

UDC 811.134.2'243:371.3

Original scientific paper

Recibido el 31 de octubre de 2014

Aceptado para la publicación el 27 de febrero de 2015

Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE

Andrea-Beata Jelić

Anamarija Guć

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Zagreb

andrea.jelic@poliglossa.hr

anamarija.guc@gmail.com

En el artículo se presentan los resultados de un análisis de errores basado en un corpus de trabajos escritos de alumnos croatas de ELE del nivel B1. El análisis se centra en los errores verbales y su gravedad desde el punto de vista comunicativo. Luego se han comparado los resultados con los datos de investigaciones anteriores para establecer si existen algunas regularidades en cuanto a la frecuencia de ciertos tipos de errores verbales en los alumnos croatas de ELE, corroborando que los errores más frecuentes de este grupo son los verbos *ser* y *estar*, los tiempos del pasado y el modo subjuntivo.

Palabras clave: análisis de errores, verbos, expresión escrita, alumnos croatas, ELE

1. Introducción

La noción de *interlengua* (IL) incluye un sistema aproximativo que el hablante no nativo desarrolla y del cual se sirve en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua segunda/extranjera. En los estudios de interlengua, la actitud hacia los errores ha evolucionado progresivamente durante las últimas décadas. De una visión negativa conforme a la cual se pretendía que el aprendizaje estuviera libre de errores, se ha llegado a una valoración positiva del error como elemento inherente y necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para los investigadores del proceso, los errores han llegado a representar pautas importantes a través de las cuales se sacan conclusiones sobre los procesos cognitivos que ocurren durante el aprendizaje de lenguas, las áreas problemáticas en el proceso y las causas de las dificultades encontradas (Fernández López, 1995, 1997; Baralo, 1999; Vázquez, 1999; Baralo Ottonello, 2004; Alexopoulou, 2005; Alba Quiñones, 2009; Vázquez, 2009, 2010). La aparición del modelo del análisis de errores (AE) representa un punto clave en ese desarrollo, ya que por primera vez los errores empezaron a observarse como útiles en el proceso de aprendizaje para todos los participantes (Bueno Gonzáles, 1992; Santos Gargallo, 1999, 2004, 2009).

En los estudios de interlengua, los investigadores tratan de obtener resultados fiables conforme al objetivo y a la naturaleza de su investigación, lo que resulta en taxonomías diversas y no siempre correspondientes en cuanto a las denominaciones usadas. En la mayoría de los casos encontramos así clasificaciones mixtas, en las que se mezclan parámetros de diferentes criterios para poder superar sus deficiencias y posibilitar un análisis más completo (Fernández López, 1997; Bustos Gisbert, 1998; Penadés Martínez, 2003; Alexopoulou, 2006; Alba Quiñones, 2009; Silva Júnior, 2010). A pesar de que, en realidad, no existe una clasificación universalmente aplicada, observamos que existen por lo menos cinco parámetros básicos en torno a los cuales giran las taxonomías de los estudios relevantes: (a) el criterio descriptivo, que “describe los errores en términos de la diferencia física entre el enunciado del estudiante y la versión reconstruida” (Alexopoulou, 2006:20) sin intentar describir las causas que explican el error e incluye, por ejemplo, los errores de omisión, adición, formación errónea, elección falsa y violación del orden oracional; (b) el criterio pedagógico, que distingue entre los errores sistemáticos y eventuales, transitorios, fosilizables y fosilizados, así como entre los colectivos e individuales, criterio que presenta una lista de observaciones y conclusiones insuficientes desde un punto de vista metodológico (Bustos Gisbert, 1998); (c) el criterio etiológico, que atiende a las posibles explicaciones de los errores y ayuda a reconstruir la lógica interna del aprendiente y a sacar conclusiones sobre las causas de las idiosincrasias (Alexopoulou, 2005) e incluye, por ejemplo, los errores interlingüísticos e intralingüísticos, los errores de simplificación, los errores por las estrategias de comunicación y los errores inducidos; (d) el criterio lingüístico, que se usa con mucha frecuencia e incluye los distintos subsistemas lingüísticos (por ejemplo el nivel fonológico, ortográfico, morfo-sintáctico, léxico, semántico y pragmático) y (e) el criterio comunicativo, que se centra en la gravedad del error desde un punto de vista comunicativo e incluye, por ejemplo, los errores locales (que no rompen la comunicación) y los globales (que sí la cortan) (Santos Gargallo, 2009).

2. Análisis de errores en los alumnos croatas de ELE

Aunque la tradición de los estudios de AE ha sido muy fructífera (sobre todo en lo que se refiere a la lengua española), hay pocas investigaciones que se ocupan de los errores de los alumnos croatas de ELE. Santos Gargallo (1990 en Alba Quiñones, 2009) realizó su estudio a base de un corpus de 55 composiciones escritas en la lengua serbocroata por estudiantes de Croacia y Bosnia-Herzegovina que habían realizado tres o cuatro cursos de ELE como asignatura optativa. El objetivo principal de su investigación era definir las áreas de la lengua más problemáticas o más difíciles para los aprendientes de ELE cuya lengua nativa era el serbocroata a base del análisis, la clasificación y la descripción de los errores más frecuentes. El criterio usado en la clasificación era estrictamente gramatical, así que los errores analizados eran morfológicos, léxicos y sintácticos. Al analizar los errores, la autora sugiere algunas técnicas y estrategias para la corrección de los errores en la expresión escrita. Resumimos en breve las conclusiones prin-

principales de esta investigación: el uso y la distribución de las formas del artículo determinado e indeterminado es una de las áreas de mayor dificultad; los errores más frecuentes están relacionados con el uso incorrecto de los tiempos de pasado (sobre todo resulta problemática la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto); la concordancia de género y número no es una de las áreas problemáticas para los hablantes nativos del serbocroata, mientras que el uso y la distribución de los verbos *ser*, *estar* y *haber*, a pesar de que no resulta en un gran número de errores, constituye cualitativamente una de las áreas problemáticas, sobre todo en los niveles avanzados; en relación con el uso del subjuntivo, se nota la tendencia a evitarlo y/o sustituirlo por otras estructuras.

El estudio de Kočman (2011) se basa en un corpus de 480 redacciones de alumnos de los niveles A1, A2 y B1. El objetivo principal era investigar los errores gramaticales comunes en alumnos croatas de ELE en la producción escrita. En su catálogo de errores gramaticales más frecuentes destacan los problemas en el uso del acento gráfico y la omisión o incertidumbre en la elección de los artículos, dado que ninguno de los conceptos tiene correspondiente en el croata. Se mencionan también varios usos erróneos de los pronombres posesivos y los pronombres de complemento directo e indirecto, mientras que los frecuentes errores en el uso de las preposiciones se atribuyen a la tendencia de los alumnos a buscar equivalentes en la L1. En cuanto a los errores verbales, destaca el uso equívoco de los verbos *ser* y *estar*, puesto que en el croata corresponden a un solo verbo. Los verbos reflexivos también pueden causar confusiones dado que sus equivalentes en el croata a veces no lo son. En el uso de los tiempos verbales, el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto parece ser la dificultad principal. En cuanto al subjuntivo, que no tiene su equivalente en croata, Kočman afirma que las reglas se aprenden de memoria y no suelen asimilarse bien. Menciona también las confusiones verbales que se dan en la primera persona del pretérito indefinido cuando los alumnos ponen la tercera persona en vez de la primera. La autora también observa que la concordancia de género no resulta difícil para los estudiantes croatas.

En su investigación sobre el análisis de los errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas del nivel B1, Blažević (2013) ha identificado y clasificado los errores más frecuentes en la producción oral. La investigación se basa en un corpus de grabaciones de clases de ELE y en encuestas realizadas con alumnos y profesores. La taxonomía está basada en el criterio gramatical ampliado por los parámetros del criterio descriptivo. Los resultados del estudio demuestran que la mayoría de los errores encontrados son de carácter morfosintáctico. Los más frecuentes son los del uso inadecuado de los tiempos del pasado, la elección incorrecta entre el indicativo y el subjuntivo o *ser* y *estar*, las preposiciones, los artículos y la concordancia. Los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes implican una actitud positiva hacia la corrección. Las respuestas de los profesores muestran algunas contradicciones: aunque la mayoría piensa que no debería interrumpir a los estudiantes para corregirlos, la mitad considera que corrige mucho. En suma, tanto los estudiantes como los profesores tienen, en teoría, una visión positiva del error, sin embargo, parece que los errores y la corrección todavía no carecen de connotación negativa en la práctica.

Turkalj (2014) realizó una investigación de AE basada en el criterio lingüístico para establecer las áreas de dificultad en los alumnos croatas de ELE en los niveles A1 y A2. Los resultados corroboran las conclusiones de las investigaciones previas: las preposiciones, las concordancias y los errores léxicos son algunos de los errores más frecuentes. En ambos niveles los errores gramaticales se han confirmado como los más frecuentes. Es llamativo que en ninguno de los dos niveles investigados aparezcan errores verbales graves. Eso se debe al hecho de que los contenidos lingüísticos relacionados con los verbos en los niveles principiantes todavía no representan un campo productivo de errores. Los resultados se presentan también en el marco del criterio etiológico, donde se concluye que la mayoría de los errores se deben a la interferencia de la lengua croata.

En las investigaciones de AE, los errores relacionados con el sistema verbal español resultan siempre muy frecuentes y, sobre todo, importantes, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, como lo comprueban las cuatro investigaciones presentadas anteriormente, con la excepción del estudio de Turkalj (2014). Aunque las investigaciones mencionadas se han realizado con el fin de ofrecer una imagen global de la IL de los estudiantes croatas de ELE, parece que existen cuatro áreas principales en las que se produce el mayor número de errores significativos: los tiempos del pasado, sobre todo el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, la omisión o sustitución del modo subjuntivo, la confusión entre los verbos *ser* y *estar* y problemas de elección falsa u omisión de preposiciones en el complemento de régimen verbal. Por otro lado, dos áreas de gran importancia en las que parecen producirse sólo errores esporádicos o no muy graves según los resultados de las cuatro investigaciones son la concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales y las formas impersonales de los verbos.

Si bien en los estudios de AE previamente mencionados, los resultados se basan en un corpus determinado y se llevaron a cabo siguiendo una serie de criterios previamente establecidos, dichas investigaciones sirven de guía para desarrollar el presente estudio y comparar los resultados obtenidos.

3. Investigación sobre los errores verbales en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE

3.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo general de esta investigación era detectar todos los errores relacionados con los verbos que cometieron los alumnos croatas de ELE del nivel B1 en la expresión escrita y analizarlos a base del criterio comunicativo para establecer en qué medida impiden o no el proceso comunicativo. Los objetivos específicos que persiguió la investigación eran los siguientes:

- describir a través del AE los errores verbales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1,

- establecer las áreas de mayor dificultad en cuanto al uso de los verbos en la expresión escrita,
- evaluar la gravedad de los errores desde el punto de vista comunicativo, distinguiendo entre los errores locales y los errores globales.

Basándonos en el marco teórico y los estudios previos expuestos anteriormente en este trabajo, así como en la experiencia propia en la práctica didáctica, a partir de los objetivos mencionados hemos formulado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las áreas de mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE en cuanto al sistema verbal son los tiempos del pasado, el modo subjuntivo y el contraste de los verbos *ser* y *estar*.

Hipótesis 2: Los errores locales son más abundantes que los globales, por lo que el valor comunicativo de las producciones de los alumnos, a pesar de un posible gran número de errores producidos, no se ve afectado de manera significativa.

3.2. Metodología

Para realizar nuestra investigación hemos optado por la metodología del AE que consta de cuatro pasos (Fernández López, 1995:206): (a) identificación de los errores en su contexto, (b) clasificación y descripción de los errores obtenidos en el corpus, (c) explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error y, (d) si el análisis tiene pretensiones didácticas, la evaluación de la gravedad del error y la búsqueda de su posible tratamiento. En nuestra investigación nos hemos ocupado principalmente de los primeros dos pasos. La explicación detallada de las fuentes y posibles tratamientos para cada error no figura entre los objetivos específicos; sin embargo, al discutir los resultados hemos pretendido aclarar en sentido general las posibles causas de los errores cometidos para entender mejor cuál sería la actitud adecuada en la enseñanza de los contenidos más problemáticos. Lo que nos interesa es principalmente la distribución y el tipo de errores más frecuentes en el uso de los verbos y la valoración de su gravedad desde un punto de vista comunicativo, por lo que podemos decir que parcialmente hemos incluido también el último paso de la metodología citada.

3.2.1. Participantes

Durante la realización de la investigación, los 26 alumnos que participaron estaban en el cuarto curso de la escuela secundaria y aprendían la lengua española como segunda lengua extranjera. Su nivel de conocimiento correspondía al nivel B1 tal y como lo determina el MCER (2002). La dinámica de las clases que se sigue desde el primer curso con estos alumnos consta de 30 horas lectivas por curso repartidas en 2 horas por semana.

El 80,8% (N=21) de los alumnos eran mujeres, mientras que un 19,2% (N = 5) eran hombres. En cuanto a la edad, en el momento de la investigación el 88,5%

de los participantes (N=23) tenían 18 años, 7% (N=2) de los participantes tenían 17 años, mientras que solo uno (3%) tenía 19 años. Todos compartían la misma L1, el croata. Hablando del conocimiento de otras L2, todos los alumnos hablaban inglés. Un 15,4% (N=4) también hablaba alemán, mientras que otros idiomas (italiano, francés, ruso y checo) eran hablados por tan solo uno o dos alumnos. Solamente el 11,5% (N=3) de los alumnos estudiaron español fuera de la escuela secundaria por períodos bastante cortos (en algún instituto de idiomas o en la escuela primaria). Sólo un 19,2% (N=5) había estado en un país hispanohablante, pero en períodos no más largos de 10 días. Por ende, la exposición de los alumnos a la lengua española estaba (en la gran mayoría de los casos) delimitada a las dos horas lectivas semanales en el ámbito de la clase.

3.2.2. Instrumentos

3.2.2.1. Corpus

El corpus de datos de la presente investigación está formado por un conjunto de 26 trabajos escritos de alumnos croatas de ELE. Como material de investigación hemos elegido la redacción narrativa, ya que consideramos que ese tipo de material es el más conveniente para los objetivos de nuestra investigación. Claro que el tipo de tarea que hemos utilizado también conlleva algunas deficiencias. Las más llamativas son la posibilidad de que los alumnos eviten algunas estructuras posiblemente difíciles o problemáticas y la oportunidad de que revisen lo escrito. Sin embargo, hemos tratado de llevar a cabo la investigación de una manera que creímos oportuna para evitar los posibles problemas en la tarea en cuestión.

De acuerdo con las observaciones y sugerencias de la profesora de los alumnos que participaron en la investigación, optamos por una tarea (semi) guiada, a pesar de que la idea principal era realizar una tarea libre. La redacción en cuestión era, en realidad, un recuento de los acontecimientos de un tebeo sin palabras. Elegimos cuatro tebeos¹ diferentes para poder incluir el mayor número posible de estructuras. Además, algunos alumnos tenían que escribir el recuento en presente y otros en pasado. El tebeo (de los cuatro posibles) y la indicación de la perspectiva (presente o pasado) se distribuyeron al azar, lo que, creemos, ha hecho que los resultados sean bastante fiables. Siguiendo también la sugerencia de la profesora, quien nos advirtió sobre la posible inhibición por parte de los estudiantes al confrontarse a una tarea escrita libre, optamos por proporcionarles también el vocabulario básico necesario para realizar la tarea. Obviamente, no incluimos nada que los alumnos hasta entonces ya no habían trabajado. Teniendo en cuenta que eso podía influir sobre todo en los resultados con referencia a los errores léxico-semánticos, cada vez que fue posible tratamos de ofrecer dos o

¹ Los tebeos trataban los siguientes temas: (1) una visita a la adivina, (2) un día en la vida de un hombre inmerso en una novela de suspenso, (3) un anciano en un bar en un día caluroso, (4) un hombre que prepara la cena para su mujer y deja la cocina desordenada y sucia.

más posibilidades; por ejemplo, en vez de ofrecer solamente el verbo *ir*, hemos ofrecido las tres alternativas siguientes: venir/llegar/ir. De ese modo tratamos de dificultar la tarea, que de otra manera podría resultar demasiado simple.

La elección de una de las alternativas, además de la posibilidad de que resulte errónea, puede implicar cambios en la estructura misma de las redacciones basadas en un mismo tebeo. Como el objetivo de la investigación se centra en el uso de los verbos, subrayamos todos los verbos y estructuras que suponíamos podrían resultar en la producción de errores (por ejemplo, el verbo *gustar* o expresiones como *puede ser que, es increíble que, etc.*) e instruimos a los alumnos que, si optaban por utilizar el vocabulario proporcionado, trataran de utilizar todas, o por lo menos la mayoría de las palabras/frases subrayadas. Teniendo en cuenta que utilizamos una tarea (semi) guiada, de ese modo intentamos disminuir la evitación de las estructuras problemáticas. Sin embargo, tuvimos en cuenta la posibilidad de que algunos alumnos decidieran escribir la redacción con sus propias palabras o que (parcialmente) ignoraran las instrucciones y escribieran en un nivel más básico sólo para realizar la tarea sin esforzarse mucho.

Otra deficiencia de la tarea escrita es la posibilidad de revisar lo escrito. Sin embargo, creemos que justamente este aspecto ha sido oportuno para nuestra investigación. Aunque no excluimos la posibilidad de que los alumnos hayan corregido solos algunos de sus errores, la revisión de las producciones puede resultar en la corrección de posibles lapsus o faltas, lo que, en realidad, nos puede ayudar a la hora de interpretar los resultados, puesto que nos posibilita un acercamiento al conocimiento real de la lengua. Este aspecto no se da en las tareas basadas en la expresión oral en las que la distinción entre los lapsus, faltas y errores resulta aún más difícil debido a su cantidad y al contexto comunicativo, que es muy diferente. Dado que uno de nuestros objetivos principales era determinar el nivel de la competencia lingüística (es decir, de su componente relacionado con el uso de los verbos), creemos que una tarea basada en la expresión escrita ofrece la mejor posibilidad para obtener los resultados más fiables posibles.

Después de un análisis general del corpus obtenido hemos establecido que el mismo consta de 269 oraciones (10,3 por participante) compuestas de un total de 2778 palabras (10,3 por frase). En el corpus de la investigación se han detectado un total de 310 errores relacionados con el uso de los verbos, con una media por estudiante de 11,9. Hemos encontrado sólo 78 oraciones (29%) sin errores relacionados con el uso de los verbos.

3.2.2.2. *Taxonomía*

Como ya hemos señalado, existen diferentes tipos de clasificación de errores. Para los propósitos de nuestra investigación hemos optado por la tipología propuesta por Fernández López (1997). Su clasificación se basa en el criterio lingüístico y hace distinción entre los errores *gráficos* (tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas para el mismo fonema), *gramaticales* (paradigmas verbales, concordancia de la persona gramatical, valores y usos de las categorías: y subordinación), *léxicos y discursivos* (de tiempo y de aspecto). Puesto que en este

trabajo nos centramos en los errores en el uso de los verbos, hemos adoptado las subdivisiones propuestas por Fernández López conforme a nuestros objetivos, añadiendo también en algunos casos una subdivisión descriptiva.

Al catalogar los errores gráficos, hemos incluido todas las subcategorías que propone Fernández López (1997) con excepción de la puntuación y las mayúsculas, que no se ven como relevantes con respecto a los objetivos de nuestra investigación.

En el apartado de los errores gramaticales tampoco hemos incluido los paradigmas y las concordancias de género y número. Para precisar aún más los errores en los paradigmas verbales, hemos añadido como subcategoría aparte los errores reconocidos por Cavada Fernández-Coronado/Sesnilo Pina (2007) y Kočman (2011) como confusiones verbales. Recordemos que ese tipo de error resultó típico para los alumnos polacos y croatas y se refiere a la confusión entre la 1ª y 3ª persona en el presente y el pretérito indefinido.

En lo que se refiere a los valores y usos de las categorías, nos hemos dedicado solo a la categoría de los verbos.

En cuanto a los errores en la estructura de la oración, nos hemos centrado sólo en aquellos que se refieren a la omisión de verbos y a los verbos sobrantes, sin incluir el orden y los cambios de función para no involucrarnos en un análisis y estudio más detallado de diferentes estructuras más allá de las verbales.

En el apartado dedicado a la subordinación nos hemos centrado en el problema de la concordancia temporal. No hemos hecho distinción entre los distintos tipos de frases subordinadas, ya que nuestro interés principal ha sido la concordancia temporal como tal, que se ha mostrado como una de las áreas más llamativas en cuanto a la producción de errores en el sistema verbal.

En cuanto a los errores léxicos, por razones obvias no hemos incluido los errores de género y número como rasgos del nombre. Otros errores léxicos se refieren, claro, a los aspectos léxico-semánticos de los verbos, incluyendo también los errores vinculados con el uso de los verbos *ser* y *estar*.

Los errores discursivos los hemos observado teniendo en cuenta el hecho de que nunca se pueden considerar como estrictamente discursivos, ya que siempre tienen que ver con el funcionamiento de ciertas categorías gramaticales. De las cinco áreas problemáticas que destaca Fernández López (1997) al hablar de los errores discursivos, hemos elegido la que se refiere directamente al uso de los verbos: tiempo y aspecto.

3.2.2.3. *Procedimiento de la investigación*

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria en Zagreb en el segundo trimestre del año académico 2013/14. Para realizar la tarea, se utilizó una hora de clase en la que, después de una explicación sobre el trabajo, se dedicaron 35 minutos a la composición. Se les explicó a los alumnos que no se trataba de un ejercicio de evaluación para calificarles, sino de un material que necesitábamos para estudiar las dificultades que tenían en el aprendizaje del español. Antes de la realización de la tarea hablamos con la profesora sobre el material trabajado hasta el momento de la investigación para tener una idea del nivel y el conocimiento real de los alumnos.

Después de catalogar los errores detectados según el criterio lingüístico, los hemos clasificado utilizando el criterio comunicativo y la distinción básica entre errores locales y globales para ofrecer una imagen general sobre su gravedad y poder evaluar en qué medida los errores en el uso de los verbos, que en todos los estudios relevantes figuran como los más numerosos y significativos, en realidad influyen en el éxito de las intenciones comunicativas de los hablantes no nativos.

3.3. Resultados

3.3.1. Criterio lingüístico

La Tabla 1 muestra la distribución del número de errores verbales cometidos por los alumnos croatas de ELE del nivel B1. Los errores están distribuidos según el criterio lingüístico. Puesto que nos centramos en un aspecto limitado de la IL de los alumnos, hemos optado por incluir un número bastante grande de subcategorías para poder observarlo lo más detalladamente posible.

TIPO DE ERROR				Nº de errores	
GRÁFICOS	Tildes	Omisión		25	
		Adición		4	
	Separación y unión de palabras			4	
	Alteración del orden de las letras			0	
	Confusión de fonemas			2	
	Omisión de letras y letras sobrantes			2	
	Confusión de grafemas para el mismo fonema			0	
GRAMATICALES	Paradigmas verbales	Flexión verbal		47	
		Confusión verbal (1ª por 3ª persona y vice versa)		4	
	Concordancia en persona gramatical			0	
	Valores y usos de las categorías: verbos	Verbos	Pasados	Pretérito indefinido – pretérito imperfecto	35
				Pretérito perfecto – pretérito indefinido	11
				Pretérito perfecto – pretérito imperfecto	3
				Pluscuamperfecto	3
			Otras formas	6	
			Confusión presente/pasado	8	
			Formas no personales	9	
			Perifrasis verbales	11	
			Cambios de modo	12	
			Omisión del verbo	5	
	Verbos sobrantes	2			
	Subordinación: concordancia de tiempos	Indicativo/subjuntivo		39	
Infinitivo/forma personal			8		
Futuro en el pasado			9		
Presente/pasado			20		
Otros			5		

LÉXICOS	Significado	Ser – estar	15
		Perífrasis	14
		Verbos reflexivos (<i>se</i> modificador léxico)	7
DISCURSIVOS	Tiempo y aspecto	Pretérito indefinido – pretérito imperfecto Pretérito perfecto – pretérito imperfecto Confusión: presente – pasado Subordinación: presente – pasado	66 ²
Número total de errores			310

Tabla 1. Distribución de los errores en el uso de los verbos de los alumnos croatas de ELE en el nivel B1

Los errores se reparten, de acuerdo con la clasificación previamente establecida, en errores gráficos (N=37), gramaticales (N=237), léxicos (N=36) y discursivos (N=66) (Gráfico 1).

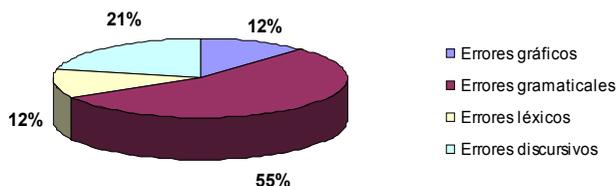


Gráfico 1. Distribución de errores gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos

La gran mayoría de los errores (76%) detectados en el corpus son errores gramaticales. El resto de los errores se distribuye entre los errores gráficos (12%) y los errores léxicos (12%). Los errores discursivos en el uso de los verbos figuran en la categoría de los errores gramaticales y forman el 28% de los errores. Por su naturaleza, es difícil separar los errores discursivos de otras categorías. Aun así, si los extraemos como categoría aparte, abarcan el 21% del número total de errores. En este caso, el 55% de errores se referiría a los errores puramente gramaticales. En suma, podemos concluir que la mayoría de los errores de los alumnos croatas de ELE son gramaticales, mientras que la ortografía y el léxico parecen ser las áreas menos problemáticas.

3.3.1.1. Distribución de los errores gráficos

Los resultados indican que la ortografía es una de las áreas menos problemáticas en cuanto al uso de los verbos en los alumnos croatas de ELE. Además

² Los errores discursivos no se incluyen en el número total de errores dado que no se trata de errores estrictamente discursivos, por lo que figuran ya en otras categorías analizadas.

de los errores relacionados con el uso de la tilde, hemos encontrado solamente algunos casos particulares esporádicos de errores gráficos.

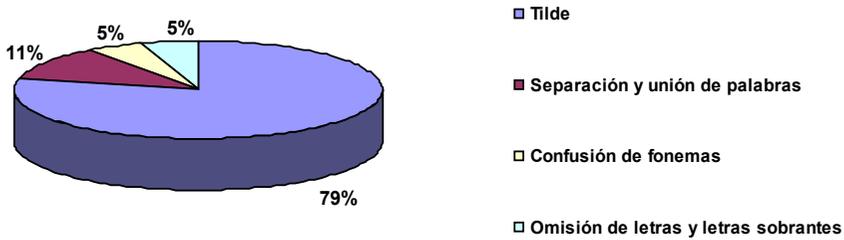


Gráfico 2. Distribución de los errores gráficos

En cuanto al uso de la tilde (79% de los errores gráficos), se nota la tendencia de su omisión (86% de los errores relacionados con el uso de la tilde son errores de omisión, mientras que un 14% de esos errores se refiere a su uso sobrante). Podemos observar los errores gráficos típicos en los ejemplos siguientes:

*La chica *esta muy hambre, *moria de ganas para probar la.
 El camarero vino y* trajó la botella.
 Decidí *comprar la.
 Ese hombre ha *desparecido.
 Comensó la cena en el restaurante.

No se han encontrado casos de alteración del orden de las letras o de confusión de grafemas para el mismo fonema, probablemente debido por una parte al nivel intermedio de los alumnos y por otra parte a la posibilidad de revisar lo escrito.

3.3.1.2. Distribución de los errores gramaticales

El 76% de los errores verbales encontrados en el corpus son errores gramaticales. Puesto que se trata del tipo de error más frecuente y variado, a continuación presentaremos primero su distribución global, para luego continuar con una presentación más detallada de las subcategorías en las que se ha detectado el mayor número de errores.

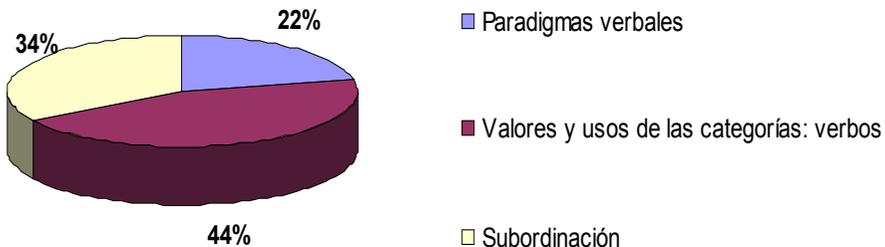


Gráfico 3. Distribución de los errores gramaticales

Los resultados indican que la mayoría de los errores gramaticales están relacionados con los valores y usos de los verbos (44%). Otro gran grupo de errores gramaticales tiene que ver con los problemas en la subordinación (34%). Se han notado también problemas con los paradigmas verbales (22%), especialmente en lo relacionado con la flexión verbal (92% de los errores de paradigma). Sobre todo resultan problemáticas las alteraciones vocálicas de la raíz y la diptongación de los verbos irregulares. Con mucha frecuencia se encuentran entre ellos los errores de hipergeneralización. Presentamos algunos ejemplos:

**Colgue su sombrero en la percha.*

**Venió a un restaurante y dejó de leer.*

*El libro *caigó en su cara.*

*Le *predeció que en el trabajo tendría suerte como nuevo jefe.*

Hemos detectado sólo cuatro casos de confusiones verbales entre la 1ª y la 3ª persona en el presente y en el pretérito indefinido, por lo que podríamos decir que en nuestro corpus ellos representan errores individuales, a pesar de las afirmaciones opuestas en los trabajos de Kočman (2011) y Cavada Fernández Coronado/Sesmielo Pina (2007), que concluyen que se trata de errores colectivos de los alumnos polacos y croatas. Algunos ejemplos son:

*Se *siento en la silla y está muy agotado.*

*Cuando *llegué el camarero con la botella, ese hombre ha desaparecido y solo quedé la chaqueta.*

A continuación presentaremos con más detalle los errores relacionados con los valores y usos de los verbos y la subordinación.

El Gráfico 4 muestra la repartición de los errores relacionados con los valores y usos de los verbos (44% de los errores gramaticales).

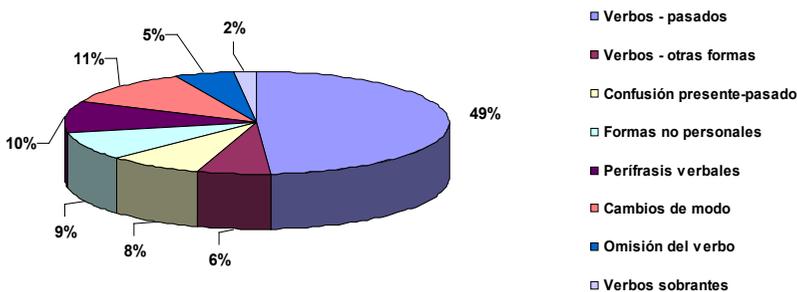


Gráfico 4. Errores gramaticales: Valores y usos de los verbos

Los tiempos del pasado representan un área en la que se produjo un gran número de errores dentro de la categoría de los errores gramaticales (22%). Los errores más frecuentes se refieren al contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (67%), como podemos ver en los ejemplos siguientes:

*El cocinero *sorprendía que la mujer decidió que cocinar.*
*Salió porque *estuvo nervioso.*
*Hace dos años *iba a la librería.*

Otros casos incluyen el contraste entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido (21%), el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto (6%) y el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto (6%).

Los demás errores de este apartado que se dieron en más de algún caso esporádico, los encontramos en las categorías siguientes: perífrasis verbales (10%) y cambios de modo (11%).

Los errores en la formación de las perífrasis verbales se producen debido tanto a la omisión, como a la adición y elección errónea de los elementos, como podemos observarlo en los ejemplos siguientes:

*Cuando ha venido en el restaurante dejó de *leyendo.*
*Para ella parece injusto que ella tiene *limpiar todo.*

Entre los errores de cambios de modo en las oraciones simples y principales hemos incluido sólo los casos en los que los alumnos usaron la persona gramatical correcta pero el modo equivocado, sin embargo, no excluimos la posibilidad de que en algún caso el error haya sido sólo de paradigma. En el corpus se pueden encontrar los siguientes ejemplos:

*El *decida comprar a esa novela.*
**Limpie el sudor con su pañuelo.*
*Se *ponga el delantal.*

La subordinación ocupa el 34% de los errores gramaticales. Su distribución se presenta en el Gráfico 5.

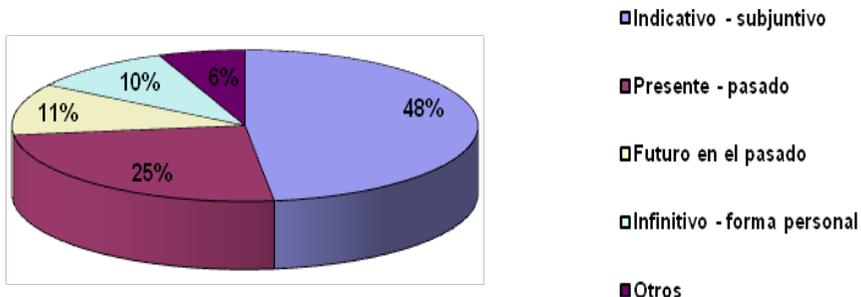


Gráfico 5. Errores gramaticales. Subordinación: Concordancia de tiempos

En la concordancia de tiempos en las frases subordinadas destacan dos oposiciones que provocan la mayoría de los errores de subordinación (73%): la primera es la oposición entre los modos indicativo y subjuntivo (48%), mientras que la segunda se refiere a la oposición entre el presente y el pasado (25%). Estos errores se deben principalmente a la gran diferencia entre los sistemas lingüísticos del español y el croata, por lo cual el proceso de interiorización de las reglas de subordinación requiere bastante tiempo. En el caso del subjuntivo, los alumnos suelen sustituirlo con alguno de los tiempos del indicativo u otras estructuras más simples, como en los casos siguientes:

*Al camarero parece muy extraño que Carlos se *desmaya.*
*Fue increíble que el *pudo leer mientras comer.*
*Alberto viene a la adivina para que *predecir el futuro.*

Hablando de la subordinación, no podemos olvidarnos de la concordancia temporal en el español, que para los alumnos croatas resulta difícil ya que no existe en su lengua materna. Por eso podemos encontrar producciones como las que siguen:

*La dijo que *vea la tele y que el *va a llevar todo a ella cuando *esta listo.*
*La aseguró que no *hay ningún problema.*

En la categoría de la subordinación figuran también los errores de uso del infinitivo en vez de una forma personal (10%) y los relacionados con la expresión del futuro en el pasado (11%). Sin embargo, esos últimos dos grupos de errores parecen ser errores individuales, dado que se pueden encontrar con frecuencia sólo en unas pocas redacciones de nuestro corpus, mientras que la mayoría de los alumnos aplica esas reglas consistentemente.

3.3.1.3. Distribución de los errores léxicos

Los errores léxicos (N = 36) constituyen el 12% del total de errores encontrados. En nuestra investigación hemos abarcado los errores que se refieren al significado repartiéndolos en uno de los siguientes tres grupos (Gráfico 6):

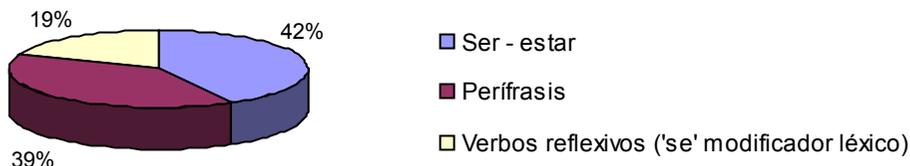


Gráfico 6. Distribución de los errores léxicos

Las categorías que provocan un gran número de problemas entre los errores de significado son los verbos *ser* y *estar* (42%) y el uso de perífrasis o expresiones analíticas que sustituyen a un lexema (o sintagma) desconocido o dudoso (39%). En cuanto a la oposición *ser/estar*, se trata de errores de elección falsa que se deben, por lo general, al problema que tienen los alumnos en distinguir entre las características permanentes y temporales o circunstanciales, cuando más frecuentemente intercambian *estar* por *ser*.

*Marido aparece muy orgulloso y ella *es sorprendida.*
*Quando *fue listo, comieron y brindaron.*
**Fue muy cansado y se sintió en la silla.*

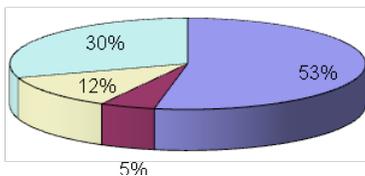
Otro grupo interesante son las perífrasis. Se trata de errores llamativos ya que por un lado implican deficiencias en el conocimiento lingüístico, pero por otro demuestran un proceso activo de formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

*Se acostó porque *estaba miedo.*
*Salió por la noche y *había seguro de que alguien sigó el.*
**Ha hecho limpiar los platos.*

Los errores en el uso de los verbos reflexivos donde el pronombre *se* figura como el modificador léxico (15%) representan el área menos problemática en cuanto a los errores de significado.

3.3.1.4. Distribución de los errores discursivos

Los errores discursivos, que hemos observado desde la perspectiva del uso de los verbos, se limitan a los problemas relacionados con el uso de los tiempos y aspectos que resultan en alternancias de tiempos injustificadas, alteraciones semánticas y cambios de perspectiva a lo largo de la narración. En lo que se refiere a nuestro corpus, al hablar de los errores discursivos nos referimos principalmente a las cuatro categorías siguientes que figuran ya en el apartado dedicado a los errores gramaticales: las oposiciones entre el pretérito indefinido y el imperfecto y entre el pretérito perfecto y el imperfecto, junto con las confusiones entre el presente y el pasado, tanto en las oraciones compuestas coordinadas como subordinadas.



- Pretérito indefinido - Pretérito imperfecto
- Pretérito perfecto - Pretérito imperfecto
- Confusiones: presente - pasado
- Subordinación: presente - pasado

Gráfico 7. Distribución de los errores discursivos

Más de la mitad de los errores discursivos (53%) se deben a las confusiones entre el pretérito indefinido y el imperfecto. Para los alumnos croatas, que no poseen esta distinción en su L1, el uso de estos tiempos verbales es muy costoso de superar. Los errores se producen tanto por el uso del imperfecto en la sucesión narrativa de las acciones centrales y acabadas, como por el uso del indefinido en las partes descriptivas y explicativas.

*Después *tomaban el postre y *bebían el café.
Me lo gustó una novela de suspenso, y *decidía comprar la.
La mujer *espero, veía la tele, *estuvo muy nerviosa.*

Otro grupo llamativo son las alternancias injustificadas de los tiempos del presente y pasado en las frases subordinadas (30%). Aquí otra vez podríamos decir que los errores se producen por la diferencia en los mecanismos de subordinación entre la L1 y la L2. En el croata, la oración principal en el pasado no requiere la concordancia temporal en la oración subordinada, por lo que la concordancia resulta también una de las áreas más difíciles de superar para los alumnos croatas, como lo demuestran también los ejemplos siguientes:

*Ella pensó que *es una buena idea ponerse el delantal.
Dijo al marido que el *debe ayudar.
Decidió que *va a comprar el libro.
Su marido dijo que ella no *tiene que hacer nada.*

3.3.2. Criterio comunicativo

Después de la presentación de los resultados según el criterio lingüístico, queremos dar una visión global de la gravedad de los errores detectados desde el punto de vista comunicativo. Para hacerlo trataremos de distinguir entre los errores locales y globales, para establecer si el carácter de los errores verbales detectados afecta o no de modo significativo la transmisión de los mensajes en las producciones de los alumnos croatas de ELE.

Recordemos que hemos definido los errores globales como errores que afectan a toda la oración de forma global y causan una ruptura en la comunicación por su inaceptabilidad e impropiedad. Por lo tanto, los errores globales son normalmente de carácter léxico, sintáctico o discursivo. La mencionada ruptura en la comunicación en muchos casos puede resolverse si nos apoyamos en el contexto del mensaje a la hora de “descifrar” el “código” comunicativo de los enunciados ambiguos o impropios. Sin embargo, aunque no siempre imposibiliten la comunicación, los errores globales seguramente la dificultan o, por lo menos, la entorpecen.

Por otro lado, los errores locales no afectan la comprensibilidad del mensaje, puesto que normalmente se trata de errores que no producen ambigüedades significativas y se refieren sólo a cierto elemento de la frase, por lo que por sí mismos no bastan para dificultar la transmisión del mensaje.

Al hablar sobre el criterio comunicativo en la clasificación de los errores, hay que destacar dos cosas importantes. Primero, hemos de recordar que el criterio comunicativo valora la comprensibilidad del mensaje, lo que implica que la gravedad del error tiene un valor relativo. Eso significa que no se trata de un criterio completamente objetivo, ya que los criterios dependen de los que valoran los errores y de su distinción propia entre lo que rompe la comunicación y lo que no. Segundo, los estudios de los efectos comunicativos todavía están en sus inicios ya que resulta bastante difícil establecer una clasificación objetiva, por lo cual normalmente se ven basados en taxonomías gramaticales, como también es el caso en nuestra investigación. Por eso queremos mencionar que en este trabajo tampoco nos aventuraremos a estudiar detalladamente los efectos comunicativos de los errores en el uso de los verbos. Sin embargo, visto que existe la necesidad de desarrollar esta área en los estudios contemporáneos de AE, ofrecemos aquí nuestra clasificación comunicativa básica de los errores detectados para establecer qué tipo de error prevalece y ver si podemos sacar de esos resultados algunas conclusiones relevantes para la práctica didáctica.

Los errores globales engloban en nuestra propuesta los errores que ya hemos clasificado como errores léxicos (de significado) y los errores discursivos. Recordemos que los últimos se refieren a los errores más bien sintácticos e incluyen tanto los problemas en las oposiciones pretérito indefinido/pretérito imperfecto y pretérito perfecto/pretérito imperfecto, como las confusiones de tipo presente/pasado. Esos errores provocan alteraciones semánticas, aspectuales y modales, cambios de perspectiva a lo largo de la narración y alternancias de tiempos injustificadas debido a una carencia lingüística, y no a una intención estilística.

El resto de los errores detectados han sido clasificados como errores locales. Se trata en general de errores morfosintácticos y gráficos entre las cuales encontramos, por ejemplo, los errores de paradigmas verbales, la falta de concordancia o los problemas en el uso de las formas no personales.

Del total de 310 errores detectados en el corpus, 208 errores son locales, mientras que 102 son globales. Eso implica que en la mayoría de los casos la transmisión del significado de los enunciados de los alumnos no ha sido afectada gravemente por los errores, aunque no debemos subestimar el número de errores globales. El siguiente gráfico presenta la distribución de todos los errores en el uso de los verbos detectados en el corpus, según el criterio comunicativo:

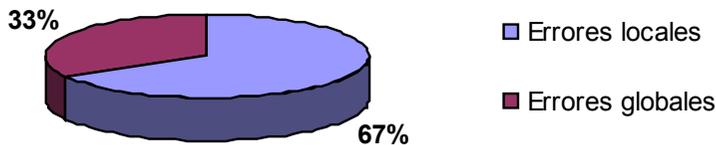


Gráfico 8. Distribución de los errores en el uso de los verbos según el criterio comunicativo

Podemos concluir que un 67% de los errores en el uso de los verbos son errores locales que no provocan grandes distorsiones en la comunicación. Para demostrar que esas producciones (mejor dicho, el uso del sistema verbal en ellas) no resultan ininteligibles, observaremos algunos ejemplos típicos.

- 1) **Leía mientras colgaba el sombrero.*
- 2) *Puede ser que *ve el capítulo muy interesante.*
- 3) *Ahora ella tenía *limpiar los platos mientras él veía la tele.*
- 4) *Ella le *conta que va a estar en el hospital.*
- 5) *Tomaron el postre y *beberon el café..*

Estos cinco errores locales, como vemos, no provocan distorsiones grandes en la comunicación. En el primer ejemplo, el verbo **leía* no lleva tilde, pero el mensaje resulta obvio. Se trata de dos acciones simultáneas y se puede reconocer la intención principal detrás del enunciado a pesar del error en la acentuación. En el segundo caso encontramos un ejemplo de un problema típico para los alumnos croatas, el modo subjuntivo (es decir, su ausencia en lugares donde debería usarse). Obviamente el estudiante ha recurrido al uso del modo indicativo evitando aplicar la regla sobre el uso del modo subjuntivo en las oraciones subordinadas introducidas por expresiones de tipo *puede/puede que*. Sin embargo, no podemos decir que el mensaje resulte incomprensible. En el tercer ejemplo podemos observar la ausencia del nexos en la formación de la perífrasis verbal, que en realidad no afecta el enunciado de modo que resulte ininteligible y/o que recorte la comunicación. En los últimos dos ejemplos (4 y 5) otra vez aparece un área en la que los errores locales se producen con mucha frecuencia. Se trata de los paradigmas verbales. Debido a la gran complejidad de la flexión verbal de la lengua española, los errores se producen tanto en los verbos regulares como en los irregulares, pero, otra vez, estos errores afectan exclusivamente a los verbos en cuestión sin irrumpir en la lógica de la oración en total. Esos errores indican verdaderamente a una deficiencia en el conocimiento lingüístico del estudiante, sin embargo, no producen ninguna ambigüedad en cuanto a la intención comunicativa de la oración en cuestión.

Los demás errores (33%) son de carácter global y se deben a problemas más complejos en el uso de los verbos. Aunque no alcanzan el número de los errores locales, son significativos ya que muestran el desarrollo de la IL en un nivel intermedio, en el que los alumnos se enfrentan con la dificultad de expresar todo lo que quieren de manera adecuada, puesto que sus recursos lingüísticos, pragmáticos y estilísticos todavía no están a un nivel que les posibilite esa libertad. Algunos ejemplos típicos de los errores globales son los siguientes:

- 1) **Fue muy cansado y se sentó en la silla.*
- 2) *El hombre finalmente *se apore.*
- 3) *Espera en la sofá cuando el hombre cocinaba.*
- 4) *Un día cuando desayunaba en el restaurante, el camarero *venía y *abría la botella cerca de mi orejo.*

En los ejemplos 1 y 2 encontramos errores discursivos léxicos. En el primer caso se trata del uso erróneo de los verbos *ser* y *estar*, ya que una característica temporal (o circunstancial) se confunde con una característica permanente, provocando así problemas para el receptor del mensaje quien debe esforzarse para resolver la ambigüedad y llegar hasta la intención original del emisor. En el segundo caso podemos ver el esfuerzo del estudiante para transmitir un significado cercano al de la expresión *tener calor* poniendo en marcha su conocimiento previo y construyendo una perífrasis idiosincrásica. Obviamente, la deficiencia del conocimiento lingüístico en este caso provoca una ruptura en la comunicación, ya que el receptor del mensaje debe tratar de “descifrar” su contenido. Solo después de observar el enunciado dentro del contexto queda claro que el mensaje tiene que ver con el estado de la persona, y no con sus características propias. En el ejemplo siguiente (3) notamos el problema del paso del presente al pasado (y viceversa) en las oraciones compuestas subordinadas. Aunque el uso del presente histórico es un recurso estilístico frecuente, en nuestro corpus no se han notado casos que impliquen su uso consciente, por lo que evidentemente se trata de errores discursivos, es decir, de errores globales que influyen en la lógica general del enunciado. Los últimos dos ejemplos se refieren a la oposición entre el aspecto verbal perfectivo e imperfectivo. Los verbos *venir*, *abrir*, *decidir* y *empezar* obviamente se refieren a acciones centrales y acabadas, sin embargo, en la forma en la que figuran en la oración implican una acción en desarrollo o una acción reiterada. Otra vez el receptor del mensaje tiene la tarea de interpretar la intención comunicativa original debido a la lógica distorsionada del enunciado.

3.4. Discusión

El objetivo general de la investigación ha sido extraer del corpus analizado todos los errores relacionados con el uso de los verbos en la expresión escrita que cometen los alumnos croatas de ELE del nivel B1 y detectar las áreas lingüísticas a las que se deben los errores más frecuentes de ese tipo. Los resultados obtenidos muestran que para los alumnos croatas del nivel B1 las áreas más problemáticas son: los paradigmas verbales, los tiempos del pasado (especialmente la oposición pretérito indefinido / pretérito imperfecto) y la oposición indicativo/subjuntivo en las oraciones subordinadas. Basándonos en las investigaciones previas de la IL de los alumnos croatas de ELE, partimos de la hipótesis que los errores más frecuentes en el uso de los verbos provienen de las siguientes áreas: el uso de los tiempos del pasado, el modo subjuntivo y el contraste entre *ser* y *estar*. Comparando los resultados con la hipótesis observamos que cuantitativamente coinciden en todos los puntos menos el uso de los verbos *ser* y *estar*, que no figura entre los errores más frecuentes en el corpus analizado; sin embargo, figura como una de las categorías más llamativas entre los errores léxico-semánticos. Además, nuestros resultados indican otra área llamativa que no figura en la hipótesis: los paradigmas verbales.

Hemos visto que los errores gráficos ocupan un 12% del total de los errores verbales. Un 78% de ellos se producen por la omisión (y, en pocos casos, adición) de la tilde, cosa que no sorprende puesto que la tilde no existe en la lengua croata. Aunque se trate del error gráfico verbal más frecuente, ese tipo de error no se ve tan significativamente representado en el número total de los errores, por lo cual no podemos decir que forme un área muy problemática.

Como ya hemos mencionado, los errores gramaticales son los más frecuentes en cuanto al uso de los verbos. El 22% de ellos son errores en los paradigmas verbales, normalmente de los verbos irregulares. Las alteraciones vocálicas de la raíz y la diptongación resultan bastante difíciles para los alumnos croatas, lo que a menudo tiene como consecuencia la hipergeneralización de las reglas. El problema en este caso tiene dos facetas. Por un lado tenemos la complejidad de la morfología verbal del español, que requiere bastante esfuerzo de los alumnos si quieren superarla. Por otro lado, no hay que olvidar que para muchos de los alumnos las dos horas lectivas a la semana que tienen de español son la única exposición que tienen a esa lengua, lo que obviamente no basta. La morfología verbal debe ser aprendida, pero también utilizada. Sólo así puede dejar de ser una fuente de errores, ya que a través del uso las formas pueden interiorizarse de modo que no se sientan como problemáticas en la comunicación.

Otros errores gramaticales llamativos son los relacionados con el uso de los tiempos del pasado. La mayoría de ellos se producen debido a la elección falsa entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. La distinción que se produce en la lengua española entre esos dos tiempos es bastante compleja y difícil de interiorizar debido a las implicaciones aspectuales y estilísticas que posee. Los aspectos perfectivo e imperfectivo existen también en la lengua croata, sin embargo, el modo de expresarlos es diferente dado que, por lo general, los prefijos son los que indican el aspecto del verbo croata. Si recordamos que en la lengua croata el uso de los tiempos pasados está reducido al uso de un solo tiempo pasado, no extraña que esa área resulte tan problemática para los alumnos croatas. En la práctica, las oposiciones entre los tiempos del pasado a menudo se representan con la ayuda de esquemas y ejercicios que los siguen, ofreciendo una imagen a veces simplificada de lo que en realidad representa el uso de los tiempos pasados. Puede que la reducción de las reglas de su uso ayude en un primer instante, pero el uso de los tiempos del pasado debe ser fomentado más en la comunicación libre en el aula, lo que facilitaría la comprensión e interiorización de su valores y su uso en contextos reales, donde los alumnos se enfrentarían con más matices distintos y no sólo con algunas de las diferencias básicas expuestas en los esquemas iniciales.

Dos grandes grupos de errores gramaticales destacan entre los problemas relacionados con la subordinación, es decir, con la concordancia de tiempos en las oraciones subordinadas: la oposición indicativo/subjuntivo y la oposición presente/pasado. Esos errores se deben principalmente a las diferencias entre los sistemas lingüísticos de la L1 y L2. El uso del modo subjuntivo presenta un obstáculo para los alumnos croatas dado que se trata de un concepto cuyos usos y valores no se encuentran en su L1. Por lo tanto, el proceso de su interiorización

requiere de bastante tiempo. Los alumnos acuden a la omisión del verbo o a la sustitución del subjuntivo con algún tiempo del indicativo u otras estructuras más simples. Similar a lo que hemos concluido en cuanto a los tiempos del pasado, debería fomentarse el uso del modo subjuntivo en la práctica libre para que los alumnos integren de manera más natural el conocimiento teórico de sus valores. Un fenómeno similar es la concordancia temporal en las oraciones subordinadas donde el verbo principal del que depende la frase subordinada está en el pasado. En el croata no existen reglas de concordancia similares, por lo cual se producen muchos errores debido a la interferencia de la L1. Sin embargo, a diferencia de los tiempos del pasado y al modo subjuntivo, que requieren de mucho esfuerzo por parte de los profesores y los alumnos, este último tipo de error, aunque también provocado por interferencia de la L1, se debe en parte a la simple ignorancia o aplicación incompleta de las reglas, puesto que aquí no se entra a un terreno semántico más profundo como en el caso de los tiempos verbales y el uso del modo subjuntivo, donde la complejidad de su uso no puede reducirse a unas reglas claras como es el caso de las reglas de subordinación y concordancia temporal.

Entre los errores léxicos destacan los de elección falsa entre los verbos *ser* y *estar* que, por lo general, se deben al problema de distinción entre las características permanentes y temporales o circunstanciales. Hemos ya destacado que se suele cambiar *estar* por *ser*. Este problema surge principalmente porque en el croata existe un solo verbo que expresa los valores de ambos verbos españoles en cuestión. Por un lado sería justo definir esos errores como interlinguales, dado que la influencia de la L1 es obvia; sin embargo, la cantidad de los posibles usos y valores de los verbos *ser* y *estar* que los alumnos aprenden crece en cada nivel, por lo cual no es improbable que los errores se produzcan debido a razones intralinguales característicos justamente de los aprendientes que ya han empezado a experimentar con las hipótesis sobre el funcionamiento de la L2. Dentro de los errores léxicos hay que mencionar también el uso de distintas perífrasis o expresiones analíticas a través de las cuales los estudiantes tratan de superar el problema de su conocimiento incompleto del léxico de la L2. A pesar de que se trata de expresiones lingüísticamente inadecuadas, muestran la puesta en marcha de mecanismos rentables para desenvolverse en la comunicación en la L2.

Al hablar de los errores discursivos en el uso de los verbos, ya hemos afirmado que en este trabajo nos centramos solamente en los errores que se deben a los problemas en el uso de los tiempos y aspectos verbales, lo que implica que se trata, en realidad, de errores de carácter sintáctico. Sin embargo, ya hemos hablado de la complejidad de los errores discursivos y recordamos aquí otra vez que ellos se producen como resultado de dificultades en el uso de determinadas categorías y del desconocimiento de sus funciones discursivas. Por lo tanto, afectan la lógica de todo o parte del texto. Ya hemos hablado de los errores en cuestión al discutir sobre los errores gramaticales pero, para resumir, cabe recalcar que, justamente en el caso de los errores discursivos, es de suma importancia lograr un buen equilibrio entre la interiorización de las reglas gramaticales y su aplicación en la comunicación, donde obtienen su sentido real y palpable. Si recordamos que los

errores discursivos obstaculizan el proceso comunicativo de manera más profunda que, por ejemplo, los errores gráficos o morfológicos, es obvio que a ellos se les debería prestar más atención, ya que el objetivo principal de las clases es que los alumnos logren la competencia comunicativa.

El análisis de errores no ha detectado errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. En los estudios previos, ese tipo de error tampoco resultó frecuente en los alumnos croatas. Tampoco se han detectado errores gráficos de alteración del orden de las letras y de confusión de grafemas para el mismo fonema. Creemos que eso podría atribuirse al nivel intermedio de los alumnos, en el que ya han superado la mayoría de los problemas ortográficos en la L2. Los resultados demuestran también que los errores gráficos en general representan uno de los grupos menos problemáticos en cuanto a los verbos. Sin embargo, es bastante indicativo que se hayan encontrado errores en todas las demás áreas y en todas la subcategorías incluidas en nuestra taxonomía.

Dado que nos hemos centrado solamente en los errores verbales, hemos tratado de abarcar de manera bastante detallada todos los aspectos posibles en los que pueden producirse los errores de este tipo. El hecho de que se hayan detectado errores en prácticamente todas las áreas analizadas nos ha llevado a dos conclusiones. Primero, para los alumnos croatas, el sistema verbal español representa uno de los obstáculos más grandes en el aprendizaje de la L2. Eso se debe a la complejidad de ese sistema en la lengua española y a las diferencias múltiples en comparación con el sistema verbal croata. Segundo, el gran número de errores verbales demuestra también que los alumnos están formulando hipótesis sobre esa área tan compleja de la L2 que están aprendiendo. Las producciones erróneas indican un proceso activo en el que los alumnos tratan de usar su conocimiento, todavía no lo bastante amplio, para expresar de la mejor manera posible todo lo que quieren y alcanzar sus objetivos comunicativos. Esta es justamente una de las características principales de los niveles intermedios, como es el nivel B1 en el que se centra nuestro trabajo.

El segundo objetivo general de nuestra investigación era determinar el valor comunicativo de los errores en el uso de los verbos. En otras palabras, intentamos establecer, basándonos en la distinción entre los errores locales y globales, en qué medida esos errores impiden o no el proceso comunicativo. Teniendo en cuenta los estudios previos y la experiencia propia en la práctica didáctica, hemos formulado la siguiente hipótesis: los errores locales son más abundantes que los globales, por lo que el valor comunicativo de las producciones de los alumnos no se ve afectada de manera significativa. Los resultados corroboran esta hipótesis puesto que los errores más numerosos han sido errores locales, mientras que la proporción de errores globales encontrados fue del 33%. Eso quiere decir que, a pesar de un gran número de errores en el uso de los verbos en total, su uso erróneo por lo general no afecta el valor comunicativo de las producciones, que resultan lo suficientemente comprensibles. Sin embargo, no hay que olvidar que se han detectado bastantes errores globales que sí afectan la comunicación causando rupturas y ambigüedades, lo que obviamente implica que los mensajes no siempre se transmiten o que, por lo menos, existen dificultades a la hora de interpretarlos.

El corpus usado, como sabemos, consiste de trabajos de alumnos del último curso de la escuela secundaria. Para la mayoría, esa será la última vez que aprendan español en un contexto institucionalizado (recordemos que lo aprenden como segunda lengua extranjera, después del inglés), por lo cual, dado el porcentaje de errores que sí producen un recorte en la comunicación, creemos que el fomento de la competencia comunicativa debería ser el foco de la práctica didáctica. Sin embargo, si sabemos que el aprendizaje institucionalizado en las escuelas secundarias croatas consiste de dos horas lectivas por semana, no podemos esperar resultados ideales y nuestras expectativas deben ser más realistas. También hay que tener en cuenta las necesidades y expectativas de los alumnos mismos y formar criterios para valorar la competencia comunicativa que se basen en ellas. En este caso, los resultados han demostrado que los alumnos, por muchos y varios errores que cometen, son capaces de producir enunciados que en la mayoría de los casos resultan bastante inteligibles y no rompen el proceso comunicativo, por lo cual creemos que su competencia comunicativa resulta suficiente para sus necesidades y nivel de conocimiento. Sin embargo, creemos que sería oportuno aplicar en la práctica didáctica las propuestas del enfoque comunicativo moderado, que sugiere el fomento de la competencia comunicativa dando al mismo tiempo lugar al desarrollo del conocimiento de los contenidos lingüísticos importantes ya que su conocimiento deficiente puede, como hemos visto, resultar en errores graves, es decir, errores que dificultan o incluso impiden el logro del objetivo principal – la comunicación efectiva.

Podemos concluir también que los resultados de nuestra investigación coinciden en líneas generales con los resultados de Santos Gargallo (1990 en Alba Quiñones, 2009), Kočman (2011), Blažević (2013) y Turkalj (2014), corroborando que los errores más frecuentes se deben a los problemas con los verbos *ser* y *estar*, los tiempos del pasado y el modo subjuntivo. Eso en realidad no sorprende mucho, dado que en cada uno de esos tres casos los alumnos croatas se ven confrontados con conceptos que no tienen correspondientes directos en su L1. Distinguir entre los valores de los verbos *ser* y *estar*, emplear el tiempo del pasado adecuado para expresar la intención comunicativa e interiorizar el uso del modo subjuntivo lleva bastante tiempo. Se trata de elementos difíciles de superar que provocan problemas incluso para los alumnos en los niveles intermedios. Además, debido a esa obvia complejidad de los contenidos mencionados, no es realista suponer que exista una manera de exponer a los alumnos a todas las posibilidades de uso y matices que existen, por lo que el proceso de aprendizaje tiene que avanzar gradualmente, abarcando cada vez más usos y posibles valores. Por eso una enseñanza equilibrada y realista que fomente tanto el desarrollo de la competencia lingüística como la comunicativa podría resultar beneficiosa, lo que podría reflejarse también en los resultados de los estudios sobre los errores de los alumnos croatas de ELE.

4. Conclusión

En esta investigación hemos intentado obtener un panorama general de los errores verbales en la IL de los alumnos croatas del nivel B1. Hemos tratado de detectar las áreas más problemáticas y evaluar los errores detectados desde una perspectiva comunicativa.

El AE ha comprobado que las áreas de mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE en cuanto al sistema verbal son: el uso de los tiempos de pasado, el modo subjuntivo y el contraste de los verbos *ser* y *estar*. Además, se han encontrado muchos errores en los paradigmas verbales.

A pesar del gran número de errores en el uso de los verbos, hemos llegado a la conclusión que ellos no afectan el proceso comunicativo en la medida que podría parecer si los resultados se observaran solamente desde el punto de vista cuantitativo. Haciendo la distinción entre errores locales y globales hemos intentado valorar la gravedad de los errores detectados. Dado que los errores globales rompen o dificultan el proceso comunicativo, a pesar de su minoridad cuantitativa creemos que es preciso reevaluar los criterios para su corrección en cada contexto de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje institucionalizado, el enfoque comunicativo moderado podría ofrecer los resultados más efectivos, ya que presta tanta atención a la lengua como sistema como a la lengua como herramienta comunicativa. Conforme a ello, creemos que la corrección y evaluación de los errores deben centrarse más en los errores graves que afectan la comprensibilidad de alumnos. Sin embargo, eso no puede realizarse sin que se preste atención a los usos y funciones de ciertas categorías lingüísticas.

Como ya hemos comentado, los estudios de los efectos comunicativos de los errores de los hablantes no nativos están todavía en un principio, sobre todo en cuanto a los estudios de la IL de los alumnos croatas, que son escasos. En este trabajo hemos tratado de aplicar la perspectiva comunicativa en un área limitada de la IL de los alumnos, por lo que nuestros hallazgos no pueden considerarse como definitivos o aplicables a toda la IL; sin embargo, creemos que hemos ofrecido por lo menos una vista en esa dirección dado que el uso de los verbos se ha mostrado como una de las fuentes más prolíficas de errores. La valoración de los errores desde una perspectiva comunicativa abre el camino hacia una visión nueva y positiva de los errores y es de esperar que cada vez más aprendientes, profesores e investigadores adopten esa actitud que tiene la capacidad de cambiar profundamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas.

Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, Virginia. 2009. El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas, in: *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 5, pp. 1-16. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf (27.6.2014).
- Alexopoulou, Angélica. 2005. Aproximación al tratamiento del error en la case de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores, in: *Estudios de Lingüística Aplicada (ELA)*, 23, pp. 101-125. http://www.researchgate.net/publication/259366640_Aproximacion_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ELE_desde_la_perspectiva_del_AE/file/9c96052b36f156302e.pdf (23.6.2014).
- Alexopoulou, Angélica. 2006. Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva, in: *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, pp. 17-36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311> (2.7.2014).
- Baralo, Marta. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Baralo Ottonello, Marta. 2004. La interlengua del hablante no nativo, in: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* [dir. Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I.], Madrid: SGEL, pp. 369-389.
- Blažević, Ana Gabrijela. 2013. Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas, in: *Studia Romanica et Anglica Zagabiansia*, LVIII, pp. 221-245.
- Bueno González, Antonio. 1992. Marco de referencia para el análisis de errores, in: *Revista española de lingüística aplicada*, 8, pp. 41-74. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966> (2.7.2014).
- Bustos Gisbert, José Manuel. 1998. "Análisis de errores: problemas de categorización", *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16: 11-40. <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724> (3.7.2014).
- Cavada Fernández-Coronado, Patricia de la; Sesnilo Pina, Álvaro. 2007. Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales, in: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* [coord. por Enrique Balmaseda Maestu], Vol. 1, pp. 415-429. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0415.pdf (2.7.2014).
- Fernández López, Sonsoles. 1995. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, in: *Revista Universidad Complutense de Madrid (UCM), Didáctica* 7, pp. 203-216. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051> (25.6.2014).
- Fernández López, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

- Kočman, Ana. 2011. Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita, in: *MarcoELE: Revista de didáctica*, 13, pp. 1-12. http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf (15.6.2014).
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [MCER]. 2002. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (19.6.2014).
- Penadés Martínez, Inmaculada. 2003. Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores, in: *Revista Linred (Lingüística en la red)*, 1, pp. 1-29. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf (10.7.2014).
- Santos Gargallo, Isabel. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, Isabel. 2004. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo, in: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* [dir. Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I.], Madrid: SGEL, pp. 391-410.
- Santos Gargallo, Isabel. 2009. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Silva Júnior, Pedro Adrião da. 2010. *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*, Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Filología. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76568/1/DLE_Silva_Junior_PA_Analisis_de_errores.pdf (4.7.2014).
- Turkalj, Monika. 2014. *Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE*, Tesis de Master inédita, Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Vázquez, Graciela. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, Graciela. 2009. El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones, in: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 3, 5, 104-112. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf (29.7.2014).
- Vázquez, Graciela. 2010. Hacia una valoración positiva del concepto de error, in: *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués. MarcoELE: Revista de didáctica*. 11, pp. 164-177. <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf> (29.7.2014).

Analiza glagolskih pogrešaka i njihova komunikacijska uloga u pisanom izražavanju hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika

Pojam međujezika podrazumijeva promjenjiv sustav koji inojezični učenik razvija i njime se služi u procesu učenja i usvajanja stranog jezika. U istraživanjima međujezika stav prema pogreškama postupno se mijenjao tijekom prethodnih desetljeća. Danas se pogreške smatraju sastavnim dijelom procesa učenja i usvajanja stranog jezika. Iako je tradicija istraživanja koja se koriste metodologijom analize pogrešaka vrlo plodonosna, relativno je malo istraživanja koja se bave pogreškama hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika. U radu su prikazani rezultati istraživanja provedenog s 26 hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika adolescentske dobi i razine znanja B1 prema ZEROJ-u. Cilj istraživanja bio je utvrditi koje su najčešće pogreške učenika u uporabi glagolskih oblika u korpusu pisanih radova te vrednovati njihovu težinu s komunikacijskog stajališta. Dobiveni rezultati uspoređuju se s rezultatima dosadašnjih istraživanja te se potvrđuje kako se najčešće pogreške odnose na uporabu glagola *ser* y *estar*, prošlih vremena i konjunktiva. Pogrešni iskazi ukazuju na aktivan pristup učenika jezičnom materijalu te nastojanja da s ograničenim jezičnim sredstvima ostvare željeni komunikacijski cilj. U tom se kontekstu naglašava da su utvrđene pogreške u velikoj mjeri lokalne, a ne globalne prirode te stoga uglavnom ne utječu na komunikaciju, odnosno na razumljivost poruke. Zaključno se naglašava potreba za provođenjem dodatnih istraživanja međujezika hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika, posebno s komunikacijskog stajališta, a s ciljem dobivanja podataka koji bi unaprijedili proces njegovog usvajanja/učenja i poučavanja.

Ključne riječi: analiza pogrešaka, glagoli, pisano izražavanje, hrvatski učenici, španjolski kao strani jezik

