Sí, sufren.)

La primera versión correcta puede considerarse también un caso de pasiva refleja, distinción que no desarrollaremos, puesto que no repercute en el foco de análisis de nuestro trabajo; se clasifique como una u otra, ambas estructuras denotan impersonalidad. Las oraciones que presentan un verbo con la flexión de tercera persona del plural con sujeto tácito *ellos* tienen dos posibles interpretaciones, una genérica y una específica. Por el contexto en el que aparecen ambas instancias, la lectura genérica es la que prevalece.

En los siguientes casos, el problema radica en la inclusión del sujeto en una estructura que no tiene sujeto (o tiene un sujeto impersonal que, de todas maneras, no aparece en la sintaxis), por la influencia de una de las estructuras que se cruzan.

81. \**Connecticut un estado pequeño que no se ofrece mucho...* (A)  
(Connecticut es un estado pequeño que no ofrece mucho...)  
(Connecticut es un estado pequeño en el que no se ofrece mucho...)
82. \*...una ciudad nombrado la Alberca, la cual se nos dice que es una ciudad rica.  
(A)  
(...la cual nos dice que es una ciudad rica.)  
(...de la cual se dice que es una ciudad rica.)

En el caso 81, aparece el pronombre relativo *que* como sujeto de la subordinada, lo que es incompatible con el pronombre *se* y el verbo en tercera persona del singular en una estructura impersonal, por lo que el pronombre es redundante (versión en el primer paréntesis). Esta estructura se cruza con una en la que *que* no funciona como sujeto sino que pronominaliza el

adjunto de lugar (como parte de *en el que*) que funciona como complemento en una activa impersonal (versión en el segundo paréntesis). En el caso 82, se emplea *la cual* como sujeto de la subordinada, que, nuevamente, es incompatible con el *se* impersonal (versión en el primer paréntesis). Esta estructura se cruza con una en la que *la cual* forma parte de un adjunto (*de la cual*) y la oración subordinada se interpreta como una pasiva con *se* con sujeto pospuesto (versión en el segundo paréntesis).

83. *Ten cuidado donde se camina.* (I)  
(Ten cuidado por donde caminas.)  
(Cuidado por donde se camina.)

El caso 83 ilustra el cruce entre una estructura con referencia genérica (el pronombre tácito *tú* tiene referencia genérica) y una oración activa impersonal (*se* + verbo en tercera persona del singular).

#### **Asociación cruzada de forma y función**

En los siguientes casos, ciertos elementos del sistema se emplean en lugar de otros, es decir, se emplea una forma cumpliendo la función de otra. En el caso 84, se emplea el determinativo posesivo *mi* proclítico a un verbo en vez del pronombre átono *me* que corresponde por el verbo *llamarse*. En los casos 85 y 86, ocurre a la inversa, se emplea el pronombre *me* y *nos* como si fueran modificadores de un sustantivo, es decir, en vez de los determinativos posesivos *mi* y *nuestro*, respectivamente.

84. \***Mi** llamo Tamara. (P)  
(Me llamo Tamara.)
85. \***Me** persona favorito es Allen. (P)  
(Mi persona favorita es Allen.)
86. \***No** pudimos entrar **nos** cuarto. (I)  
(No pudimos entrar a nuestro cuarto.)

Recordemos que casos como el 84 no se incluyeron en el conteo porque, en realidad, no se evidencia el empleo de un pronombre átono. Sin embargo, los consideramos para la elaboración de la propuesta didáctica para el nivel principiante porque hallamos que el empleo de una forma por otra, sobre todo *me* y *mi*, es un patrón muy frecuente en las producciones de los aprendices en este nivel.

#### **Otros**

En este grupo, incluimos los errores que no dan indicios respecto de la estrategia o las estrategias que pudieran darles origen.

87. \**Cuando yo voy a estos lugares me obtenia planear tomando muchas fojos.* (P)  
(Cuando vaya a estos lugares planeo tomar muchas fotos.)
88. \**...me gustaria vivir en un estado nueva otra se Georgia.* (P)  
(...me gustaría vivir en un estado nuevo que no sea Georgia.)
89. \**Con Esta drouge el no puede parar - si pare, le muerte.* (I)  
(Con esta droga él no puede parar – si para, muere.)

En el caso 87, además de notar otras imprecisiones que aparecen en la producción y que dificultan la comprensión, no es posible conjeturar por qué aparece el verbo *obtener* con el pronombre *me*; puede tratarse de una analogía con otro verbo o este pronombre puede aparecer porque el aprendiz lo relaciona de alguna manera con el verbo *planear* que se emplea luego. En los casos 88 y 89, podemos conjeturar que el empleo de *se* y *le* acontece por su similitud con otras palabras como la forma *es* en el primer caso y el artículo *el* o el pronombre tónico *él* en el segundo caso, por lo que no podemos incluirlos en ninguna de las categorías anteriores.

#### 4.4 Discusión de los hallazgos del AE

En esta sección, presentamos el trabajo analítico que realizamos a partir de la vinculación que hacemos de los hallazgos que resultaron del análisis según el criterio descriptivo y con los que emergieron del análisis según el criterio etiológico.

A partir de los datos etiquetados de acuerdo con el criterio descriptivo y con el criterio etiológico, buscamos nuevas concordancias con el programa *WordSmith Tools*. De esta manera, obtuvimos el número de estrategias y qué estrategias (criterio etiológico) dieron origen a cada tipo de error (criterio descriptivo). En la Tabla 4, se muestra el cruce de las categorías de ambos criterios con los respectivos índices de frecuencia. En la columna del criterio descriptivo, incluimos los códigos que representan cada categoría correspondiente a esta clasificación (AD=errores de adición, OM=errores de omisión, SEC=errores de selección de clítico, SEP=errores de selección de palabra, PO=errores de posición, OT=otros errores). En la fila del criterio etiológico, discriminamos las subcategorías de errores interlinguales, con los códigos que representan las estrategias que originan este tipo de errores (IF=interferencia de la L<sub>1</sub>, TR=traducción literal); errores intralinguales, con las subcategorías de reducción a un sistema simplificado (SPL=simplificación, NTR=neutralización, AIR=aplicación incompleta de reglas) y generalización (HG=hipergeneralización, AN=analogía, HC=hipercorrección, ACr=asociación cruzada, FF=asociación cruzada de

forma y función); y, finalmente, la categoría de otros errores, que no poseen un origen claro. Incluimos un caso representativo para explicitar la manera en que se deben interpretar los índices de frecuencia absoluta que aparecen en esta tabla. Si queremos conocer, por ejemplo, qué estrategias dieron origen a los errores de posición, ubicamos el código correspondiente (PO) en la columna del criterio descriptivo y notamos que, del total de 13 instancias de este tipo de error, en 5 ocasiones se aplica la estrategia de interferencia (IF), en 1 instancia se recurre a la traducción, en 4 instancias interviene la asociación cruzada, y en las 3 restantes no es posible identificar a qué se deben. Los números totales y subtotales en esta tabla aparecen resaltados en negrita.

**Tabla 4. Relación entre el criterio descriptivo y el criterio etiológico**

| Criterio Descriptivo<br>↓ | Criterio Etiológico |           |                                     |           |           |            |                |           |           |           |           | Total      |
|---------------------------|---------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|------------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
|                           | E. Interlinguales   |           | E. Intralinguales                   |           |           |            |                |           |           |           | Otros     |            |
|                           |                     |           | Reducción a un sistema simplificado |           |           |            | Generalización |           |           |           |           |            |
|                           | IF                  | TR        | SPL                                 | NTR       | AIR       | HG         | AN             | HC        | ACr       | FF        | OT        |            |
| <b>AD</b>                 | 24                  | 4         | -                                   | 2         | 2         | 8          | 12             | 60        | 9         | -         | 8         | <b>129</b> |
| <b>OM</b>                 | 5                   | 84        | 37                                  | 21        | -         | 4          | 12             | 1         | 11        | -         | 1         | <b>176</b> |
| <b>SEC</b>                | 1                   | 2         | 4                                   | 2         | 25        | 55         | -              | -         | 1         | -         | 1         | <b>91</b>  |
| <b>SEP</b>                | 33                  | -         | 1                                   | -         | -         | 1          | 6              | -         | 2         | 78        | 3         | <b>124</b> |
| <b>PO</b>                 | 5                   | 1         | -                                   | -         | -         | -          | -              | -         | 4         | -         | 3         | <b>13</b>  |
| <b>OT</b>                 | -                   | -         | -                                   | -         | -         | -          | -              | -         | -         | -         | 1         | <b>1</b>   |
| Total                     | <b>68</b>           | <b>91</b> | <b>42</b>                           | <b>25</b> | <b>27</b> | <b>68</b>  | <b>30</b>      | <b>61</b> | <b>27</b> | <b>78</b> |           |            |
|                           | <b>159</b>          |           |                                     |           |           | <b>358</b> |                |           |           |           | <b>17</b> | <b>534</b> |

De acuerdo con estos datos de frecuencia absoluta, los errores de adición del corpus que analizamos no tienen su origen en solo una estrategia de comunicación o de aprendizaje en particular, sino que pueden explicarse por el uso de varias. La mayoría se produce por hipercorrección (47%), seguida de la estrategia de interferencia (19%), en segundo lugar. Podemos relacionar la predominancia de hipercorrección con el hecho de que, en muchos casos, los pronombres átonos no poseen una contraparte en inglés (como *levantarse = get up*, *vestirse = get dressed*), por lo que los aprendices incorporan la adición del pronombre sin reflexionar sobre el contenido semántico que aporta; como consecuencia, en instancias futuras se alejan de su L<sub>1</sub> (*desayunar = have breakfast*) y producen adiciones indebidas (como en *\*desayunarse*). La segunda estrategia más frecuente, interferencia, demuestra que, en otros

casos, la tendencia es la contraria: alguna característica de la L<sub>1</sub> tiene incidencia en la producción de los aprendices, por ejemplo, la recurrencia de oraciones declarativas con sujeto expreso en inglés puede ocasionar la inclusión de un pronombre (aunque no tónico sino átono en español) cuando no corresponde (como en *\*El país que nos visitamos*).

Los errores de omisión, de acuerdo con el patrón que emerge del cruce de datos de los criterios descriptivo y etiológico, se deben a la aparente aplicación de las estrategias de traducción literal (48%) y simplificación (21%), como se puede observar en la Tabla 4. Pensamos que la mayoría de las adiciones se originan por la traducción porque, como en muchos casos los pronombres átonos no tienen contraparte en inglés, si los aprendices (en su mayoría principiantes como ya indicamos en la Tabla 3) se rigen por las estructuras de su L<sub>1</sub>, producirán omisiones incorrectas. Las omisiones ocasionadas por simplificación están relacionadas con la falta de pronombres átonos pleonásticos, lo que no nos sorprende dado que las duplicaciones de pronombres requeridas no aportan contenido semántico adicional sino que devienen de usos recurrentes.

Los errores de selección de clítico se explican, en su mayoría, por hipergeneralización (60%) y por aplicación incompleta de reglas (28%). La predominancia de instancias de hipergeneralización tiene que ver con la extensión de la regla en la que debe emplearse el pronombre *se* como alomorfo del pronombre *le* en casos en los que no se debe (como *\*se gusta*), y con empleos de *se* con personas gramaticales que no corresponden (como *\*quiero casarse*). La frecuencia de aplicación incompleta de reglas se relaciona con casos en los que la concordancia de los pronombres en género, número y persona es correcta, pero el caso gramatical (dativo o acusativo) es erróneo.

Los errores de selección de palabra son ocasionados por asociación cruzada de forma y función (63%), en primer lugar, y por interferencia de la L<sub>1</sub> (27%), en segundo lugar. Resulta lógico que la estrategia más frecuente (presente casi exclusivamente en las producciones de aprendices de nivel principiante e intermedio) sea asociación cruzada de forma y función porque justamente involucra una operación en la que se reemplaza una forma por otra. Los errores de selección de palabra originados por interferencia son aquellos en los que las formas en cuestión pertenecen a la misma categoría gramatical (se emplean dos pronombres personales, por ejemplo), pero se evidencia que la L<sub>1</sub> incide de alguna manera (como en *\*La música es muy bueno para me*). Esto podría deberse a la similitud que presentan las formas en foco, como ser la similar pronunciación del pronombre *me* en inglés (/mi:/) y *mí*.

Para examinar los índices de frecuencia de la relación entre el criterio descriptivo y etiológico de acuerdo con el nivel de los aprendices, hemos generado tablas de frecuencia adicionales, las que incluimos en el Apéndice: Anexo VIII. No incluimos un análisis exhaustivo de dichos datos porque, si bien resultan útiles, exceden los objetivos de esta investigación. Los hallazgos hasta aquí obtenidos ya proveen las bases para la elaboración de una propuesta didáctica para cada grupo de aprendices, dado que, para desarrollarla, nos valemos de la combinación de los tipos de errores más frecuentes en cada nivel (de acuerdo con el criterio descriptivo) con las estrategias más frecuentes en cada nivel (de acuerdo con el criterio etiológico). A la vez, de las estrategias predominantes en cada grupo, nos concentramos en las que dan origen a errores intralinguales porque ya comprobamos que los errores interlinguales son menos que estos a nivel global y en cada uno de los niveles. A partir de la conjunción de estos resultados desarrollamos la propuesta, es decir, son las instancias erróneas que arrojaron mayor índice de frecuencia junto con las que probaron ser más difíciles de erradicar (lo demuestra su persistencia más allá del nivel principiante) en las que nos enfocamos con el fin de elaborar las actividades de concienciación para cada nivel.

#### **4.5 Análisis de actuación en el corpus de aprendices y de nativos**

En este apartado, realizamos el análisis de los patrones de uso no erróneos en el corpus de aprendices y en el de nativos. Presentamos primero los casos del corpus de aprendices en los que, conjeturamos, se recurrió a la estrategia de la evasión y esto resultó en producciones no erróneas. Luego, explicitamos la frecuencia de los casos de conglomerados de pronombres átonos que aparecieron en ambos corpus y las comparamos. A continuación, listamos los verbos que aparecieron con pronombres átonos con mayor frecuencia en ambos corpus y proveemos un breve análisis de lo hallado en relación con los materiales y la instrucción en ELE. Finalmente, presentamos la diferencia entre los índices de frecuencia de instancias erróneas y no erróneas del corpus de aprendices y los índices de frecuencia del corpus de nativos. Recordemos que el corpus de nativos se compone de dos variedades, la variedad español peninsular y la variedad español rioplatense.

##### **Casos de evasión**

Analizamos los casos claros en los que, inferimos, los aprendices recurrieron a la estrategia de evasión. D'Amico (2014) señala que los angloparlantes pueden no atender el valor gramatical o semántico de los pronombres y que esto “puede resultar en errores de omisión o en el evitar de los pronombres en general” (p. 78). Las producciones en las que

detectamos errores de omisión y sus posibles causas fueron abordadas en el análisis de errores. Respecto de la estrategia de evasión, dado que su empleo no originó producciones erróneas, incluimos estos casos en el análisis de actuación y no en el análisis de errores. El procedimiento consistió en analizar cada producción en búsqueda de instancias en las que se podría haber recurrido al empleo de un pronombre átono como elemento de referencia pero, en cambio, se optó por repetir el sintagma nominal. Para etiquetar las instancias claras de evasión se utilizó el código *EV*, que utilizamos luego como palabra de búsqueda en el programa *WordSmith Tools*.

Se hallaron solamente 4 casos que podrían deberse a la estrategia de evasión en el corpus, y todos ellos aparecieron en las producciones de los aprendices de nivel intermedio. Es probable que hubiera mayor número de instancias en las que el aprendiz recurrió a esta estrategia, pero como se trata de casos en los que evitó el empleo de la forma en foco, resulta difícil encontrar evidencia clara en su producción que pruebe, inequívocamente, que recurrió a la evasión. Creemos que una manera de probar que se evitó utilizar los pronombre átonos - que son elementos de referencia-, es identificar los casos de empleo de otra estrategia, como la repetición léxica, aunque somos conscientes de que existe la posibilidad de que esta haya sido una elección del aprendiz en la que no haya intervenido la intención de evitar el uso de los pronombres en foco.

A continuación, presentamos los cuatro casos de posibles evasiones que encontramos en nuestro corpus. Debajo de cada producción, incluimos una versión con un pronombre átono que, conjeturamos, se podría haber utilizado.

90. *En 1992, Toni Morrison recibió el Nobel Prize por literatura. Cuando recibió el Prize EV, se deció que ella representa todos las escritoras que quiere ayudar el mundo. (I)*

(En 1992, Toni Morrison recibió el Premio Nobel de literatura. Cuando **lo** recibió, se dijo que ella representaba a todas las escritoras que quieren ayudar al mundo.)

91. *Tám bien practico Brazilian Jiu-jitsu. Durante las vacaciones fui a practicar jiu-jitsu los márt es y los jueves para dos horas. Practique jiu-jitsu EV por dos años a... (I)*

(También practico Jiu-jitsu brasileño. Durante las vacaciones iba a practicar jiu-jitsu los martes y los jueves por dos horas. **Lo** practiqué por dos años...)

92. *Yo fui Foot Locker y yo EV compro mis zapatos y UPS mandas mis zaptos EV mi casa. (I)*

(Fui a Foot Locker y **me** compré unos zapatos y UPS **los** mandó a mi casa.)

En los casos 90 y 91, se repiten los sintagmas nominales *Prize* y *jiu-jitsu*, respectivamente. Mostramos en nuestras versiones que, en vez de recurrir a la repetición, se podría haber empleado un pronombre átono en función de O.D. con referencia anafórica al sintagma nominal en cada producción. En el caso 92, vemos que hay dos instancias de evasión, en la segunda, al igual que en los casos anteriores, se repite un sintagma nominal, *zapatos*, el que podría reemplazarse, la segunda vez, por el pronombre átono *los* en función de O.D. En la primera instancia de evasión en esta producción 92, observamos que se opta por *compro mis zapatos*, estructura muy parecida a su equivalente en inglés en la que se emplea un determinativo posesivo (*my/mi*), en vez de incluir un pronombre átono (como dativo benefactivo) que permita identificar el poseedor del objeto en cuestión, un patrón más frecuente en el español estándar.

### **Conglomerados de pronombres átonos**

Consideramos que, debido a las reglas y restricciones (que figuran en la RAE (2010, p. 132) y que detallamos en la sección teórica del sistema pronominal del español) que implica el empleo de grupos de pronombres átonos, la combinación de estos pronombres debe constituir un área de dificultad para los aprendices de ELE. Por ello, dedicamos este espacio a presentar la frecuencia (10 instancias) de conglomerados que encontramos en nuestro corpus de aprendices. Incluimos, a continuación, algunos casos que aparecieron en los que resaltamos los conglomerados.

93. *Se le volcó su barco...* (A)
94. *...se le cayó el anillo...* (A)
95. *Si se le pregunta a un residente...* (A)
96. *Cuando se me olvide...* (A)
97. *...se me olvidó traer la bañera...* (A)

La mayoría de las instancias, 8 de ellas, apareció en producciones de aprendices del nivel avanzado, solo 2 en el nivel intermedio y ninguna en el nivel principiante. Resulta lógico que aparecieran conglomerados, mayoritariamente, en el nivel avanzado. Por otro lado, nos sorprende encontrar dativos no argumentales, como en *ella me cocinó*, ya que estos pronombres son omisibles y, si bien aportan un significado particular y son muy frecuentes, generalmente no se encuentran entre los usos más comunes que se enseñan de manera explícita en la instrucción en ELE. Estos pronombres aparecieron exclusivamente en las producciones de nivel avanzado y fueron 5 en total.

En el corpus de nativos hallamos 108 instancias de conglomerados de pronombres átonos con combinaciones variadas tanto proclíticas como enclíticas (algunos ejemplos incluyen *se me, se le, se te, se las, se les, nos la, te las*). Esta es una diferencia relevante respecto de los hallados en el corpus de aprendices (solo 10 instancias y solamente de dos combinaciones que se hallaron siempre proclíticas: *se me* y *se le*). Además, en el corpus español L<sub>1</sub> encontramos numerosas instancias de dativos no argumentales. Queda abierta, entonces, la posibilidad de realizar una futura investigación que se centre exclusivamente en la adquisición y/o producción de este tipo de pronombres y de conglomerados.

### Verbos más frecuentes

En este apartado, examinamos los verbos que aparecieron (en todas sus formas conjugadas y no conjugadas) más frecuentemente con pronombres átonos, ya sea enclíticos o proclíticos. Queremos relacionar estos índices con la instrucción, observar si estos reflejan, y en qué medida lo hacen, la manera en que, generalmente, se presentan los pronombres átonos en los materiales. La Tabla 5 presenta esta lista de verbos ordenados de acuerdo con su frecuencia de aparición en nuestro corpus (de mayor a menor). En ella, se discriminan los índices de frecuencia absoluta por nivel, se presenta el total de apariciones del verbo y se detalla la frecuencia de los pronombres que aparecieron con cada verbo.

**Tabla 5. Frecuencia absoluta de verbos más utilizados con pronombres átonos**

| Verbo               | Principiante | Intermedio | Avanzado | Total | Clíticos con los que aparece                 |
|---------------------|--------------|------------|----------|-------|--|
| 1 <i>gustarle</i>   | 213          | 191        | 115      | 519   | me (448), le (43), te (6), nos (9), les (13) |
| 2 <i>llamarse</i>   | 41           | 50         | 41       | 132   | me (34), se (95), nos (3)                    |
| 3 <i>encantarle</i> | 25           | 51         | 47       | 123   | me (108), te (2), le (9), nos (2), les (2)   |
| 4 <i>casarse</i>    | 7            | 15         | 32       | 54    | me (16), se (38)                             |
| 5 <i>ayudar</i>     | 6            | 12         | 13       | 31    | me (14), te (3), le (9), nos (1), les (4)    |
| 6 <i>quedarse</i>   | 1            | 5          | 22       | 28    | me (9), se (9), nos (10)                     |
| 7 <i>molestarle</i> | 3            | 11         | 14       | 28    | me (22), te (2), les (4)                     |
| 8 <i>sentir</i>     | 10           | 5          | 12       | 27    | me (9), se (3), lo (15)                      |

No sorprende encontrar los verbos *gustarle* y *llamarse* en los primeros lugares de la lista, ya que combinaciones como *me gusta, me llamo* y *se llama*, como ya mencionamos, se presentan en los libros de textos como trozos de lengua sin analizar, al servicio de alguna función, como la de presentar a una persona, y están restringidos a algunas personas gramaticales, generalmente la primera persona del singular y la tercera del singular. Esto

explicaría el gran número de instancias de estos verbos que aparece en las producciones del nivel principiante y que, en la mayoría de ellas, *gustar* aparece con el pronombre *me* (y con *le* en segundo lugar) y *llamarse* con *se* (y con *me* en segundo lugar). Si comparamos *gustarle* y *encantarle*, vemos que, mientras que el primero predomina en el nivel principiante, el segundo aparece con más frecuencia en los niveles intermedio y avanzado. No podemos conjeturar el porqué de la frecuencia del resto de los verbos y el objetivo de nuestro trabajo no fue realizar un análisis léxico de las producciones. No obstante, presentamos esta lista a modo descriptivo ya que somos conscientes de que el empleo de los pronombres átonos muchas veces va asociado a la semántica del verbo con el que aparece.

Cuando tratamos de identificar los verbos más frecuentes con pronombres átonos en el corpus de nativos, mediante búsquedas en el programa *WordSmith Tools*, encontramos que la variedad de verbos era tal que ninguno evidenció una frecuencia significativa respecto de los otros. De todos modos, entre los más frecuentes podemos mencionar *dar*, *gustar(le)*, *tratar(se)*, *hacer*, *quedarse*, *parecer(le)*, *sentir(se)*, *permitir*, *decir*, *encontrar*. Si comparamos la lista de verbos más frecuentes del corpus de aprendices con la del corpus de nativos, observamos que son diferentes y no hallamos un patrón claro que posibilitara realizar conjeturas al respecto. Pensamos que un análisis de frecuencia de los tipos de verbos que predominan en determinados textos exige un corpus mayor y el género discursivo debería constituir una variable dependiente en tal estudio.

### **Relación de frecuencia con el corpus de referencia**

Pasamos ahora a comparar los índices de frecuencia de los pronombres átonos en el corpus de aprendices respecto de la frecuencia en el corpus de nativos. Como existe una diferencia en cantidad de palabras entre el corpus de aprendices (118300 palabras) y el corpus de nativos (108500 palabras), para comparar el empleo de pronombres átonos en ambos corpus calculamos el porcentaje sobre el total de palabras escritas en cada corpus. Presentamos estos datos en la Tabla 6.

**Tabla 6. Frecuencia de usos no erróneos en el corpus de aprendices y de nativos**

| <b>Corpus</b>        | <b>Instancias correctas</b> | <b>Instancias erróneas</b> | <b>Total de instancias</b> | <b>Porcentaje sobre total de palabras</b> |
|----------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|
| Corpus de aprendices | 1879                        | 534                        | 2413                       | 2.04%                                     |
| Corpus de nativos    | 3366                        | 2                          | 3368                       | 3.10%                                     |

Las dos instancias erróneas que figuran en el corpus de nativos equivalen a dos casos de *leísmo* que identificamos en la muestra. Luego, como se observa en la tabla, y como

esperábamos, el porcentaje de empleo de pronombres átonos en el corpus de nativos es superior al del corpus de aprendices.

#### 4.6 Discusión de los hallazgos del AE en relación con las instancias correctas

En el corpus de aprendices hallamos un total de 1879 instancias correctas. Respecto de la distribución de uso (correcto y erróneo) de los pronombres átonos entre sí, encontramos que los más productivos son *me*, *se* y *nos* dado que presentan los índices de frecuencia más altos tanto en usos gramaticales como en anómalos. En la Tabla 5, presentamos la relación entre instancias correctas y erróneas para cada grupo de aprendices, a saber, principiantes, intermedios y avanzados, con los correspondientes índices de frecuencia absoluta y relativa. Este índice equivale a lo que García (2014) llama *índice de error interno* (en inglés *internal error rate*) porque el porcentaje de errores se calcula sobre el total de instancias, teniendo en cuenta las instancias correctas, mientras que el *índice de error global* (en el trabajo de esta autora *global error rate*) se calcula sobre el total de palabras escritas.

**Tabla 7. Relación entre instancias incorrectas e instancias correctas por nivel.**

| Nivel        | Instancias correctas | Instancias erróneas | Total de instancias |
|--------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| Principiante | 367 (62.6%)          | 218 (37.4%)         | 585                 |
| Intermedio   | 571 (74.6%)          | 189 (25.4%)         | 760                 |
| Avanzado     | 941 (88.1%)          | 127 (11.9%)         | 1068                |
| <b>Total</b> | <b>1879 (77.9%)</b>  | <b>534 (22.1%)</b>  | <b>2413</b>         |

Los patrones que emergen de la lectura de estos índices son los siguientes:

- i) En todos los niveles (principiante, intermedio y avanzado), los patrones correctos superan los anómalos.
- ii) A mayor nivel de español del aprendiz, mayor es la frecuencia de instancias correctas en su producción escrita y la brecha entre las instancias correctas y las anómalas se amplía.
- iii) El margen de empleo de instancias correctas entre el nivel avanzado y el nivel intermedio supera en un 9.5% al que se evidencia entre el nivel intermedio y el principiante, mientras que el margen de instancias erróneas entre el nivel avanzado e intermedio disminuye en un 6% más que el margen entre el nivel intermedio y principiante.

Observamos entonces que, en ningún momento en el proceso de aprendizaje, la cantidad de errores supera el número de instancias correctas. Esto sugiere que aunque la complejidad asociada con los pronombres átonos es alta, las estrategias o propuestas de enseñanza que se emplean deben funcionar, al menos, para que los aprendices aborden su empleo (ya sea porque se hayan presentado como trozo de lengua o restringidos al uso con determinados verbos) y no recurran, en cambio, a la estrategia de la evasión.

Luego, a medida que el aprendiz avanza en nivel de proficiencia, el empleo de pronombres átonos aumenta: esto evidencia el incremento en la frecuencia de instancias correctas en cada nivel con respecto del anterior. Ahora bien, incluir un número mayor de instancias de verbos con pronombres átonos podría tener como consecuencia un aumento en el número de errores, pero vemos que el margen entre las instancias correctas y las erróneas se amplía (63%-37% en el nivel principiante, 75%-25% en el nivel intermedio, 88%-12% en el nivel avanzado) a medida que el aprendiz progresa. Esto parecería indicar que los aprendices cometen errores transitorios o de desarrollo (característicos de un estadio en particular de su IL) y que los superan cuando pasan al siguiente nivel.

Como dijimos, los datos muestran que se manifiesta un avance en el empleo (lo que podría sugerir un avance en el aprendizaje) de los pronombres átonos del nivel principiante al intermedio y del intermedio al avanzado dado que, de un nivel al siguiente, no solo aumenta el número de instancias correctas sino que disminuye el número de instancias erróneas en las producciones escritas. Luego, si comparamos cuánto se avanza de un nivel a otro, observamos que el margen de progreso entre el nivel principiante y el intermedio es menor que el que se lleva a cabo entre el nivel intermedio y el avanzado. Esto es lo que arrojan los siguientes índices de frecuencia: se emplea un 20% más de instancias correctas en el nivel avanzado respecto del intermedio, mientras que en el intermedio se emplea un 10.5% más de instancias correctas respecto del principiante. Asimismo, las instancias erróneas disminuyen en un 6% del nivel principiante al intermedio, mientras que se reducen en un 11% entre el intermedio y el avanzado. Es decir, entre el nivel intermedio y avanzado se emplea mayor cantidad de pronombres átonos de manera correcta y se cometen menos errores (20% más y 11% menos, respectivamente) que entre el nivel intermedio y el principiante (10.5% más y 6% menos), relación que presenta márgenes menos pronunciados.

## Capítulo 5

### Propuesta didáctica

Alba Quiñones (2009) explica que Zydatiņ (1974) señaló la diferencia entre dos tipos de AE, según fuera su objetivo: el AE psicolingüístico, que trataría de investigar el proceso de ASL, y el AE pedagógico centrado en la investigación de la IL. Este segundo tipo alcanza el campo de la didáctica. Santos Gargallo (2005) señala que a partir de los resultados obtenidos en este tipo de análisis se intenta “(...) implementar y mejorar los procedimientos de enseñanza, de tal manera que éstos estén en consonancia con las estrategias de aprendizaje del estudiante y contribuyan a facilitar y agilizar el proceso” (p. 407). Por tratarse el nuestro de un AE pedagógico, nos compete ahora la realización de esta última etapa de diseño de una propuesta didáctica. Las actividades que diseñamos son ejemplos de las que pueden realizarse a partir del AE y están pensadas como parte de una unidad didáctica completa.

Partimos de la aseveración de Vázquez (2009) cuando afirma: “Analizar y clasificar errores constituye un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza, así como también para determinar los factores que influyen sobre el éxito o fracaso de los mismos” (p. 105). Como ya explicamos, concebimos el error no como una deficiencia en la producción del aprendiz, sino como un marcador que sirve de referencia sobre el estadio en el que se encuentra en el proceso de aprendizaje de la L<sub>2</sub>. A partir de allí, entonces, sabremos qué le resta por aprender.

En relación con la enseñanza y aprendizaje de los pronombres átonos, fundamentamos la necesidad de realizar una propuesta didáctica en la observación de D’Amico (2014), cuando señala: “La instrucción limitada de pronombres puede llevar a un conocimiento parcial de los pronombres para el aprendiz y posiblemente explica los errores del uso de pronombre incorrecto y el uso excesivo de pronombres innecesarios” (p. 77). Es decir, partimos de las falencias que encontramos en las producciones de los aprendices de nuestro corpus para, a partir de la consideración de los tipos de errores más frecuentes en cada nivel, proponer una actividad de reflexión para cada grupo que contribuya a solventar los errores hallados. Vale recordar que el nivel principiante, en esta investigación, corresponde a los niveles A1 y A2 en el MCER, el nivel intermedio corresponde a los niveles B1 y B2 en el MCER, y el nivel avanzado corresponde a los niveles C1 y C2 en el MCER.

Las actividades que proponemos están pensadas para aprendices adultos y son de concienciación gramatical, en las que la atención se dirige, de diferentes maneras, a la forma. Asumimos que el foco en el significado e ideas del texto acontecen de manera previa a las actividades que presentamos, y que las actividades de práctica se llevan a cabo luego de ellas. Ellis (2002) explica que las actividades de concienciación y las de práctica no se excluyen mutuamente sino que pueden combinarse y que el rol de las primeras es contribuir a la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación. El autor agrega que “la práctica no puede llevarse a cabo sin cierto grado de concienciación (aunque sea incidental), pero lo opuesto sí es posible, la concienciación puede acontecer sin la práctica” (Ellis, 2002, p. 169). Por ello, pensamos que las actividades que diseñamos deben insertarse en una unidad didáctica completa, como parte, por ejemplo, de la etapa de presentación del elemento gramatical en foco y a la que debe seguir la etapa de práctica.

Respecto de las ventajas de llevar a cabo actividades de concienciación, adherimos a las ideas de varios autores cuando afirman que “(...) el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se produce de forma más rápida y con un mejor nivel definitivo de logro cuando se presta atención a la forma y no solo al significado” (Shahani, 2012; Ellis, 2001, 2002; Martin Peris, 1996; Sanz y Morgan-Short, 2004, citados por Baerlocher Rocha & Lucha Cuadros, 2014, p. 100) y que, siguiendo a Ellis (2002), la atención a la forma junto con actividades prácticas significativas tiene un efecto positivo en la adquisición. En este proceso, de acuerdo con el autor, el aprendiz: a) nota una nueva forma, b) la compara con la gramática mental, y c) la integra al conocimiento previo. La concienciación contribuye a los primeros dos procesos y facilita el tercero.

Entendemos que las actividades de concienciación (noción que proviene de la contraparte en inglés *awareness-raising*) son aquellas que, siguiendo a Willis & Willis (citado por López Barrios & Villanueva de Debat, 2006), “alientan a los aprendices a reflexionar sobre muestras de lengua y a sacar sus propias conclusiones sobre cómo funciona la lengua” (p. 181). Se trata de hacer que el aprendiz relacione conocimientos previos con la información nueva que se presenta en una muestra de lengua. López Barrios & Villanueva de Debat (2006) puntualizan que “el *input* que reciben los aprendices contiene instancias de evidencia positiva y/o negativa y así se constituyen las bases sobre las que confirman o rechazan sus hipótesis, es decir, las comprueban por medio de la comparación de estas con muestras de la lengua meta” (p. 181). Ellis (1997) menciona que los aprendices también pueden comprobar sus hipótesis a través de la producción y posterior retroalimentación que reciben de sus compañeros o

instructor. En una publicación más reciente, Ellis (2002) explica que “la concienciación se relaciona con un intento de ayudar al aprendiz a entender una característica gramatical específica” (p. 168). En línea con esta aseveración, las actividades de concienciación demandan que los aprendices realicen un esfuerzo cognitivo para entender la forma en foco. Siguiendo a Schmidt (citado por Ellis, 1997), esta “atención” (en inglés, *noticing*) a la forma sería una condición esencial para la adquisición de una L<sub>2</sub>.

Las actividades de concienciación pueden ser inductivas o deductivas. Para el desarrollo de nuestra propuesta, adoptamos una aproximación inductiva a la gramática ya que ofrece la ventaja de que, siguiendo a Coronado (1998), “habituá al estudiante a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, método que podrá aplicar de forma autónoma” (p. 85). De esta manera, además de ejercitar una estrategia que fomenta el aprendizaje independiente, debido al esfuerzo que realiza durante este proceso, el conocimiento será retenido por un tiempo más prolongado (Coronado, 1998). Las actividades de concienciación inductivas consisten en, siguiendo a López Barrios & Villanueva de Debat, 2006, identificar de una forma gramatical en un texto, extraer y sistematizar la información de una muestra de lengua (por ejemplo, al completar una tabla o clasificar la información de acuerdo con algún criterio), explorar una muestra de lengua para completar una regla o para seleccionar la regla correcta de una lista de opciones, identificar y/o corregir producciones erróneas, identificar la referencia de pronombres, determinar el significado del elemento en foco, contestar preguntas sobre características de la forma gramatical en cuestión, entre otras.

Un aspecto que consideramos importante para el diseño de las actividades es la utilización de material lingüístico auténtico (o adaptado si fuera necesario) en la L<sub>2</sub> de los aprendices. Respecto del empleo de un corpus de hablantes nativos de la lengua, Cantos Gómez (2004) señala: “Los ejemplos de los corpus son importantes en el aprendizaje de una lengua ya que exponen a los estudiantes al tipo de oraciones que encontrarán cuando utilicen la lengua en situaciones de la vida real” (p. 270). Este tipo de corpus, de nativos de la lengua, se puede explotar no solo en la clase sino en la creación de materiales didácticos. En la elaboración de nuestra propuesta didáctica empleamos textos auténticos extraídos de diversas fuentes como muestras de lengua (*input*) para invitar a los aprendices a la posterior reflexión sobre la forma gramatical en foco.

Diseñamos una actividad para cada nivel dado que del análisis de nuestro corpus surgen patrones que evidencian que cada grupo de aprendices incurre en distintos tipos de error

respecto del uso de los pronombres átonos y que las estrategias específicas que causaron los errores fueron aplicadas en distinta proporción en cada nivel. Especificamos estas diferencias en la fundamentación de las propuestas didácticas que presentamos y detallamos en el siguiente apartado.

### **5.1 Actividad de concienciación para el nivel principiante**

En consonancia con los hallazgos de nuestra investigación, para el grupo de principiantes, proponemos una actividad que los invita a reflexionar sobre las diferencias entre el determinativo posesivo *mi* y el pronombre átono *me* en términos de significado y uso de cada uno. Recordemos que para este nivel, encontramos que uno de los errores más frecuentes es la selección de palabra y la segunda estrategia más frecuente a la que recurren los aprendices es la asociación cruzada de forma y función; más específicamente, hallamos muchos casos que evidenciaban la confusión entre la forma y función de *mi* y *me*.

En la propuesta que elaboramos, presentamos a los estudiantes de nivel inicial con dos poemas de amor narrados en primera persona, es decir, las formas aparecen contextualizadas en un texto que consta de un objetivo comunicativo concreto. De estos poemas extraemos algunos fragmentos en los que mostramos los elementos con los que aparecen *mi* y *me* de manera aislada para que los estudiantes puedan identificar los patrones correspondientes (el determinativo posesivo precede siempre a un sustantivo, mientras que el pronombre aparece siempre con un verbo) y reflexionar sobre las diferencias en significado de las formas en cuestión. El último paso de la actividad consiste en completar una regla gramatical por medio de la selección de la opción correcta de dos opciones que proveemos. En la redacción de la regla que presentamos, considerando que la propuesta está diseñada para un nivel principiante, tratamos de evitar el empleo de metalenguaje muy específico. En suma, el objetivo último de esta actividad de concienciación es que los aprendices determinen el significado de las formas en foco y descubran una regla respecto del empleo de cada una de ellas. A continuación presentamos la actividad que hemos detallado.

## Actividad de concienciación: Nivel principiante



1. Lean los siguientes poemas de amor.

### Te quiero...

Por cómo eres,  
Porque me comprendes,  
Porque eres especial,  
Porque me abrazas,  
Porque me quieres,  
Porque me adoras,  
Porque sin ti... me muero,  
Por todo eso y mucho más...  
**¡Te quiero!**



2. Examinen los siguientes fragmentos extraídos de los poemas. Concéntrense en las formas resaltadas en **negrita** y en el tipo de elemento que acompaña cada una para seleccionar la opción correcta.

|                      |   |
|----------------------|---|
| <i>me comprendes</i> | → <b>me</b> + sustantivo / <u>verbo</u> |
| <i>mi vida</i>       | → <b>mi</b> + sustantivo / verbo        |
| <i>me abrazas</i>    | → <b>me</b> + sustantivo / verbo        |
| <i>me quieres</i>    | → <b>me</b> + sustantivo / verbo        |
| <i>me adoras</i>     | → <b>me</b> + sustantivo / verbo        |
| <i>mi alma</i>       | → <b>mi</b> + sustantivo / verbo        |



3. Identifiquen las combinaciones que se repiten en los ejemplos y piensen en el significado de *me* y *mi* para subrayar las opciones correctas en la regla.

Las palabras “mi” y “me” se refieren a la primera persona (yo) y se pronuncian de manera similar pero:

- “mi” acompaña a un *sustantivo / verbo* e *indica posesión / significa “a mí”*.
- “me” acompaña a un *sustantivo / verbo* e *indica posesión / significa “a mí”*.

## 5.2 Actividad de concienciación para el nivel intermedio

Los datos de nuestro estudio arrojan que en el nivel intermedio se cometen, con mucha frecuencia, omisiones indebidas de pronombres átonos en primer lugar y selecciones erróneas de palabras en segundo lugar. Respecto de las estrategias que originan los errores en este nivel, predominan las instancias que evidencian asociación cruzada de forma y función, hipergeneralización y traducción literal. Por consiguiente, diseñamos una actividad de concienciación que hace foco en un campo semántico determinado, el de la rutina diaria, y en la que incluimos instancias correctas y erróneas para que los estudiantes reflexionen, evalúen y, de ser necesario, corrijan las erróneas. De esta manera, incentivamos activar no solo las reglas sino las excepciones a dichas reglas en lo concerniente a los verbos que pertenecen a esta área semántica. Pensamos que el ejercicio de este proceso por parte de los aprendices puede conllevar reducir las instancias de hipergeneralización en este nivel.

En el primer paso, los estudiantes leen una noticia de interés general en la que resaltamos algunos verbos conjugados e incluimos espacios en blanco delante de cada verbo. Los tipos de verbo que seleccionamos incluyen: verbos empleados como intransitivos pronominales (como *levantarse*) que tienen una variante transitiva no pronominal; verbos no pronominales en su variante intransitiva (como *desayunar*) o transitiva (como *tomar* o *dormir*); verbos intransitivos empleados con y/o sin *se* diacrítico (como *ir* y *salir*). Luego, aislamos los fragmentos que contienen estos casos en una tabla y pedimos a los estudiantes que: a) decidan si la instancia de cada verbo es correcta (es decir, sin un pronombre átono porque este no debe aparecer o porque es opcional) o incorrecta (porque el pronombre átono no puede omitirse), b) expliciten la fundamentación<sup>62</sup> de su decisión, y c) en el caso de que clasifiquen una instancia como incorrecta, provean la versión correcta (es decir, completen el blanco con el pronombre correspondiente). El último paso consiste en pensar en otros verbos que describen actividades diarias y en clasificarlos de acuerdo con un criterio: si generalmente llevan o no un pronombre átono con ellos. De esta manera, los aprendices activan conocimientos previos y los integran a la información nueva. En suma, la actividad de concienciación para este nivel tiene como objetivo último que los aprendices verifiquen y revisen una regla, descubran las excepciones y extiendan este conocimiento a otros verbos pertenecientes al mismo campo semántico.

---

<sup>62</sup> En la primera fila de la tabla de esta actividad, incluimos un modelo para ejemplificar el procedimiento. En la fundamentación del modelo incluimos términos que se deben adaptar al conocimiento del metalenguaje del grupo particular con el que se trabaja.

## Actividad de concienciación: Nivel intermedio



1. Lean esta noticia<sup>63</sup> sobre el jugador de fútbol Leonel Messi.

UN PADRE DE FAMILIA

# Un día en la vida de Messi

Messi cuenta su día a día con su familia en una larga entrevista a 'Mundo Leo'



Messi, junto a su hijo Thiago y a Antonella INSTAGRAM

SPORT.ES

26-2-2015 | 16:58 H.

**Leo Messi** nos cuenta cómo es su día a día en Barcelona. En una extensa e interesante entrevista concedida al programa 'Mundo Leo', el delantero del Barcelona nos cuenta qué hace en las horas que pasa con su familia, entre partido y entrenamientos. "¿Mi

día a día?        levanto temprano,        desayuno en familia, con Antonella y Thiago, ellos        van a la escuela y yo a entrenar", comenta Leo Messi sobre lo que hace a primera hora de la mañana antes de ponerse a las órdenes de Luis Enrique en la Ciutat Esportiva de Sant Joan Despí.

Finalizada la sesión de trabajo y si no hay partido de por medio, Messi explica que al mediodía "       comemos,        dormimos la siesta,        tomamos mates, y por la tarde        salimos. Tratamos de hacer cosas para que Thiago no se aburra". Leo        vive y        desvive por su familia y, sobre todo, por su hijo Thiago, que está en una edad en la que ya se puede distraer. Messi quiere lo mejor para los suyos y, de momento, ya está buscando una escuela ideal para su hijo. "Thiago        va a la guardería ahora, el año que viene va a empezar la escuela, y ya tenemos organizado más o menos dónde nos gustaría que estudiara", ha explicado Messi en esta entrevista.

Y es que Leo Messi no esconde que su hijo es ahora mismo lo que más le importa. "Con Thiago disfrutamos de cada momento. Todos los días te hace algo nuevo, intenta hablar, comunicarse. Es algo increíble", ha reconocido Messi.

<sup>63</sup> Esta noticia fue extraída del sitio web Sport: <http://www.sport.es/es/noticias/barca/dia-vida-messi-3971869>



2. Ahora concéntrense en los verbos resaltados para completar la tabla.

| Verbo  | ¿Es esta instancia correcta o incorrecta? | ¿Por qué es correcta o incorrecta?                             | Si es incorrecta, escriban la versión corregida. |
|--|---|--|--|
| _____ levanto temprano...  | C / I                                     | <i>Porque falta un pronombre. El verbo aquí es LEVANTARSE.</i> | <i>Me levanto temprano.</i>                      |
| _____ desayuno en familia...   | C / I                                     |  |  |
| ellos _____ van a la escuela y yo a entrenar...  | C / I                                     |  |  |
| al mediodía " _____ comemos, _____ dormimos la siesta, _____ tomamos mates, y por la tarde _____ salimos | C / I<br>C / I<br>C / I<br>C / I          |  |  |
| Leo _____ vive y _____ desvive por su familia y, sobre todo, por su hijo Thiago...                       | C / I                                     |  |  |
| Thiago _____ va a la guardería...  | C / I                                     |  |  |



3. Ahora piensen en otros verbos que describan actividades diarias e inclúyanlos, en infinitivo, en la columna correspondiente.

| Llevan pronombre | No llevan pronombre |
|------------------|---------------------|
| <i>Peinarse</i>  | <i>cenar</i>        |
|                  |                     |
|                  |                     |
|                  |                     |

### 5.3 Actividad de concienciación para el nivel avanzado

Las implicancias pedagógicas para los grupos de aprendices en nivel avanzado están relacionadas con una propuesta que apunta a trabajar sobre los errores fosilizables, es decir, con aquellos que han persistido en este nivel. Los datos muestran que los aprendices avanzados tienden a realizar adiciones erróneas de pronombres átonos y que la estrategia a la que recurren con mayor frecuencia es la hipercorrección. En consonancia con estos resultados, diseñamos una propuesta didáctica en la que invitamos a los aprendices a reflexionar sobre las diferencias en significado de determinados verbos que aparecen con o sin pronombre y en el rasgo de reflexibilidad de los pronombres átonos. Pensamos que estas operaciones pueden contribuir a que los aprendices dediquen mayor atención a la hora de decidir incluir u omitir un pronombre, y así se reduzcan las instancias de hipercorrección.

Presentamos a los estudiantes una tira del comic *Mafalda* como muestra de lengua, en la que observamos instancias de verbos pronominales y no pronominales que aparecen sin ningún pronombre y otros que aparecen con un pronombre oblicuo. Extraemos algunos de ellos (dos pronominales: *darse cuenta* y *sentarse* conjugados en tercera persona; dos no pronominales con el clítico *me*: *extrañar* y *enfermar*; y uno no pronominal sin pronombre: *parecer*) y para cada uno proveemos una variante diferente en forma de pares (por ejemplo, para *sentarse* proveemos *sentar*). Listamos cada verbo del texto junto con el que proveemos nosotros como pares en una columna a la izquierda. Vale puntualizar que en esta actividad se trabaja solo con *me*, *te* y *se* porque estos son los pronombres presentes en el texto y queríamos utilizarlo como muestra auténtica. Presentamos, en una columna a la derecha, el significado de cada verbo, en pares también. En esta parte de la actividad, pedimos, primero, que se preste atención a la forma para identificar que los pares se diferencian en la presencia o ausencia de un pronombre. Luego, los estudiantes unen cada verbo con el correspondiente significado (identifican o exploran las diferencias semánticas). Finalmente, presentamos una serie de reglas, en las que también tratamos de mantener el uso de metalenguaje al mínimo, para que los estudiantes seleccionen las correctas a base del análisis de la muestra de lengua. En suma, el objetivo último de esta actividad de concienciación es que los aprendices determinen el significado de las formas en foco y verifiquen una regla respecto del empleo de cada una de ellas. A continuación presentamos la actividad que hemos detallado.

## Actividad de concienciación: Nivel avanzado



1. Lean la siguiente secuencia del comic *Mafalda*<sup>64</sup> de Quino (2010), escritor argentino, que extrajimos de un Blog.



2. Consideren algunas de las expresiones que aparecen en el comic y otras que les presentamos a continuación, para unirlas con su significado respectivo; ¿en qué se diferencia cada par?

| EXPRESIÓN                 | SIGNIFICADO   |
|---------------------------|---|
| <i>se da cuenta de...</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explica, justifica</li> <li>• comprende, entiende</li> </ul>                     |
| <i>da cuenta de...</i>    |   |
| <i>me extraña que...</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• me resulta raro que</li> <li>• resulta raro que</li> </ul>                       |
| <i>extraña que...</i>     |   |
| <i>me sentaré...</i>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• colocaré a alguien en una silla</li> <li>• me estableceré en un lugar</li> </ul> |
| <i>sentaré...</i>         |   |
| <i>pareces...</i>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• te asemejas</li> <li>• veo que</li> </ul>  |
| <i>te pareces...</i>      |   |
| <i>me enferma...</i>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• me causa enfermedad a mí</li> <li>• causa enfermedad a todos</li> </ul>          |
| <i>enferma...</i>         |   |



3. Por último, consideren los ejemplos anteriores para identificar la (o las) regla(s) correcta(s) (✓) de las que no lo son (✗).

- ❖ La presencia de un pronombre como *me* marca diferencias de significado.
- ❖ Los pronombres como *me* y *se* siempre vuelven al sujeto.
- ❖ Los verbos que aparecen con *me* siempre pueden aparecer con la expresión "a mí".
- ❖ La presencia de un pronombre como *me* restringe el significado a una persona específica.

<sup>64</sup>La imagen de la tira fue extraída del Blog de Cecilia García Moyano llamado *Toda Mafalda* y puede recuperarse de: <http://toda-mafalda.blogspot.com.ar/2010/11/tiras-de-mafalda.html>

En resumen, en este capítulo presentamos la propuesta didáctica que desarrollamos a partir de los hallazgos obtenidos del AE. Como ya dijimos, partimos de una falencia de las clases de ELE que, siguiendo a D'Amico (2014), consiste en que “un profesor posiblemente sólo aborda los errores en los comentarios de tareas y debe depender del aprendiz para repasarlos y aprender de ellos” (p. 78). Para comprobar esto, previo al desarrollo de la propuesta, examinamos, en varios libros de texto<sup>65</sup> que circulan en nuestro contexto, cuándo (en qué unidad) y cómo (presentación del tema y tipo de actividades) i) se aborda la enseñanza de los pronombres átonos, ii) si los textos que se presentan son muestras de lengua auténticas, y iii) si se incluyen oportunidades de toma de consciencia sobre las instancias erróneas más comunes relacionadas con estos pronombres. Observamos que, a veces, las actividades de concienciación no dirigen la atención a formas o estrategias que, de acuerdo con los resultados de nuestro trabajo, ocasionan los errores predominantes en las producciones.

Con estas consideraciones presentes, y con los resultados del AE, elaboramos una actividad de concienciación para cada grupo de aprendices, cada una de la cual aborda distintos aspectos concernientes a los pronombres átonos. Para el nivel principiante, desarrollamos una actividad cuyo objetivo es determinar el significado de las formas en foco y descubrir una regla respecto del empleo de cada una de ellas. Esta propuesta apunta a reducir los errores de selección de palabra y a disminuir las instancias de asociación cruzada de forma y función. Para el nivel intermedio, desarrollamos una actividad cuyo objetivo es verificar y revisar una regla, descubrir las excepciones y extender este conocimiento a otros verbos pertenecientes al mismo campo semántico. Esta propuesta apunta a reducir las omisiones indebidas de pronombres átonos y a disminuir las instancias de hipergeneralización. Para el nivel avanzado, desarrollamos una actividad cuyo objetivo es determinar el significado de las formas en foco y verificar una regla respecto del empleo de cada una de ellas. Esta propuesta apunta a reducir adiciones erróneas de pronombres átonos y a disminuir las instancias de hipercorrección.

Finalmente, recalcamos la utilidad de los hallazgos de un AE para emplearlos en las clases de ELE. Incorporar actividades de concienciación como las que proponemos, que consideren los tipos de errores y las estrategias más frecuentes, contribuiría a brindar un espacio de reflexión que conlleve, en última instancia, facilitar el aprendizaje de la L<sub>2</sub>.

---

<sup>65</sup> Examinamos libros de texto como *Aula Internacional* (2005, 2006), *Voces del Sur* (2002, 2004) y *VISTAS* (2012).

## Capítulo 6

### Conclusiones y propuestas para futuras investigaciones

Con nuestro trabajo, nos propusimos profundizar los estudios de AE gramaticales en ELE. Para ello, llevamos a cabo los siguientes pasos: desarrollamos una descripción contrastiva pormenorizada del sistema pronominal en las lenguas española e inglesa; exploramos tanto la tipología y frecuencia de errores relacionados con el uso y posición de clíticos así como las instancias no erróneas del elemento gramatical en foco en las producciones escritas de angloparlantes adultos aprendices de ELE; finalmente, desarrollamos una propuesta didáctica que contribuye a la enseñanza de los pronombres átonos en ELE a partir de los hallazgos.

Del análisis del corpus, que realizamos mediante la aplicación de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas, surgieron los siguientes hallazgos, que resumimos a continuación:

- Las categorías que abarcan la mayor cantidad de instancias erróneas son adición, omisión y selección de palabra. Para los errores de omisión y de selección de palabra, a mayor nivel de proficiencia en la lengua, menor es el número de errores cometidos; para los errores de adición, a mayor nivel, mayor es la tendencia a incluir pronombres átonos en contextos en los que no se debe; para los errores de selección de clítico y de posición, el número de errores aumenta en el nivel intermedio y luego decrece cuando el aprendiz se encuentra en el nivel avanzado.
- Respecto de las categorías de errores de origen interlingual e intralingual, en todos los niveles, los errores intralinguales superan los interlinguales.
- De acuerdo con el criterio descriptivo, los errores más frecuentes de los aprendices de nivel principiante e intermedio son -de mayor a menor frecuencia- los errores de omisión, los errores de selección de palabra y los errores de adición mientras que los más frecuentes en el nivel avanzado son los errores de adición, los de omisión y en tercer lugar, los errores de selección de clítico.
- De acuerdo con el criterio etiológico, la frecuencia de las estrategias específicas que dan origen a los errores presenta la siguiente distribución: en el nivel principiante, las causas principales son traducción literal y asociación cruzada de forma y función; en el nivel intermedio, las estrategias más frecuentes son traducción literal,

hipergeneralización y asociación cruzada de forma y función mientras que en el nivel avanzado las causas más comunes que originan instancias erróneas son hipercorrección, interferencia y aplicación incorrecta de reglas.

- Los errores que persisten incluso en el nivel avanzado incluyen las duplicaciones redundantes, la inclusión redundante de pronombres átonos con verbos no pronominales, y las omisiones del pronombre átono con verbos pronominales.
- Del análisis de actuación, emerge que: i) en todos los niveles los patrones correctos superan los anómalos; ii) a mayor nivel de español del aprendiz, mayor es la frecuencia de instancias correctas en su producción escrita y menor es el número de errores que comete; iii) el progreso entre el nivel avanzado y el nivel intermedio supera al que se evidencia entre el nivel intermedio y el principiante.

De los resultados que obtuvimos nos sorprendió hallar errores ocasionados por interferencia de la L<sub>1</sub> en el nivel avanzado. Predecíamos que los casos de esta estrategia serían casi nulos en este nivel; sin embargo, los hallazgos demostraron que, incluso en grupos avanzados, la L<sub>1</sub> todavía es un recurso al que acuden los aprendices, aunque en menor medida y de una manera diferente que los aprendices en los otros niveles. Esperábamos hallar evidencia de avance en las producciones escritas de los informantes de nuestro estudio a medida que pasan de un nivel al siguiente. Este fue el caso, pero nos llamó la atención descubrir que el margen de progreso entre el nivel intermedio y el avanzado es superior al que se da entre el nivel principiante y el intermedio, ya que predecíamos que el margen sería casi igual entre todos los niveles. Estos resultados merecen consideración tanto para la instrucción como para el desarrollo de materiales en ELE.

Cumplimos con todos los objetivos planteados para nuestra investigación. No obstante, pensamos que el análisis de las instancias no erróneas podría haber sido más extenso y que podríamos haber empleado en mayor medida el corpus de español L<sub>1</sub> en la comparación de este con el corpus de aprendices. La razón de esta decisión se fundamenta en lo siguiente. Los datos que obtuvimos con el programa *WordSmith Tools* en el proceso de AE fueron muy heterogéneos, en el sentido de que observamos mucha diversidad de errores en el corpus de aprendices, y la etapa de clasificación, subclasificación y análisis resultó un trabajo arduo pero sumamente motivante. Consideramos que ahondar en los patrones que emergieron de ese proceso sería más provechoso para el estudio y posterior elaboración de la propuesta didáctica. Como consecuencia, dedicamos mayor atención al AE del corpus de aprendices y

dejamos pendiente, para futuras investigaciones, la realización de un análisis más profundo en el que el corpus español L<sub>1</sub>, recurso invaluable, tenga mayor incidencia en la obtención y comparación de patrones.

Entre las limitaciones de nuestro estudio, podemos mencionar el hecho de que algunos errores en la escritura de algunas palabras interfirieron con el análisis, ya que, a veces, estos errores involucraban verbos y resultaba imposible identificar el verbo en cuestión. De la misma manera, determinadas producciones no evidenciaban el empleo de ninguna estrategia en particular o, en otros casos, podrían atribuirse a más de una estrategia, y comprobar esta relación causa-error, requeriría de un estudio adicional en el que se podría comprobar, por ejemplo, a través del empleo de entrevistas a los informantes. Por último, somos conscientes de que otros factores que exceden el nivel gramatical podrían tener impacto en el uso de los pronombres átonos, así la similar pronunciación del pronombre objeto *me* del inglés y *mi* y *mí* en español podría influir en la elección de uno u otro elemento, y no es posible comprobar esta posible influencia en nuestra investigación.

Para futuros trabajos, proponemos que se realice un estudio desde la perspectiva de la sociolingüística, que tenga en cuenta diferencias de acuerdo con el género discursivo en el que la lengua en uso se imbrica, o si el género discursivo del texto tiene incidencia en el uso de los pronombres átonos. Un análisis de ese tipo proveería información adicional, porque se consideraría esta variable del género discursivo, que complementaría los hallazgos de la presente investigación. Se podría estudiar, además, las variedades que emplean el *le* acusativo. El trabajo de Díaz, Gómez Calvillo & Moyetta (2015), por ejemplo, examina este uso en textos pertenecientes a un género discursivo específico y desde una perspectiva cognitiva. Asimismo, podrían investigarse cuáles de los errores hallados en nuestro estudio interfieren con la comunicabilidad del mensaje, para, a la hora de tener que establecer prioridades de enseñanza, se realicen propuestas que se concentren en estos aspectos en primera instancia. Por otro lado, un objetivo que nos planteamos, quizás dentro del marco de una tesis doctoral, es abordar un nuevo estudio sobre los pronombres átonos pero en producciones orales. Este trabajo podría hacer foco, por ejemplo, en el aprendizaje de los pronombres átonos no argumentales, y consistir en un estudio experimental que examine el impacto de una intervención pedagógica. Posteriormente, se podrían comparar los resultados que emergieron de la evaluación de la instrucción explícita con la adquisición de este elemento gramatical en la producción de aprendices en situación de inmersión (es decir, adquisición mediante la mera exposición a la lengua) durante determinado período de tiempo.

Para ello, la obtención de una muestra de lengua oral y la ampliación del corpus resultará fundamental, ya que esto posibilitará, al menos en cierta medida, la realización de generalizaciones con una base empírica mayor. Una posibilidad adicional sería realizar un estudio longitudinal, con los mismos aprendices en distintos estadios, que complemente los hallazgos en términos de nivel de los aprendices. Examinar las producciones de los mismos informantes durante su proceso de aprendizaje desde un nivel principiante a uno avanzado brindaría valiosa información respecto de las áreas fosilizables y, sobre todo, de la evolución de su IL en distintos estadios.

En resumen, nuestra investigación realiza un aporte en el área de la gramática, en el sentido de que explicita las similitudes y diferencias de los pronombres átonos españoles con su contraparte, cuando la hubiera, en la lengua inglesa. Este contraste puede servir como punto de partida para la realización de trabajos de investigación en otras áreas, como la traducción, o la enseñanza y aprendizaje de inglés como L<sub>2</sub>. A la vez, nuestro estudio profundiza los estudios que adoptan el AE en ELE puesto que se concentra exclusivamente en observar y analizar un elemento gramatical que ocasiona dificultad particular, y que en otros trabajos se estudia de manera superficial. Por otro lado, de nuestro análisis surge que los postulados y lineamientos metodológicos que abraza el AC no son obsoletos sino que, para determinados fines, como descubrir cuáles son los errores ocasionados por transferencia aún en el nivel avanzado, resultan fructíferos y merecen consideración. Por último, dado que el corpus analizado constituye una muestra de IL, este trabajo arroja luz sobre la manera en que el elemento gramatical en foco se manifiesta en la producción escrita de los aprendices en determinado estadio. Estos hallazgos permiten extraer consecuencias metodológicas que pueden dirigirse a facilitar el proceso de aprendizaje de los aprendices de ELE. Con este estudio de IL contribuimos, entonces, no solo al área específica de la gramática del sistema de los aprendices sino también al avance en el ámbito de la investigación y la expansión de conocimiento sobre el proceso de adquisición de ELE.

## Apéndice

### Anexo I: Formulario de información personal y educacional CEDEL2

#### Appendix 1: Learning background form in CEDEL2

|               |                      |                          |                      |
|---------------|----------------------|--------------------------|----------------------|
| Your initials | <input type="text"/> | University/Institution:  | <input type="text"/> |
| Sex:          | PLEASE CHOOSE: ▼     | Department (if any):     | <input type="text"/> |
| Age:          | <input type="text"/> | Degree/Course:           | <input type="text"/> |
| Email:        | <input type="text"/> | Year of Course (if any): | 1st ▼                |

|   |  |
|---|--|
| Your native language:                                 | Have you stayed in a Spanish-speaking country? PLEASE CHOOSE ▼ |
| Your father's native language:                        | If "yes", please state:  |
| Your mother's native language:                        | Where? <input type="text"/>                                    |
| Language(s) spoken at home:                           | When? <input type="text"/>                                     |
| Age at which you started to learn Spanish (in years): | How long? <input type="text"/>                                 |
| Number of years studying Spanish:                     | <input type="text"/>   |

| Please estimate your ability in <b>Spanish</b> : |                    |                    |                    |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| SPEAKING   | UNDERSTANDING      | READING            | WRITING            |
| Very advanced                                    | Very advanced      | Very advanced      | Very advanced      |
| Advanced   | Advanced           | Advanced           | Advanced           |
| Intermediate                                     | Intermediate       | Intermediate       | Intermediate       |
| Lower intermediate                               | Lower intermediate | Lower intermediate | Lower intermediate |
| Elementary                                       | Elementary         | Elementary         | Elementary         |
| Beginner   | Beginner           | Beginner           | Beginner           |

|  |                  |
|--|------------------|
| Do you speak any languages in addition to English and Spanish?                       | PLEASE CHOOSE: ▼ |
| If "no", please go to the bottom of the page and click on "send".                    |                  |
| If "yes", please estimate your ability in <b>other languages</b> in the forms below: |                  |

| OTHER LANGUAGE: <input type="text"/> |                    |                    |                    |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| SPEAKING                             | UNDERSTANDING      | READING            | WRITING            |
| Very advanced                        | Very advanced      | Very advanced      | Very advanced      |
| Advanced                             | Advanced           | Advanced           | Advanced           |
| Intermediate                         | Intermediate       | Intermediate       | Intermediate       |
| Lower intermediate                   | Lower intermediate | Lower intermediate | Lower intermediate |
| Elementary                           | Elementary         | Elementary         | Elementary         |
| Beginner                             | Beginner           | Beginner           | Beginner           |

| OTHER LANGUAGE: <input type="text"/> |                    |                    |                    |
|--------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| SPEAKING                             | UNDERSTANDING      | READING            | WRITING            |
| Very advanced                        | Very advanced      | Very advanced      | Very advanced      |
| Advanced                             | Advanced           | Advanced           | Advanced           |
| Intermediate                         | Intermediate       | Intermediate       | Intermediate       |
| Lower intermediate                   | Lower intermediate | Lower intermediate | Lower intermediate |
| Elementary                           | Elementary         | Elementary         | Elementary         |
| Beginner                             | Beginner           | Beginner           | Beginner           |





**Anexo IV:** Consigna de actividad Test de Nivel PECLA

**Un amigo argentino va a visitar la ciudad donde usted reside. Escríbale una carta en la que:**

- a) le cuente sus actividades diarias en ella.
- b) exprese qué cosas le gustan/ molestan /preocupan/ etc. Utilice verbos como: gustar, encantar, preocupar, molestar, indignar, etc.
- c) le dé recomendaciones para conocerla y no tener problemas. Utilice imperativos y expresiones como: te aconsejo, es mejor, etc.

(Extensión: entre 15 y 20 líneas)

**Anexo V: Cuestionario-encuesta para estudiantes de PECLA**

The information you are about to provide will be used anonymously for research purposes only.  
Please leave the tick if you give your consent:

**Section 1: LEARNING BACKGROUND**

Your initials: \_\_\_\_\_ University/Institution: \_\_\_\_\_  
 Sex: F / M Department (if any): \_\_\_\_\_  
 Age: \_\_\_\_\_ Degree/Course: \_\_\_\_\_  
 Email: \_\_\_\_\_ Year of Course (if any): \_\_\_\_\_  
 Your native language: \_\_\_\_\_  
 How long have you been in Argentina? \_\_\_\_\_  
 Have you been in this country before? YES / NO If "yes", please state:  
 When? \_\_\_\_\_  
 How long? \_\_\_\_\_  
 Have you stayed in another Spanish-speaking country? YES / NO If "yes", please state:  
 Where? \_\_\_\_\_  
 When? \_\_\_\_\_  
 How long? \_\_\_\_\_  
 Your father's native language: \_\_\_\_\_  
 Your mother's native language: \_\_\_\_\_  
 Language(s) spoken at home: \_\_\_\_\_  
 Age at which you started to learn Spanish (in years): \_\_\_\_\_  
 Number of years studying Spanish: \_\_\_\_\_

Please estimate your ability in Spanish:

| SPEAKING           |     | UNDERSTANDING      |     | READING            |     | WRITING            |     |
|--------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|
| Very advanced      | ___ |
| Advanced           | ___ | Advanced           | ___ | Advanced           | ___ | Advanced           | ___ |
| Intermediate       | ___ | Intermediate       | ___ | Intermediate       | ___ | Intermediate       | ___ |
| Lower intermediate | ___ |
| Elementary         | ___ | Elementary         | ___ | Elementary         | ___ | Elementary         | ___ |
| Beginner           | ___ | Beginner           | ___ | Beginner           | ___ | Beginner           | ___ |

Do you speak any languages in addition to English and Spanish? YES / NO

## Anexo VI: Formulario sobre formación académica para nativos de español

### PASO N° 1

La información que va a proporcionar será usada sólo con fines de investigación del lenguaje. Toda la información es anónima y será tratada confidencialmente.

Por favor, marque la casilla para dar su consentimiento:

### ➔ PASO N° 1: FORMACIÓN ACADÉMICA

Sus iniciales:

Sexo:  POR FAVOR, ESCOJA: ▼

Edad:

Email:

Su lengua materna:  Español

Variedad de español que habla según su país:  (p. ej., España, Argentina, Méjico, etc)

Lengua materna de su padre:

Lengua materna de su madre:

Lengua que se habla en casa:

Habla otra lengua aparte del español? POR FAVOR, ELIJA: ▼

Si la respuesta es "no", por favor vaya al final de la página y pinche en el botón "enviar",  
Si la respuesta es "sí", por favor complete las casillas de más abajo.

OTRA LENGUA QUE CONOCE:

| HABLAR   | COMPRENDER   | LEER   | ESCRIBIR   |
|--|--|--|--|
| avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ |

OTRA LENGUA QUE CONOCE:

| HABLAR   | COMPRENDER   | LEER   | ESCRIBIR   |
|--|--|--|--|
| avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ | avanzado alto ▲<br>avanzado bajo ▼<br>intermedio alto<br>intermedio bajo<br>principiante alto<br>principiante bajo ▼ |

**ENVIAR** [Por favor, pinche en el botón "enviar". Tras haber pinchado, se abrirá una nueva ventana confirmando que el formulario ha sido enviado. Cierre la nueva ventana y continúe.]

Anexo VII: Cuestionario-encuesta para nativos de español variedad rioplatense

**Facultad de Lenguas**  
**Universidad Nacional de Córdoba**  
**MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Maestranda: **Prof. M. Josefina Díaz**

Tesis de maestría: **“El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus implicancias pedagógicas”.**

Por favor, responda en forma anónima, completa y con libertad. Si está de acuerdo con que los datos obtenidos por medio de esta encuesta se utilicen en una investigación, escriba una X en el siguiente casillero:

**SECCIÓN A: Datos personales e información fáctica**

1. Por favor, complete con sus datos personales o marque con una X la(s) opción(es) correcta(s), según corresponda:

1.1 Fecha de realización de esta encuesta (día, mes y año): \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

1.2 Edad: 18 años o más:    Sí                     No

1.3 Sexo:            Masculino                     Femenino

1.4 Nacionalidad: Argentina                     Otra  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

1.5 Máximo nivel educativo alcanzado:

Nivel primario             Nivel secundario             Nivel superior             Nivel superior   
completo                    completo                    en curso                    completo

1.6 Lengua materna: (lengua que adquirió en su infancia)

Español                     Otra(s)                     ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

1.7 Lengua materna de sus padres:

Español                     Otra(s)                     ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

1.8 Lengua que se habla en su hogar:

Español                     Otra(s)                     ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

1.9 Lengua que utiliza habitualmente para comunicarse:

Español                     Otra(s)                     ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

1.10 País donde reside actualmente:

Argentina                     Otro                     ¿Cuál? \_\_\_\_\_

1.11 Tiempo de residencia en este país: \_\_\_\_\_ años

1.12 ¿Ha residido en otro(s) país(es)?            Sí     No

Si ha respondido “sí”, ¿en cuál(es)? \_\_\_\_\_ ¿por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ años

## SECCIÓN B: Lectura y Composición escrita

2. En esta sección, proveemos una noticia extraída el 14 de noviembre de 2015 del sitio web de la BBC: <http://www.bbc.com>. Lea la noticia y a continuación, exprese su opinión respecto del contenido que leyó.

### **Autodenominado Estado Islámico se atribuye autoría de los ataques en París**

Redacción  
BBC Mundo  
14 noviembre 2015

**A través de un comunicado escrito en francés y en árabe, la organización radical autodenominada Estado Islámico se atribuyó la autoría de los ataques perpetrados el viernes en París, en los que han muerto al menos 127 personas y en los que al menos 180 personas han resultado heridas, 80 de ellas de gravedad.**

El comunicado fue difundido a través de canales en internet del Estado Islámico, de acuerdo con el experto en medios de comunicación yihadistas de la BBC, Peter King.

El comunicado asegura que **"ocho hermanos con cinturones explosivos y rifles de asalto atacaron lugares cuidadosamente escogidos en el corazón de la capital francesa"**.

El grupo dice en el texto que los ataques tuvieron como objetivo mostrar que Francia sigue siendo un "objetivo prioritario".

**La organización califica a París como "la capital de la abominación y la perversión"**.

"En un ataque sagrado facilitado por Alá, un grupo de creyentes y soldados del califato (...) atacaron la capital de la abominación y la perversión, la que lleva el estandarte de la cruz en Europa", indica el comunicado.

#### **"Acto de guerra"**

El presidente de Francia, François Hollande, calificó los ataques como un "acto de guerra" declarado por el grupo radical.

En una corta declaración en la mañana de este sábado, Hollande dijo que los ataques, llevados a cabo por ocho hombres armados y suicidas, fueron **"organizados y planeados desde el exterior" con ayuda de personas dentro del territorio francés.**

Tras una reunión de seguridad, Hollande dijo que Francia "no tendrá piedad con los bárbaros" y que actuará "con todos los medios en cualquier parte, dentro y fuera del país".

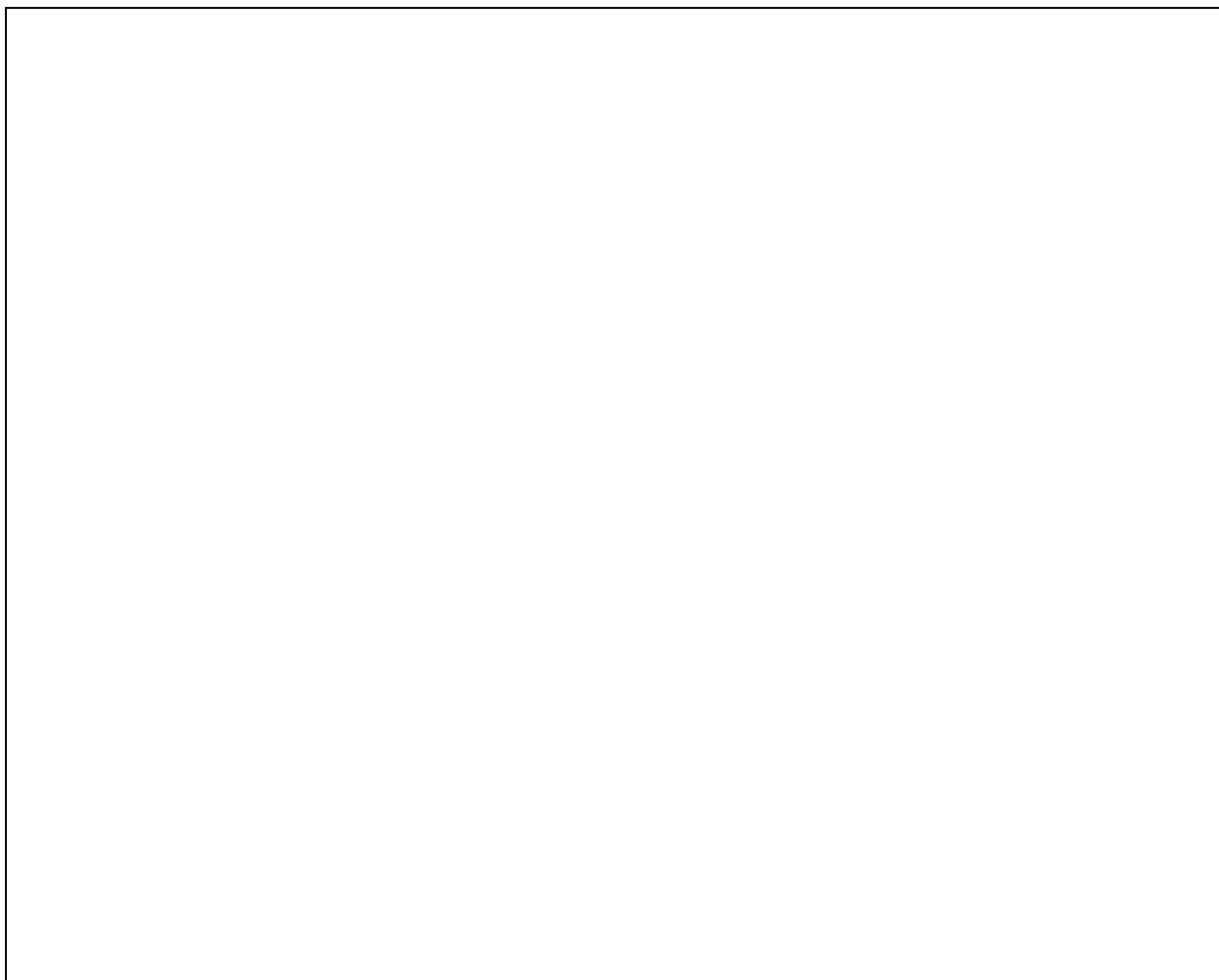
Los objetivos fueron varios bares y restaurantes, una sala de conciertos y un partido de alto nivel entre las selecciones de Francia y Alemania.

Hollande ha declarado tres días de duelo nacional y ha elevado el nivel de alerta a su máximo nivel.

El presidente francés también ha declarado un estado de emergencia nacional.

Funcionarios franceses informaron que encontraron un pasaporte sirio en el cuerpo de uno de los atacantes suicidas en el estadio de fútbol Stade de France.

A continuación, escriba una composición libre en la que exprese una reflexión y/o opinión respecto del contenido que leyó y/o respecto de este tipo de ataques en el mundo.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their composition. It occupies the central portion of the page.

Muchas gracias por su colaboración.

## Anexo VIII. Tablas de frecuencia adicionales

### *Frecuencia de las causas de los errores de adición por nivel*

| Nivel / Tipo de error | E. Interlinguales |    | E. Intralinguales |     |     |    |    |    |     |    |
|-----------------------|-------------------|----|-------------------|-----|-----|----|----|----|-----|----|
|                       | IF                | TR | SPL               | NTR | AIR | HG | AN | HC | ACr | FF |
| Principiante          | 8                 | 1  | -                 | 1   | -   | 1  | 8  | 14 | -   | -  |
| Intermedio            | 8                 | 2  | -                 | -   | 1   | 5  | -  | 19 | 3   | -  |
| Avanzado              | 8                 | 1  | -                 | 1   | 1   | 2  | 4  | 27 | 6   | -  |
| Total                 | 24                | 4  | -                 | 2   | 2   | 8  | 12 | 60 | 9   | -  |

### *Frecuencia de las causas de los errores de omisión por nivel*

| Nivel / Tipo de error | E. Interlinguales |    | E. Intralinguales |     |     |    |    |    |     |    |
|-----------------------|-------------------|----|-------------------|-----|-----|----|----|----|-----|----|
|                       | IF                | TR | SPL               | NTR | AIR | HG | AN | HC | ACr | FF |
| Principiante          | -                 | 55 | 4                 | 13  | -   | 3  | 5  | -  | 2   | -  |
| Intermedio            | -                 | 25 | 13                | 3   | -   | 7  | 2  | -  | 6   | -  |
| Avanzado              | 5                 | 3  | 7                 | 6   | -   | 6  | 5  | -  | 3   | -  |
| Total                 | 5                 | 84 | 25                | 22  | -   | 16 | 12 | -  | 11  | -  |

### *Frecuencia de las causas de los errores de selección de clítico por nivel*

| Nivel / Tipo de error | E. Interlinguales |    | E. Intralinguales |     |     |    |    |    |     |    |
|-----------------------|-------------------|----|-------------------|-----|-----|----|----|----|-----|----|
|                       | IF                | TR | SPL               | NTR | AIR | HG | AN | HC | ACr | FF |
| Principiante          | 1                 | -  | 1                 | 1   | 4   | 23 | -  | -  | 1   | -  |
| Intermedio            | -                 | 2  | 1                 | 1   | 7   | 23 | -  | -  | -   | -  |
| Avanzado              | -                 | -  | 2                 | -   | 14  | 9  | -  | -  | -   | -  |
| Total                 | 1                 | 2  | 4                 | 2   | 25  | 55 | -  | -  | -   | -  |

### *Frecuencia de las causas de los errores de selección de palabra por nivel*

| Nivel / Tipo de error | E. Interlinguales |    | E. Intralinguales |     |     |    |    |    |     |    |
|-----------------------|-------------------|----|-------------------|-----|-----|----|----|----|-----|----|
|                       | IF                | TR | SPL               | NTR | AIR | HG | AN | HC | ACr | FF |
| Principiante          | 13                | -  | 1                 | -   | -   | -  | -  | -  | 2   | 44 |
| Intermedio            | 14                | -  | -                 | -   | -   | 1  | 2  | -  | -   | 33 |
| Avanzado              | 6                 | -  | -                 | -   | -   | -  | 4  | -  | -   | 1  |
| Total                 | 33                | -  | 1                 | -   | -   | 1  | 6  | -  | 2   | 78 |

### *Frecuencia de las causas de los errores de posición por nivel*

| Nivel / Tipo de error | E. Interlinguales |    | E. Intralinguales |     |     |    |    |    |     |    |
|-----------------------|-------------------|----|-------------------|-----|-----|----|----|----|-----|----|
|                       | IF                | TR | SPL               | NTR | AIR | HG | AN | HC | ACr | FF |
| Principiante          | 4                 | -  | -                 | -   | -   | -  | -  | -  | 1   | -  |
| Intermedio            | 1                 | 1  | -                 | -   | -   | -  | -  | -  | 3   | -  |
| Avanzado              | -                 | -  | -                 | -   | -   | -  | -  | -  | -   | -  |
| Total                 | 5                 | 1  | -                 | -   | -   | -  | -  | -  | 4   | -  |

## Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, 5, 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). Errores interlinguales e intralinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. En P. Civil, y F. Crémoux (Eds.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Vol. 2 [CD-ROM] (pp. 3-12). Madrid: Iberoamericana.
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9 (5), 27-36.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2006). *El Corpus Lingüístico en la Didáctica del Léxico en el Aula de E/LE* (Tesis de maestría). Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Antonio de Nebrija.
- Araya, T. & Monteserin, A. (Agosto, 2011). Usos del clítico se en textos de distintos niveles del CELU. En *Actas del VI Coloquio CELU: "El CELU como meta y punto de partida en la enseñanza de Español como Lengua Segunda o Extranjera"*. Buenos Aires, Argentina.
- Baerlocher Rocha, C. & Lucha Cuadros, M. R. (2014). Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ele en un contexto de lenguas próximas. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 99-109). Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele)
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *RedELE*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle>

- Biber, D., Johansson S., Leech G., Conrad, S., & Finegan, E. (2007). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Blanco Picado, A. I. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 2, año III.
- Bosque I. & Demonte, V. (Dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Cantos Gómez, P. (2004). Corpus linguistics. En I. K. Brady (Coord.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 251-274). Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Castillejos López, W. (2009). Error analysis in a learner corpus. What are the learners' strategies? En *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística de Corpus (CILC'09)* (pp. 675-690). Universidad de Murcia.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2016). Proficiencia. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/proficiencia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm)
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coronado, M. L. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. En *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones* (pp. 81-94). *Carabela*, 43. Madrid: SGEL.
- Cuesta Estévez, G. (1998). Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E/LE. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann & K. Alonso (Eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE* (pp. 263-270). Madrid: Universidad de Alcalá.
- D'Amico, M. (2013). Approaching the direct object pronouns: How much grammatical form is necessary in instruction? *Open Journal of Modern Linguistics*, 3 (4), 319-329.
- D'Amico, M. (2014). Comentario sobre el artículo de Maripaz García: El problema de los pronombres para los aprendices de español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 75-79.

- Davís Márquez, P. (2011). El Parámetro del Sujeto Nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 59-86.
- Di Tullio, A. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Díaz, M. J., Gómez Calvillo, N., & Moyetta, D. (Junio, 2015). Los clíticos en la traducción inglés>español de formularios de consentimiento: una aproximación desde la Lingüística Cognitiva y la Lingüística del Corpus. En *el II Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina "La Cultura y sus Retóricas", el III Coloquio Nacional de Retórica y las III Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Retórica*. Villa María, Córdoba.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching –Practice or Consciousness-Raising? En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- El-Marzouk, G. (1995). Avoidance or some other strategy: a case for the passive in Arabic and English. *TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, 113-125.
- Escutia López, M. (1998-99). Primeros pasos en la adquisición de los pronombres átonos españoles por estudiantes angloparlantes adultos. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 13, 139-175.
- Escutia López, M. (2005). El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: El caso de los pronombres clíticos en español. *ATLANTIS*, 27 (1), 39-51.
- Escutia López, M. (2010). El uso de *se* con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: Transferencia y reestructuración. *RESLA*, 23, 129-151.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didactica*, 7, 203-216.
- Fernández López, S. (1996). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. En M. Rueda, E. Prado, J. Le Men & F. J. Grande (Eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del*

*VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 147-154). León: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

Fernández López, S. (2005). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández López, S. (2009). Interlengua y aprendizaje/adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 50-54.

Fernández-Ordoñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En V. Demonte & I. Bosque (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1317-1398), Vol. 1, 1999 (Sintaxis básica de las clases de palabras). Madrid: Espasa.

Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En V. Demonte & I. Bosque (Eds.), *Gramática Descriptiva de la lengua Española* (pp. 1209-1273), Vol. 1, 1999 (Sintaxis básica de las clases de palabras). Madrid: Espasa.

Ferreira Cabrera, A. (2014). Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 299-308).

Gambini, A. (2012). *La producción de los clíticos ME/NOS en Español Lengua Extranjera por Hablantes No Nativos (HNN) brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión* (Tesis de maestría). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

García, M. (2014). Pronouns: Students' Worst Enemy in the Foreign Language Classroom. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16, 28-40.

Huddleston R. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Londres: Longman.

López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2006). From Input to output: The role of consciousness-raising activities. En N. L. Séculi & M. B. Lembo (Eds.), *Multiple Literacies – Beyond the Four Skills. XXXI FAAPI Conference Proceedings* (pp. 181-186). Rosario: Comunicarte.

- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. En C. M. Bretones Callejas, et al. (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 197-212). Almería: Universidad de Almería.
- Luján, M. (1999). Expresión y omisión del pronombre personal. En V. Demonte & I. Bosque (Eds.), *Gramática Descriptiva de la lengua Española* (pp. 1209-1273), Vol 1, 1999 (Sintaxis básica de las clases de palabras). Madrid: Espasa.
- Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. En A. Romero et al., *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (pp. 609-623). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Magrini Fochi, E. & Rocha, C. (2011). Usos de conectivos en lengua portuguesa en la producción textual de estudiantes universitarios. *ANTARES*, 5, 77-93. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/903/901>
- Marin Serrano, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 181-198. Recuperado de [www.exedrajournal.com](http://www.exedrajournal.com)
- Martín Herrero, C. (2009). Aproximación a ciertas perspectivas en Lingüística de Corpus. En P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (Eds.), *A survey of corpus-based research* (pp. 1020-1032).
- Martín Peña, M. E. (2010). *Los pronombres átonos: Complejidad y usos divergentes* (Tesis de maestría). Universidad de Estocolmo. Recuperado de <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-43150>.
- Martín Peris, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. En *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones* (pp. 5-32). *Carabela*, 43. Madrid: SGEL.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 7-33. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- McCarthy, M. & O’Keeffe, A. (2010). Historical perspective: What are corpora and how have they evolved? En A. O’Keeffe and M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 3-13). New York: Routledge.

- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Naranjo Hernández, (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa* (Tesis de maestría). Universidad de Bergen. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1956/3828>
- Navarro Gala, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: La expresión escrita. En *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del X Congreso de ASELE* (pp. 481-490). Cádiz: Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0479.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0479.pdf)
- Norrish, J. (1987). *Language Learning and their Errors*. London: Macmillan Publisher Ltd.
- Parodi, G. (2007). Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus: Puntos de mira* (pp. 13-30). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: Una introducción al ámbito. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), 93-119.
- Penadés Martínez, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red*, 1, 1-29.
- Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción: Estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 55-86.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Ramón García, N. (2001). Lingüística Contrastiva y Traducción. En A. Barr, J. Torres del Rey, M. R. Martín Ruano (Eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 617-623). Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82875/1/DTI\\_ActasUltimasCorrientes\\_Aquilafuente21.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82875/1/DTI_ActasUltimasCorrientes_Aquilafuente21.pdf)

- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España: Autor.
- Real Academia Española (2005). Pronombres personales átonos. En *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Morfología Sintaxis I. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual / Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española*. Buenos Aires: Espasa.
- Reppen, R. (2010). Building a corpus: What are the key considerations? En A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 31-37). New York: Routledge.
- Rocha, M. (2007). Introduction to the issue on corpus linguistics. En M. Rocha (Ed.), *Corpus Linguistics* (pp. 9-33). *Ilha do Desterro*, 52. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31. Recuperado de <http://www.madrimasd.org>
- Rojo, G. (Agosto, 2008). Lingüística de corpus y lingüística del español. En *el XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo.
- Saeed, J. (2003). *Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (2005). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- Scott, M. (2010). Wordsmith tools step by step. Version 5.0. Recuperado de [www.lexically.org/wordsmith/step\\_by\\_step\\_guide\\_English.pdf](http://www.lexically.org/wordsmith/step_by_step_guide_English.pdf)
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman, Inc.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.

- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 104-114.
- Villayandre Llamares, M. (2008). Lingüística con Corpus. *E.H. Filología*, 30, 329-349. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3332675.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3332675.pdf)
- Villayandre Llamazares, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional* (Tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de [http://www.revistacontextos.es/econtextos/tesis\\_milka\\_contextos.pdf](http://www.revistacontextos.es/econtextos/tesis_milka_contextos.pdf)
- Whitley, M. S. (2002). *Spanish/English contrasts. A course in Spanish Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

### **Libros de texto para la enseñanza de ELE consultados**

Autieri, B. & Oxman, C. (2002). *Voces del sur: español de hoy. 1, Nivel elemental*. Buenos Aires: Lamsas.

Autieri, B. & Oxman, C. (2004). *Voces del sur: español de hoy. 2, Nivel intermedio*. Buenos Aires: Lamsas.

Blanco, J. A., & Donley, P. (2012). *VISTAS. Introducción a la lengua española* (4ta ed.).

Corpas, J. & Sans Baulenas, N. (2005). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., & Garmendia, A., Soriano, C. (2005). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., & Garmendia, A., Soriano, C. (2006). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.