
Análisis de Errores Semánticos por la Interferencia de la LM y LE1 en la Producción Escrita de los Aprendices Iraquíes de ELE

Dra. **GHAIDAA QAYS IBRAHIM**

Departamento de Lengua Española

Facultad de Lenguas

Gheidaa70@yahoo.com

Palabras clave: Interferencia(IL), Adquisición de ELE, Errores Intralinguales, Errores semánticos

INTRODUCCIÓN

En esta investigación hemos pretendido mostrar la evolución de la Interferencia (IL) de los aprendices iraquíes de español en contexto universitario. Para ello, nos hemos centrado en un aspecto fundamental de la IL como es el error. Así, podemos comprobar la influencia de la Lengua Madre (LM) en este proceso o lo que tiene de diferente respecto a ella, la evolución negativa o positiva de algunos aspectos, las estrategias aplicadas o la influencia del programa curricular. El conocimiento de los contenidos temáticos gramaticales, léxicos o gráficos que pueden ser más complicados para grupos de alumnos que hablan una determinada lengua materna contribuye al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y no son pocos los estudios que ratifican ese razonamiento y apoyan los trabajos basados en el análisis de errores.

S. Fernández López (1994: 61), por ejemplo, afirma que el profesor y el alumno son los beneficiarios de la realización de estudios de dicho tipo, ya que el primero puede poner énfasis en los aspectos problemáticos y elaborar actividades específicas, mientras el segundo recibe explicaciones y ejercita puntos concretos de la gramática que le ayudarán a superar las dificultades con un mejor aprovechamiento del tiempo y del esfuerzo que dedica al estudio de la lengua extranjera.

Por su parte, D. Rottenberg (1995:96) ¹, también se refiere a la importancia de trabajar con los errores porque el profesor, si hace un análisis sistemático, puede saber cuánto falta para que sus alumnos lleguen a la meta propuesta y cuánto queda por aprender ; el alumno por su parte, puede utilizar los errores como “instrumento para someter a prueba hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo”.

En este sentido se pueden recordar las palabras de **Santos Gargallo** (2004a:400); cuando afirma que:

«El método de análisis de errores se sitúa en el ámbito de exploración del estudio de los casos, el cual describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la

población, o, al menos con el propósito de establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futura.»

Así mismo, el siguiente trabajo está centrado en el análisis de errores interferencias. Sin embargo, no deberíamos olvidar que se incluye dentro de un campo mucho más amplio que supera el de la Lingüística Aplicada. Nos referimos al lenguaje como expresión del propio ser humano, como instrumento de conocimiento y de comunicación. La lengua analizada en este estudio no es un elemento muerto sino en constante evolución, así como la de cada uno de nosotros. Dependiendo de nuestra capacidad, de la situación personal y de nuestras necesidades, seremos capaces de modelarla de una u otra forma pero con el fin último de comunicarnos.

La expansión del español como lengua comercial y de intercambio de conocimientos, reforzada por lazos históricos bien conocidos, intereses económicos y actividades diplomáticas, es una clara muestra de la creciente importancia de tender puentes entre España y el mundo árabe. Todo ello se traduce por un creciente interés de estudiantes árabes por la filología española.

En Iraq, el interés por la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera se remonta a finales de los años cincuenta bajo el nombre de “**Instituto de Lenguas**”, más tarde, y con el mayor interés por el español, la Facultad de Letras en la Universidad de Bagdad, en el año 1967, cuenta con un Departamento de español. En el año 1987, y con una exigencia ministerial, el Departamento de español consiguió su independencia como parte inseparable de la Facultad de Lenguas extranjeras en Bagdad, en la que me licencié en el año 1996. Y desde entonces enseñé la lengua española en el mismo departamento.

Precisamente, ha sido mi larga experiencia como profesora en la enseñanza de dicha lengua a un grupo de aprendices² cuya lengua materna es el dialecto árabe iraquí, la que me ha motivado a indagar en este sugestivo tema. El contacto diario con los aprendices iraquíes (AIRQs) nos permite comprobar, como profesores e investigadores, la carencia y necesidad de trabajos científicos que consoliden las intuiciones propias de la inmediatez del aula, junto con otros problemas extrínsecos que tienen nuestros aprendices iraquíes, como la escasez de profesores titulados y de materiales lingüísticos.

Nuestro trabajo pretende exponer las dificultades y errores más relevantes en el dominio semántico de los AIRQs, con el fin de presentar una base de un conocimiento más completo del estado actual de la enseñanza de la lengua española en Iraq. Pretendemos también encontrar soluciones orientadas al aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestro país.

La razón principal de nuestra investigación no sólo es obtener una tipología de errores en la categoría de la semántica analizada en la presente investigación, sino también detectar sus causas para explicar si sus causas son interlingüales o intralingüales. Dentro del mismo sentido, con esta investigación, quisiéramos dar hacia la elaboración de una jerarquía de errores escritos en casi todos los aspectos estructurales de la lengua española como LE, en beneficio de alumnos, profesores y evaluadores de E/LE en Iraq.

En concreto, esta investigación se centra en el análisis de errores³ y el estudio de la interferencia de la lengua madre (LM) y la primera lengua extranjera (LE1) aprendida por los de aprendices universitarios iraquíes de ELE, en el Departamento Español de la Facultad de Lenguas en la Universidad de Bagdad (DEFLUB).

En primer lugar, para la fase preparatoria de la investigación, se contó con la división en cursos que hace la Facultad de lenguas, y más concretamente con los cursos 2º, 3º y 4º, que teóricamente, deberían corresponder al nivel bajo (inicial), medio (intermedio) y avanzado, respectivamente. Se dejó de lado el primer nivel (1º curso), porque la investigación se realiza sobre la expresión escrita, que se puede hacer sólo en el 2º nivel. Es importante aludir a que, dentro de un mismo curso, puede haber individuos con niveles claramente diferentes de la lengua.

Metodológicamente, el trabajo se encuadra en el modelo del análisis de errores (AE) completado con el análisis contrastivo (AC). El AE constituye un método empírico y científico que detecta e identifica errores a partir de los datos procedentes de las producciones de los propios alumnos (corpus de datos). Es decir, sostiene una nueva concepción del error que abarca toda la producción lingüística de los alumnos (la errónea y la no errónea). Sin embargo, hemos creído que un análisis contrastivo entre la lengua árabe y la española nos podía ayudar a comprender mejor los problemas de los aprendices y podía facilitar una correcta explicación de los errores cometidos.

Pedagógicamente hablando, el presente trabajo tiene los siguientes objetivos:

1. Nos permite tener un conocimiento exhaustivo de la intralengua española y de sus características lingüísticas en los diferentes niveles de los AIRQs. Los resultados obtenidos sensibilizan al profesor de E/LE frente a los errores de sus alumnos y le ayudan a reconocer la importancia de cada uno de estos errores, su origen y cómo evitarlo. Todo esto con el fin de facilitar la enseñanza del español como lengua extranjera a los aprendices iraquíes en el ámbito universitario.
2. Ofrecer explicaciones para que, en el futuro, se mejoren los procesos de aprendizaje del español por parte de aquéllos. Y

también para así aportar información que pueda ser de gran ayuda a la hora de preparar materiales específicos para los aprendices iraquíes.

3. Dado lo escaso que son, hasta ahora, los estudios dedicados a la intralengua y al análisis de errores de los aprendices árabes de español,⁴ y la no existencia de una catalogación de los errores de aprendices iraquíes que aprendan ELE en Bagdad propongo extraer una lista de errores característicos (al final de la investigación) de los mismos, sin olvidar que la clasificación en las investigaciones depende de los fines de la presente investigación.

Para alcanzar estos objetivos, he tomado en determinadas ocasiones la lengua árabe y su funcionamiento⁵ y he intentado introducir explicaciones accesibles para los lectores no versados en este campo en determinadas ocasiones. Se exponen al final de la tesis las conclusiones más significativas que se desprenden de esta investigación y, mediante distintos cuadros y gráficos, destacamos los tipos de errores, más característicos. Asimismo, se ofrece una visión global de la evolución de dichos errores. En este aspecto, se han introducido al final de la investigación algunas propuestas metodológicas para futuros estudios propuestos.

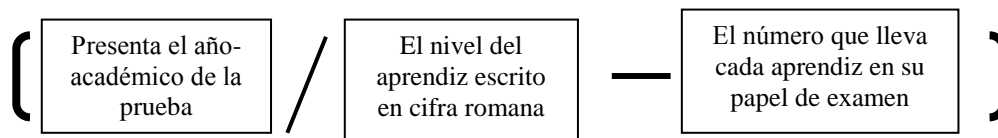
1. LA TAXONOMÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado vamos a describir la taxonomía de errores como paso previo para la elaboración de una metodología de análisis de errores. El objetivo general del AE está condicionado por diferentes criterios, tales criterios están vinculados a la recopilación de las muestras de interlengua (IL); como la LM y el origen geográfico⁶, extensión de la muestra, habilidad lingüística, extensión del análisis y la periodicidad en la recogida de los datos.⁷

El problema principal -según Virginia de Alba- que enfrenta a cualquier investigador en la cuestión taxonómica es que no existe todavía una división establecida para catalogar los errores, ya que la clasificación en las investigaciones difiere según los fines de cada estudio.⁸

En nuestra investigación, la taxonomía⁹ establecida plantea los siguientes campos:

1. **Identificar** los errores sacados de las redacciones escritas por los AIRQs y que son pruebas pasadas en dos años académicos consecutivos.¹⁰ Las frases de los aprendices, objeto de estudio, vendrán señaladas con tres números entre paréntesis, con el fin de facilitar su clasificación estadística:



2. **Clasificar** los errores según sus categorías: Diseñar un instrumento metodológico capaz de abarcar todos los errores extraídos de las muestras, fundándose esencialmente en una clasificación categorial lingüística, de ahí la tipología que emplearemos tiene en cuenta una descripción estructural de la lengua y pretende ampliar el campo al dominio del léxico y de ciertos aspectos ortográficos y del discurso y no sólo a los aspectos morfosintácticos.
3. Este tipo de clasificación nos permite **describir** dentro de las categorías específicas todas las posibles desviaciones en la producción de nuestros aprendices, tomando en cuenta que nuestra taxonomía es el criterio **lingüístico**. Tal criterio diferencia errores de **adición**, de **omisión**, de **selección falsa**, de **colocación falsa** y de **yuxtaposición**.¹¹
4. **Explicación** de errores, buscando los mecanismos o estrategias- según el criterio **etiológico**-y las fuentes de cada error. El criterio etiológico distingue errores intralinguales, errores interlinguales y errores de simplificación (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna como una estrategia más).¹²
5. **Valoración** de la gravedad del error. En cuanto acabamos de exponer los resultados finales, podemos efectuar nuestra evaluación general. Es digno de señalar que muchos son los aspectos- que intervienen en el aprendizaje- y pueden ser evaluados, como por ejemplo: la metodología de enseñanza, el propio proceso de aprendizaje, los materiales didácticos, etc.

1.1. Informaciones acerca de los AIRQs en la investigación

- Nuestros aprendices son universitarios iraquíes, quienes aprenden E/LE en el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas en la Universidad de Bagdad (DEFLUB).
- La LM de los aprendices es la misma para todos (el árabe) y el origen geográfico de los mismos es Iraq (hay dos casos cuya LM es el kurdo¹³). Están representados los dos sexos y la edad oscila entre 19 – 24 años. Todos- teóricamente- han estudiado las mismas asignaturas y según en el Plan de Estudios para cada nivel académico.
- La LE primera para nuestros AIRQs es, por lo general, el Inglés.¹⁴ En cuanto a la lengua española, se considera en nuestro

caso como LE2 en el ámbito de la enseñanza del sistema educativo iraquí.

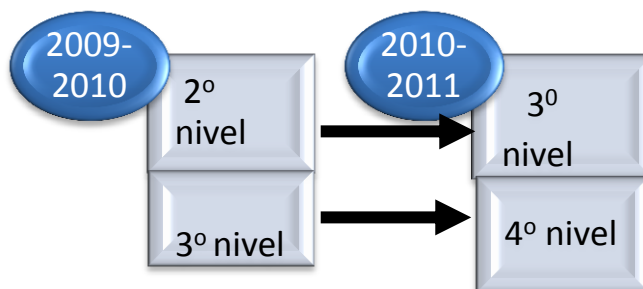
La investigación, en su fase preparatoria, se apoyará en grupos variados de alumnos (de 2º, 3º y 4º) Curso. Se dejó de lado el primer nivel (1º curso), porque la investigación se realiza sobre la expresión escrita, y la experiencia se puede hacer sólo en el 2º nivel cuando se inicia este proceso de forma creativa. Los cursos 2º, 3º y 4º responden a tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. Se puede decir que el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua de estos aprendices es más institucional que natural.

Nuestro estudio se llevará a cabo con el siguiente número de aprendices:

NIVEL		NÚMERO DE APRENDICES
AÑO ACADÉMICO 2009-2010		
2º Curso		40
3º Curso		25
Total		65
AÑO ACADÉMICO 2010-2011		
3º Curso		40
4º Curso		25
Total		65

[Tabla 1]: El número de los AIRQs participantes y sus niveles

Es muy importante señalar que hemos intentado elegir los mismos aprendices en el test del segundo año académico 2010-2011, con el fin de averiguar sus niveles en el proceso de adquisición de la lengua española en dos años sucesivos, como queda representado en el siguiente diagrama:



[Figura 2]: Los niveles de los AIRQs participantes en el test en dos años académicos sucesivos

1.2. El Cuestionario ¹⁵

La primera fase de nuestra investigación consiste en elaborar un cuestionario- como base de datos- para los aprendices participantes

en nuestra investigación, con el objeto de demostrar algunos presupuestos teóricos de la ALE, (el español, en nuestro caso). Es importante comentar que el cuestionario – planteado de forma muy directa y sencilla – fue realizado en español en el mes de Abril (el segundo y último semestre del año académico 2009-2010), por lo que era imprescindible traducir a nuestros aprendices algunas dudas léxicas para que comprendan las preguntas e intenten darnos unas respuestas más bien precisas. Todos contestaron en español.

El objetivo principal del cuestionario es ayudarnos a exponer un panorama general de las siguientes situaciones:

- La social y geográfica: presenta datos personales de los aprendices; edad, sexo, nacionalidad, estudios realizados, su residencia actual.
- La lingüística: trata de citar las lenguas habladas por el aprendiz, el tiempo que lleva estudiando el español (el nivel), los países de habla hispana visitados, etc.
- Y en la última, hemos intentado poner preguntas – en las cuales los aprendientes tienen que puntuar de 1 a 3– más exhaustivas y extensas acerca de la motivación, sus preferencias y estrategias utilizadas por ellos a la hora de aprender la lengua española dentro y fuera de la facultad.¹⁶

1.3. La Prueba y se Temporalización¹⁷

Es de lenguaje escrita, se considera la tarea fundamental en la cual se apoya el eje de la investigación. En nuestro caso, pretendemos acercarnos al conocimiento real que de una segunda LE tienen un grupo de aprendices y cómo pueden aplicarlo sin la inmediatez de la presión de la comunicación oral.

Por tanto, se les propuso la redacción de un texto. De esta manera podían revisar lo ya escrito y así nosotros, al mismo tiempo, podíamos disponer de datos más próximos a este conocimiento real de la IL de los aprendices al haber eliminado los problemas que la oralidad añade a la creación de un texto.

Hemos seleccionado los temas de composición y las de gramática dentro de un área de contenido curricular perteneciente al programa de estudios de los participantes durante la carrera académica. Se trata de talle¹⁸r de escritura (no más de 150-200 palabras), composiciones sobre diferentes temas de carácter intercultural repartidos en niveles en la tabla siguiente:

FECHA DEL TEST	NIV EL	TÍTULO DE LA COMPOSICIÓN
Abril 2010	2º	TE ESCRIBO UNA POSTAL (imagina que escribes una postal a un amigo contándole lo que haces en tu vida diaria)

	3 ^o	Imagina que estás en una clase en España. Tus compañeros no hablan árabe, y les gustaría conocer más acerca del joven iraquí.
Abril 2011	3 ^o	Imagina que estás en una clase en España. Tus compañeros no hablan árabe, y les gustaría conocer más acerca del joven iraquí.
	4 ^o	En tanto que joven iraquí ¿Qué piensas de la juventud en un mundo globalizado?

[Tabla 3]: Los temas de las redacciones

Como es obvio, los temas desembocan en diferentes campos de vida así que el desarrollo será abierto y se adaptará en la motivación y exigencias personales de cada alumno, de forma que le lleven a centrarse más en el mensaje y en la forma. Es digno de aludir que hemos elegido 123¹⁹ composiciones escritas por los AIRQs que sirven de base para esta investigación. En cuanto a la temporalización de la prueba, se trata de un estudio longitudinal que se realizó en dos años académicos sucesivos. Así, los resultados de dos años académicos fueron aplicados a mayor número de alumnos, con el fin de ver si se advierte una mayor diferencia en su interlengua.

Los errores que analizamos en esta investigación representan un grupo importante en el total, lo que muestra la dificultad del aprendizaje y adquisición de formas semánticas de una LE a pesar de su importancia. **Entre los errores semánticos**, son más relevantes los que atañen al significado que a la forma sobresalen los errores del uso de registros no apropiados a la situación –el eje de nuestra investigación–; y entre los aspectos formales, sobresale el préstamo del inglés y el uso del significante más próximo al español, que vamos a exponerlos en otras investigaciones futuras.

2. LOS ERRORES SEMÁNTICOS DEL USO DE REGISTROS NO APROPIADOS

En este apartado exponemos los errores que afectan al significado y que suman un número mayor que el de la forma, concentrando en los errores cometidos a causa del uso de registro no apropiado. Recogemos 29 casos que se reparten por estadios de la siguiente manera: 9 en segundo, 17 en tercero y 3 en cuarto.

En los siguientes casos, se nota que los registros usados son impropios. Los motivos serán, posiblemente, los expuestos en la tabla siguiente:

	Los casos	Otras observaciones	Tipo de error	Causa
Llevarse/po- nerse- vestirse	➤ “(...)levanto a las cinco de la madrugada y llevo mi ropa luego desayuno (...)” (2009/II-12)	En estos casos se nota con claridad la utilización de palabras o expresiones que	Interling.	Interferencia de otras lenguas adquiridas (el inglés:

	<p>➤ “(...)no olvido mi oracion y pongo mi ropa y despues iré(voy) a la facultad (...)”(2009/II-14)</p> <p>➤ “(...)Después me pongo la ropa salgo de mi casa a las siete,(...)” (2009/II-34)</p>	<p>son el resultado de una traducción literal de la lengua nativa o el inglés que forman parte de la competencia lingüística del aprendiz iraquí. Es un caso de hipergeneralización en el uso de “ponerse la ropa”. En ingles se dice: “put on one’s clothes”²⁰</p>		LE2)
Aprender-preparar	<p>➤ “(...)Levanto y aprender (preparo)la comida a mi familia(...)” (2009/II-1)</p>		Intraling.	Inadecuación comunicativa; la ignorancia en el uso del vocabulario adecuado
Venir-volver	<p>➤ “(...)me descanso después el descanso salgo con mis amigos para jugar al fútbol y luego vingo a casa(...)” (2009/II-17)</p>			
Ejercicios-deberes	<p>➤ “(...)somos un grupo de jóvenes serios, cumplen sus ejercicios por todo que tienen de poder(...)” (2009/III-23)</p>			
Cosas-caracteres	<p>➤ “(...)el joven iraquí es un hombre (que)tiene muchas cosas buenas (buenas caracteres)(...)” (2010/III-16)</p> <p>➤ “El joven Iraquí es un hombre de buenas cosas (...)”(2010/III-20)</p>			
Pasar-vivir	<p>➤ “(...)no puede pasar su vida y no puede soñar con tranquilidad(...)” (2010/III-35)</p>			
Pensar-tener	<p>➤ “(...)El joven (joven)en general, piensa en muchas ideas</p>	<p>Suponemos que las ideas no se piensan sino que</p>		

	para obtener el sitio que quiere(...)" (2010/IV-15)	tienen.		
Remitir- enviar	➤ "(...)por eso las familias remitan sus hijos jóvenes (jóvenes) fuera del país(...)" (2009/III-2)		Intraling.	Método: la inapropiada enseñanza-aprendizaje.
Realizar- hacer	➤ "(...)realizar mis deberes en casa(...)" (2009/II-38)	Se ve claramente que los aprendices usan verbos sinónimos pero no saben diferenciar el significado específico de cada uno de ellos. Se trata de otra estrategia- no negativa- que el aprendiz busca para comunicarse.		
Capricho- deseo	➤ "(...)no tiene la buena suerte para lograr su capricho en la vida(...)" (2010/III-11) ➤ "(...)yo dijo por(a) todos los jóvenes iraquí que continúan (continúan)en sus caprichosos y no paran en el medio del camino" (2010/III-37) ➤ "(...)no tiene la buena oportunidad para lograr su capricho (...)" (2010/III-38)	En el tercer curso (2010), se observa una tendencia a generalizar erróneamente el uso de " capricho " ²¹ en vez de utilizar otro sinónimo más apropiado para el contexto: " deseo " ²² . En la lengua árabe " capricho " equivale a: " نزوة " [nāzwa]. Es una estrategia de hipergeneralización de tal vocablo.		Método: la inapropiada enseñanza-aprendizaje: Estos errores se categorizan como impropiedad semántica ²³ en el uso de vocablos por aprendices del mismo nivel.
Obligaciones, clases, - deberes	➤ "(...)leer (leo)las obligaciones (...)" (2009/II-35) ➤ "(...)me descanso después el descanso salgo con mis amigos para jugar al fútbol y luego vengo a casa para estudiar las clases de la lengua española(...)"	Se trata de un calco semántico de la LM de los aprendices: " obligaciones " equivale en árabe " واجبات " [wājibāt] o/y " الفروض " [furuḍ]. Y " clases "	Interling.	Interferencia de la lengua materna (el árabe) / la procedencia sociolingüística iraquí.

	(2009/II-17)	equivale a “دروس” [durus]. Está claro que la influencia de la LM, es notable en los primeros niveles.		
Espacio-libre	➤ “(...)Creo que te llamaré en (por) teléfono cuando tendré tiempo espacio (...)”(2009/II-39)	Suponemos que el aprendizaje en cuestión ha hecho una traducción literal del vocablo iraquí “كافي” [kāfi], que equivale en español “ libre o suficiente ”.		
Adverbio-situación	➤ “Es muy difícil la vida del joven(joven) iraquí, porque vive un adverbio difícil(difícil)(...)a pesar(a pesar) de este adverbio (...)” (2009/III-13)	“ Adverbio ” en español equivale en árabe “ظرف” [ḍārf].		
Adverbios-circunstancias	➤ “(...)El joven de iraq sufre de los problemas : sociales , culturales y políticos porque a causa de los adverbios que vive ahora(...)” (2010/III-8)	Suponemos que la intención es “ circunstancias ”		
Adjetivo – carácter	“la joven Iraqui es muy generoso y noble y lleva un adjetivo bueno(...)” (2010/III-1)	Los aprendices traducen de la LM el vocablo “adjetivo” lo que se refiere a varios conceptos en la lengua española, como por ejemplo; “ carácter ”, “ naturaleza ”, “ personalidad ” y “ cualidad ” ²⁴ .		
Con cabezas grandes - inteligentes	➤ “(...)hay gente con cabezas grandes no utilizan las cosas en sus lugares correctas.(...)” (2010/IV-5)	En el cuarto curso, el error responde a un uso extraño de palabras en un contexto determinado. Normalmente, en el dialecto iraquí se		

		dice de la gente que entiende bien las cosas que tiene “ buen cerebro ”:[خوش دماغ]. Y suponemos que con “ con cabezas grandes ” se quiere decir “ inteligentes ”, “ penetrantes ” o “ comprendidos ”.		
Grave-mayor	➤ (...)pero el problema grave en Iraq (es que no (hay)security(seguridad) (...))” (2009/III-25)	Debe decirse aquí: ...el problema mayor en Iraq es ...	Intraling.	Dificultades propias de la LE1(español en nuestro caso): mezcla /ignorancia de estructuras
Tenemos pensar/ debemos pensar	➤ “(...)tenemos pensar en el futuro para vivir felices(...))” (2010/III-10)	La construcción: “deber + infinitivo” siempre significa obligación ²⁵		
Salir a- voy a	➤ “(...)salgo a la facultad a las ocho de(por) la mañana (...))”(2010/III-23)			
Dar-ocurrir	➤ “(...)porque el internet da malas ideas y conceptos para benenar (envenenar) la mentalidad (...))” (2010/IV-15)	Uso indebido de verbo de significado animado como “ dar ” con sujeto no animado		
Abordar-conseguir	➤ “(...)El Joven Iraquí tiene la posibilidad de abordar unos cargos importantes (...))”(2009/III-14)	Aquí queremos poner énfasis en que el mal uso del diccionario bilingüe a veces origina muchos problemas en la producción escrita. El aprendiz en este caso tiende a traducir “abordar ²⁶ ” tal como aparece en su diccionario sin reflexionar sobre la oración en su contexto.	Intraling	Métodos de enseñanza: el mal uso del diccionario

Testificar-sufrir de	➤ “(...)el joven testificó muchas difíciles circunstancias como las guerras y el bloqueo(...)” (2010/III-4)			
-----------------------------	--	--	--	--

[Tabla 4]: Tabla de casos semánticos no apropiados a la situación

Más concretamente, los problemas aparecen más en El uso de registro no apropiado, cuando simplemente se hacen traducciones directas de la LM a la LE2. Así, aparecen pares o grupos de palabras en los que se neutraliza la oposición o se cruzan los significados.

Se ofrece, a continuación, una visión global del análisis cualitativo de todos los tipos de errores **del uso de registro no apropiado** aparecidos dentro del campo semántico. El cuadro resumen aparece dividido en cuatro columnas. En la primera se especifica “el terreno lingüístico” donde se producen los errores junto con “el porcentaje global” que representa; en la segunda columna de “Errores transitorios” se presentan los que se manifiestan en los dos primeros niveles, inicial (2º) y intermedio(3º); en la columna de “Errores permanentes” se señalan los que aparecen en todos los estadios y persisten todavía en el último curso (4º) y son tratados como permanentes; Finalmente, en la columna de “estrategias” se especifican las estrategias empleadas que pueden haber originado el error:

TIPOS	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES PERMANENTES	ESTRATEGIAS
Semánticos	Uso de registro no apropiado a la situación.	Persiste más el problema en tercero, pero tienden a desaparecer en cuarto.	<ul style="list-style-type: none"> • Interferencia de la LM. • Interferencia de la LE1. • Mezcla de registros. • La inapropiada enseñanza. • Mal uso del diccionario. • Desconocimiento.

[Tabla Conclusión Final: síntesis de los errores globales, su evolución y estrategias]

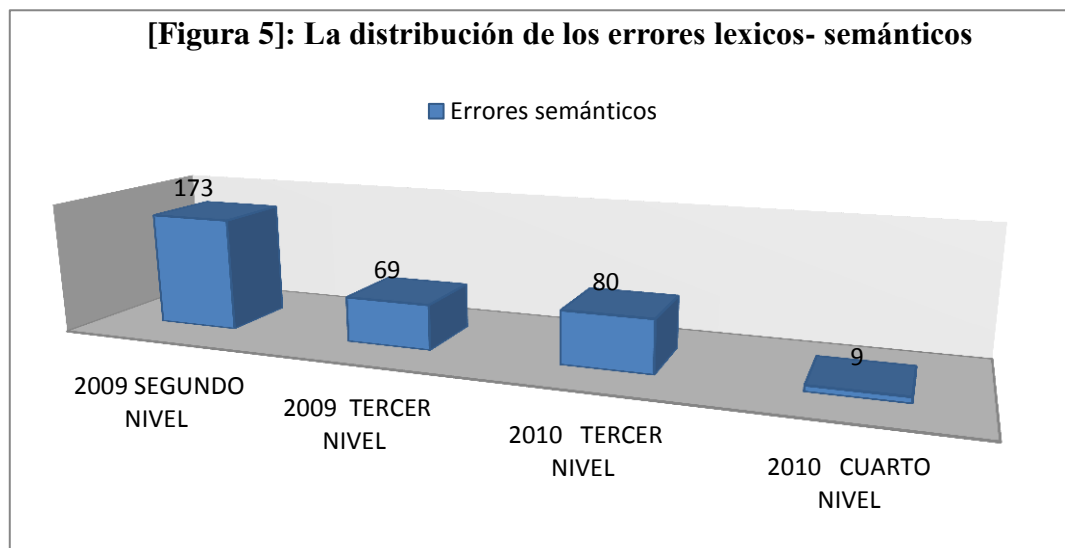
Los AIRQs no superan en muchos casos los errores semánticos, mantiene interferencias, y existe incoherencia. Esto es debido, probablemente, al poco interés en aprender de los errores cometidos anteriormente durante el proceso de aprendizaje. Además, puede ser que la LE2- el español- que está aprendiendo le resulta difícil. Creemos que los errores que afectan los ámbitos pragmático y cultural

pueden tener efectos estigmatizantes ya que infringir sus normas tiene muy a menudo las consecuencias siguientes: ser percibidos como descortés, tener malentendidos comunicativos y producir inadecuación social.

La distribución cuantitativa en el campo semánticos entre los(AIRQs) :

Son un total de 349 errores, es decir el 11,53 % sobre el total o el 20,18% si no tenemos en cuenta los errores gráficos. Además de su importancia numérica debemos recordar que son los errores que provocan mayor dificultad durante la comunicación aunque, evidentemente, toda incomprensión se puede deshacer por el contexto o el uso de estrategias.

De la Figura siguiente, observamos, nos daremos cuenta de que los errores semánticos son más numerosos.



ree

mos que el aspecto semántico resulta más difícil para los aprendices IRAQs, debido a las siguientes razones:

1. El aspecto semántico requiere más comprensión.
2. Por otro lado, nuestros aprendices forman parte de un contexto universitario no nativo. Suponemos, por tanto, que éstos dedican tiempo al aprendizaje de la forma fuera del centro de estudios. En cambio, la comprensión y adquisición del significado suele ser favorecida por los contextos nativos de los que nuestros estudiantes desgraciadamente carecen fuera del aula. Su práctica queda limitada al contacto esporádico con nativos que residen en la ciudad, al uso de internet y, evidentemente, a la práctica de la lengua en clase que es muy limitado.
3. Generalmente, los errores semánticos son los más difíciles de superar entre los AIRQs. Didácticamente, parece que estos

aprendices requieren comunicar con hablantes nativos para superarlos y recurrir a la lectura de todo tipo de textos en español.

A MODO DE RESUMEN

En resumidas cuentas, vimos diferentes criterios para clasificar los errores. En el caso de nuestra investigación hemos optado por una descripción de errores lingüísticos de carácter estructural funcional basada en las propuestas por Graciela Vázquez (1991), Isabel Santos Gargallo(1993) y Sonsoles Fernández López(1997).

Los temas de tests eran lo suficientemente amplios como para que el aprendiz tuviera siempre algo que explicar. En la presente investigación sólo se hace referencia a errores semánticos.

La redacción fue realizada por estudiantes del primer ciclo (tres cursos) de Lengua Española de la Facultad de Lenguas de Bagdad entre los cursos 2009-2010 y 2010-2011 y siempre a finales del segundo semestre lectivo. Todos los participantes son de nacionalidad iraquí. Los mismos aprendices realizaron los tests dos cursos consecutivos. Del segundo curso disponemos de 40 textos, 25 del tercero en el año académico 2009- 2010 y 40 del tercero, 25 del cuarto en el año académico 2010-2011, sumando 130 textos en total.

En consonancia con lo que anotamos anteriormente, esperamos que el AE que hemos presentado en esta investigación sirva para describir lo que ya Corder denominaba competencia transitoria en el año 1967, rentabilizando el trabajo del profesor y de los aprendices iraquíes de español como lengua extranjera en el ámbito universitario.

Márgenes

¹ D. Rottenberg, trata los errores más frecuentes de los hablantes de sueco al aprender español. Esta autora añade tercer beneficiario de los estudios basados en el AE: el investigador, que puede comprobar determinadas hipótesis sobre cómo se adquiere y se aprende el lenguaje y qué estrategias o procedimientos utiliza el alumno para descubrirlo y asimilarlo.

² En la literatura de la Lingüística Aplicada se usa el término *aprendiente* a diferencia del término *aprendiz*; el primero se refiere a un modelo pedagógico democrático donde el estudiante y el profesor están en pie de igualdad como interlocutores autónomos, por su parte “*aprendiz*” se maneja en el modelo pedagógico conductista donde el profesor ofrece estímulos y el estudiante da respuestas. Véase EL Gebaly, Maged (2005): “*Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero*”, Maestría en lingüística española, Univ. De SAN BUENAVENTURA (Bogotá/Colombia), pág. 7.

Hemos notado que, dentro del mismo campo de estudios y otros autores como Daniel Cassany (Es profesor titular de análisis del discurso en Barcelona, ha publicado más de sesenta artículos en revistas especializadas, sobre comunicación escrita, análisis del discurso y enseñanza de la lengua) utiliza en una investigación suya en 1999 el término “*aprendiente*” en vez de “*alumnos o aprendices*”, “*por tener el primer término un valor más neutro y no marcado*”. Hemos notado que Daniel, en otra publicación de fecha más reciente (2005),

utiliza el término “*aprendiz*” para referirse a los alumnos que aprenden el español como L2 o LE. (Me remito a la referencia bibliográfica para ver las dos referencias antes señaladas).

En este sentido, he preferido utilizar el término “*aprendiz*”, para referirme a los alumnos universitarios iraquíes aprendices de español lengua extranjera, ya que el mismo Daniel (1999, p. 48) afirma que esas preferencias *no excluyen el uso del resto de vocablos como sinónimos*.

³ Desde el punto de vista de la enseñanza práctica hemos tomado conciencia del valor permanente del AE como medio principal para medir el aprendizaje del alumno en términos generales y la adecuación entre su “*programa*” de aprendizaje y el programa docente del profesor. El análisis de errores tiene, por lo tanto, una justificación importante dentro de la lingüística aplicada, por el hecho de que los datos obtenidos en el aula pueden servir como acceso a una discusión teórica y, después de la evaluación como fuente de material para realimentación (*feedback*).

⁴ El trabajo de referencia más conocido hoy es tal vez el de S. Fernández (1997)- remito a la referencia bibliográfica de la presente investigación-, llevó a cabo un estudio transversal con cuatro grupos de aprendices de lenguas maternas diferentes, una de ellas el árabe; cada uno de estos grupos estaba a su vez constituido por tres subgrupos establecidos de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua. La tipología de errores elegida fue de tipo predominantemente gramatical, y las muestras fueron siempre de lengua escrita de los aprendices.

⁵ En diferentes casos hago referencia a posibles transferencias a partir del árabe como causa de ciertos errores.

⁶ A la luz del origen geográfico, es importante señalar que la lengua materna sea compartida por todos los aprendices que participan en el estudio. Así lo podemos encontrar en los casos de los estudiantes que participan en los trabajos de Vázquez (1991) y de Alba (2008) que son de origen alemán; Santos Gargallo (1993) recogió su corpus entre hablantes de serbocroata; lusófonos en el de Torijano Pérez (2004) y polacos en el de Fernández Jodar (2006). En el caso de que esta lengua no sea común —como en el trabajo de Fernández (1997) donde encontramos que las muestras son de cuatro lenguas diferentes: alemán, francés, árabe y japonés—, se pueden obtener resultados diferentes según la adscripción lingüística de los discentes, pudiendo, además, establecerse comparaciones intergrupales.

⁷ Nos remitimos a los apartados señalados más adelante de este tema.

⁸ Véase Quiñones, Virginia de Alba (2009), *op. cit.*, p.8.

⁹ Afirmando la opinión de Alexopulu, Angélica (2005) en su libro “*Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*” en el margen de la página 62y 63, en la cual señala que los trabajos de las investigadoras – por orden cronológico- Graciela Vázquez (1991), Isabel Santos Gargallo(1993) y Sonsoles Fernández López(1997) pioneras en el ámbito de la lengua española ,nos han presentado una descripción exhaustiva de los mecanismos que subyacen a la construcción del sistema lingüístico no nativo. Estas tres aportaciones, nos han guiado y nos han servido de modelo.

¹⁰ Véase el apartado (2.1).

¹¹ Aunque existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí el criterio lingüístico ofrecido por G. E. Vázquez (1991)

ampliada por él en (1999). Llamado también descriptivo por I. Santos Gargallo (1993). Véase: Alexopulu, A., pp. 64-65.

¹² Se indica que sintetizar sólo el *critério descriptivo* en nuestra investigación no nos proporciona información sobre el proceso de adquisición, porque el criterio descriptivo sirve para la corrección de errores. De ahí que sea necesario aplicar otro criterio; éste es el *critério etiológico*, el cual, además de indicar la abundancia de unos errores sobre otros, nos proporciona informaciones sobre el proceso de adquisición. V. a.: Quiñones, V., *op. cit.*, p. 3. y Alexopulu, A., p. 77

¹³ Zona norte de Iraq, los dos aprendices residen en Bagdad hace años y no utilizan la lengua kurda en casa porque uno de sus parientes es de otras provincias en Iraq y habla el árabe.

¹⁴ Para más información véanse el capítulo segundo sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Iraq.

¹⁵ Debemos señalar que el modelo de nuestro cuestionario dedicado a los AIRQs está basado en la referencia de Romero, B. M. (2004), “*Un perfil del aprendizaje de español*”, (Madrid: SGEL), (Nº 7), pp. 114-117, cuya elaboración tiene como meta demostrar algunos presupuestos teóricos acerca de la adquisición de una segunda lengua extranjera, en este caso el español.

¹⁶ Más detalles sobre el tema del cuestionario se puede revisar más adelante en *la parte práctica de la investigación*

¹⁷ Las respuestas de los aprendices en las dos pruebas aparecen recogidas tal y como las encontramos formuladas, acompañadas de las formas correctas de los fenómenos lingüísticos entre corchete que analizaremos más tarde en las siguientes fases de nuestra investigación.

¹⁹ El número total de los aprendices son 130, hemos tomado en consideración tan sólo 123 composiciones de los mismos porque siete alumnos no han redactado nada en la parte de la composición.

²⁰ Véase Smith, Colin (1999). p. 740.

²¹ Es el deseo arbitrario que no está basado en una razón lógica, sino en un deseo pasajero: “*Me he comprado este jarrón por capricho*”. Véase el *Dic. español para extranjeros*” (2002), *op. cit.*, p. 241. M^a. Moliner (2007a:535) añade que “*capricho* “es la variación injustificada en la actitud o conducta de alguien o en las cosas como por ejemplo; “Los caprichos de la moda”.

²² En español se puede decir: *objeto de aspiración, de ambición, objetivo, meta*. Véase Cortés(2008), J., p. 689.

²³ Se refiere al uso de un vocablo de una lengua meta fuera de contexto. Véase Ledesma, I. B.(2001), “*Interferencias, cruces y errores*”, (Madrid, SGEL), (Nº 2), p. 93

²⁴ Véase Caseras, J. (1997), *REDES (Diccionario combinatorio del español contemporáneo)*, Pp. 74-75.

²⁵ Existe otra estructura con “*deber de+ infinitivo*”; para expresar *posibilidad, conjetura* y probabilidad. Véase Gómez Torrego, L. (2003), *op. cit.*, p. 540.

²⁶ Según *el Dic. español- árabe* de F. Corriente (1997), p. 8: la palabra “*abordar*” tiene las siguientes reflexiones en árabe: *أقترب ، دنا- دنو من ، رسا- رسو ، هاجم ، تعرض ، على*. (Acercándose de, anclar, fue atacado). Lo que claro que el aprendiz usa la de “*أقترب من*” (Acercándose de) para expresar su idea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALEXOPULU, A. (2005). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.
2. CASERAS, Julio (1997). *Diccionario ideológico de la lengua española*. (2ª edic. (20.ª tirada). Barcelona: Gustavo Gili.
3. CASSANY, Daniel (1999). *La composición escrita en E/LE*. Cuadernos del tiempo libre: Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid: Act Libre. pp. 47-66
4. -----(2005). *Expresión escrita en L2/ E/LE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros.
5. CORTÉS, J. (2008). *Diccionario de árabe culto moderno (árabe- español)*. Madrid: Gredos.
6. *Diccionario Español para Extranjeros* (2002). (2ª edic.) Madrid: SM.
7. EL GEBALY, M.(2005). *Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero*. Maestría en lingüística española. Univ. De SAN BUENAVENTURA, Bogotá, Colombia.
8. FEDERICO CORRIENTE, Córdoba (1997). *Diccionario español- árabe*. (3ª edic.). Barcelona: Herder.
9. FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Instituto de filología románica /UMA (Universidad Adam Mickiewicz), Poznań, Polonia.
10. FERNÁNDEZ, Sonsoles L. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1ª edic.). Madrid: Edelsa.
11. GÓMEZ TORREGO, L. (2003). *Nuevo manual de español correcto* (Vol. II). Madrid: Arco/Libros.
12. LEDESMA, I. B. (2001). *Interferencias, cruces y errores*. *FORMA: Interferencias, cruces y errores* (Nº 2, 1ª edic.), Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), pp. 85-100.
13. MOLINER, Mª. (2007). *Diccionario de uso del español (a-i)* (3ª edic.). Madrid: Gredos.
14. QUIÑONES, Virginia de Alba (2004) **Errores gráficos en el nivel inicial. Terapias propuestas en el método puente nuevo**. *Actas de ASELE (Centro Virtual Cervantes)*, (Nº XV), pp.
15. ----- (2009). **El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas**. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas*, Nº 5(3), pp.1-16.
16. ROMERO, B. M. (2004). *Un perfil del aprendizaje de español*. *FORMA: Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, (Nº 7),(1ª edic.). Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería), pp.97-123.
17. SANTOS GARGALLO, I.(2004). *El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo*, en Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.
18. -----(1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
19. SMITH, Colin (1999). *Collins spanish- english, english- spanish dictionary*. (5ª edic.). Madrid: Harper Collins Publisher.

20. TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores* (cuadernos de didáctica del español/LE). Madrid: Arco Libros.
21. VÁZQUEZ GRACIELA, E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang. Pp.169-172.
22. -----(1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* (1ª edic.). Madrid: Edelsa.

تحليل الاخطاء التداخلية والانتقالية من اللغة الام واللغة المكتسبة الثانية عند تعليم الاسبانية كلغة اجنبية للناطقين العراقيين

أ.م.د. غيداء قيس إبراهيم

متخصصة في الدراسات اللغوية التطبيقية في مجال اللغة الاسبانية
كلية اللغات / قسم اللغة الاسبانية

إن اكتساب اي لغة اجنبية هي عبارة عن مراحل على الطالب ان يجتازها بمساعدة الاستاذ المختص، ومن هنا يبدأ الطالب بتعزيز ادواته اللغوية من قواعد و مفردات (دلالية وثقافية)، مراحل تعزز من قدراته اللغوية والاتصالية، ودور الاستاذ في مجال تعليم اللغات الاجنبية هو مساعدة الطالب في تجاوز المراحل الصعبة ومنع ارتكابه لأخطاء لغوية تداخلية *Interferencia*، نذكر منها مثلا التداخل السلبي من اللغة الأم أو أي لغة ثانية يكتسبها المتعلم اثناء المراحل الدراسية المختلفة والتي تلعب اللغة الأم للمتعلمين دورا مهما في تعلم لغة أجنبية، وتسمى الأخطاء التي تعود إلى اللغة الأم بالأخطاء الانتقالية *Interlingual*.

ولتجاوز مثل هكذا اخطاء يجب علينا -كدراسيين- تحديد الاستراتيجيات التي يلجأ إليها الطالب اثناء التكلم او الكتابة عند تعلمه لغة أجنبية مع معرفة اسبابها، وهكذا نستطيع إيجاد سبل معالجتها باستخدام الوسائل التعليمية الصحيحة. ومن هنا ظهر مؤخرا موضوع أثار اهتمام الكثير من الباحثين في مجال تعليم اللغات الاجنبية، ألا وهو موضوع " معالجة الاخطاء " او ما يطلق عليه ايضا " تحليل الاخطاء " *Análisis de Errores*. تلك الاخطاء التي نتعامل معها بصورة مستمرة اثناء عملية التدريس. هذا الاهتمام الجديد بالخطأ ساعد على تحويل مفهوم الخطأ من مفهومه القديم والنقليدي "كخطيئة" ووضعه في تقييم جديد كخطوة ضرورية في مراحل التعليم دون الخوف من الوقوع فيه، إذ أنه حاليا يعتبر من الادوات الضرورية في وسائل التعليم الحديثة عند تعليم لغة أجنبية.

لذا نعلم جميعاً- كطلاب لغة اجنبية سابقا وكأستاذة حاليا - ان أساليب التعليم لأي لغة أجنبية، في جميع مراحلها، مليء بالتحديات وللأستاذ وبالعقبات للطالب. لذا جاء هذا البحث خلاصة لملاحظاتي المستمرة والمباشرة مع المتعلم العراقي عند تدريسي اللغة الاسبانية كلغة أجنبية في كلية اللغات في بغداد منذ فترة ليست بالقليلة، وما يواجه الطرفين (الاستاذ والمتعلم) من تحديات وعقبات كثيرة اثناء مراحل تعليم لغة أجنبية بعيدا جغرافيا وثقافيا عن بلد اللغة الأجنبية المراد تعلمها. وتم تسليط الضوء في بحثنا هذا على استخراج ما يلي:

الاطء (التداخلية السلبية والانتقالية) التي يرتكبها الطالب الجامعي عند تعلمه اللغة الاسبانية كلغة اجنبية في المجال الدلالي، والتي تكون اغلب اسبابها من اللغة الأم (اللغة العربية) ومن (اللغة الانكليزية) التي تعتبر اللغة الثانية المكتسبة اثناء المراحل الدراسية المختلفة في العراق. وماهية أسبابها؟ وكيفية تلافيها مستقبلا؟

استشهدت الدراسة بأمثلة كثيرة مستخرجة من ثلاث مراحل دراسية مختلفة (المتوسطة والمتقدمة) من نصوص الطلاب العراقيين في قسم اللغة الاسبانية /كلية اللغات في بغداد لسنتين دراسيتين، الفائدة منها هو معرفة ماهية الاستراتيجيات الخاطئة التي يلجأ إليها المتعلم في الاختبارات التحريرية - في مرحله المتقدمة من تعلمه اللغة الاسبانية - وتحديد أهم الاخطاء الدلالية و وخلص البحث بنتائج وتوصيات من شأنها أن تسهم في تقديم حلول للمشاكل التي توصلت إليها الدراسة.

Summary in English

The Interference and Transition Errors in the Field of Semantic Resulting from First and Second Language in The Writing Production of Iraqi Apprentices when Teaching Spanish as a Foreign Language

The acquisition of a foreign language for students can not be crossed only with the help of a. Here, the student begins to strengthen his tools of the rules and vocabulary (semantic, cultural), stages enhances the linguistic and communicative abilities, and the role of a professor in the field of foreign language learning is to help the student to overcome the difficult stages and prevent the commission of linguistic errors, for example, the negative interference of the mother language or any second language, the learner acquired during the various stages of study.

To overcome such mistakes so we must - the task of the professor - identify strategies used by the student while speaking, writing when learning a foreign language with the knowledge of its causes, and so we can find ways to identify them with the correct teaching aids. Recently, it appeared the subject aroused the interest of many researchers in the field of foreign language learning, and that is the subject of "Analysis Errors", this new interest fields transforming the concept of error of old and traditional concept and put it in the new evaluation, as it is currently considered one of the essential tools in modern teaching methods when teaching a foreign language.

So we all know that any foreign language education methods, in all stages, full of challenges and obstacles to the professor and to the student too. So this investigation is the my summary of continued and direct remarks with the Iraqi learner the Faculty of Languages in Baghdad. It was highlighted in our research on the extraction of the following:

The negative interference and transition errors in the semantic field, committed by the Iraqi university student when he learned Spanish as a foreign language. And what causes it? And how to avoid them in the future?

The study cited many examples extracted from three different stages of learning (intermediate and advanced) from the texts of Iraqi students in the Department of Spanish language / Faculty of Languages in Baghdad for two academic years, the interest of which is to know what the wrong strategies practiced by the learner in written tests - in the advanced stages of learning Spanish language - and identify the most important errors and concluded the results of research and recommendations that will contribute to the provision of the problems of the study solutions.

Key words: Acquisition of Spanish as a Foreign Language, Intralingual Errors, Interference (IL), Semantic Errors