



Programa de Doctorado “Didáctica de la Lengua y la Literatura”

Departamento de Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas

Doctorando: D. Ángel Navarro Rodríguez

El Director

La Coodirectora

D. Marcos Peñate Cabrera

Dº Patricia Arnaiz Castro

Las Palmas de Gran Canaria, a 13 de febrero de 2008

A mi madre

Agradecimientos

Quiero en este pequeño espacio expresar mi gratitud a las personas que han hecho posible –de un modo directo o indirecto– que esta tesis finalmente vea la luz.

En primer lugar a mis directores de tesis, el Dr. Marcos Peñate Cabrera y la Dra. Patricia Arnaiz Castro, que han ejercido su función de guía siempre que los he necesitado, en muchas ocasiones fuera de cualquier horario de trabajo. Y además porque han sabido potenciar la autonomía necesaria y han creado siempre un ambiente agradable que han propiciado que esto se haga por placer.

En segundo lugar, agradezco a mi familia que ha sufrido todo este largo proceso. A mis padres y hermanos por aguantar algunos rollos de tesis y a mis sobrinos por hacer que me olvidara de ella. A mi madre, que seguramente estará feliz de que haya llegado a su fin, le agradezco enormemente su comprensión sin “comprender” en realidad el porqué de todo este esfuerzo.

A mis amigos que me han dado apoyo moral y muchos ánimos y que han logrado que esta tesis se haya realizado sin tener que renunciar del todo a su compañía, estando ahí disponibles en los momentos en los que necesitaba escaparme. Especialmente quiero agradecer a aquellos que han colaborado de un modo directo.

Por último les agradezco a los alumnos sujetos de investigación por proporcionarme material interesante para poder llevar a cabo este trabajo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ESTUDIO DEL ERROR:	
CONSIDERACIONES TEÓRICAS	11
1. Marco de Estudio del Error	13
2. Paradigmas de Estudio del Error. Historia	16
2.1. Análisis Contrastivo	16
2.1.1. Orígenes del Análisis Contrastivo	17
2.1.2. Bases Teóricas: Teoría de la Transferencia	20
2.1.3. Desarrollo del Análisis Contrastivo	22
2.1.4. Crítica al Análisis Contrastivo	23
2.2. Análisis del Error	27
2.2.1. Orígenes del Análisis del Error	27
2.2.1.1. Importancia del Error	29
2.2.2. Crítica al Análisis del Error	30
2.3. Interlengua	31
2.3.1. Concepto de Interlengua	31
2.3.2. Terminología	32
2.3.3. Características de la Interlengua	33
2.3.4. Procesos de la Interlengua	35
2.3.5. Fossilización	38
2.3.6. Aspectos de la Interlengua	40
2.3.7. Crítica a la Interlengua.....	44
2.4. Situación actual	48
3. Definición del Error	50
3.1. Error versus equivocación	51
3.2. Otras clasificaciones	54
4. Causas del Error	59
4.1. Errores interlingüísticos: influencia de la lengua materna	59
4.2. Errores interlingüísticos: influencia de otras lenguas extranjeras	66
4.2.1. Implicaciones del concepto de L3	67
4.2.2. Factores de influencia en L3	70
4.2.2.1. Nivel de competencia lingüística	70
4.2.2.2. Conciencia lingüística	73
4.2.2.3. Cantidad de exposición y uso de la lengua	74
4.2.2.4. Edad	74
4.2.2.5. Formación educativa	74
4.2.2.6. Contexto	75
4.2.2.7. Tipología lingüística	76
4.2.2.8. Frecuencia	82
4.2.2.9. Clase de palabra/ Planos lingüísticos.....	82
4.3. Errores de intralengua: influencia de la lengua objeto de estudio (L2/L3).....	88
4.3.1. Hipótesis incorrecta	88
4.3.2. Sobregeneralización.....	89
4.3.3. Aplicación incompleta de reglas	90
4.3.4. Desconocimiento de las excepciones	90

4.3.5. Hipercorrección.....	90
4.4. Errores producidos por el uso de estrategias de comunicación.....	91
4.5. Errores inducidos.....	93
4.5.1. Errores inducidos por el uso de estrategias de aprendizaje.....	93
4.5.2. Errores inducidos por elementos del aula.....	93
4.5.3. Errores inducidos por factores personales.....	95
4.5.4. Errores inducidos por factores socioculturales.....	96
4.5.5. Errores inducidos por búsqueda en diccionarios.....	96
4.6. Errores compuestos y errores ambiguos.....	97
CAPÍTULO 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
1. Del porqué analizar errores.....	101
1.1. Objetivos de la investigación.....	102
2. Modelo de investigación.....	103
3. Toma de datos.....	104
3.1. Sujetos.....	104
3.2. Del porqué errores de producción escrita y no oral.....	107
3.3. Qué, cómo y cuándo.....	108
4. Identificación de errores.....	111
4.1. Características del plano léxico.....	111
4.2. El error en nuestra investigación y su identificación.....	112
5. Clasificación de errores.....	115
5.1. Definición de errores.....	119
5.2. Proceso de clasificación.....	126
6. Cuantificación de errores.....	128
7. Análisis de las causas de los errores.....	129
8. Tratamiento del error.....	131
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	133
1. Resultados totales.....	136
2. Errores formales: nivel inicial.....	144
3. Errores formales: nivel intermedio.....	152
4. Errores semánticos: nivel inicial.....	159
5. Errores semánticos: nivel intermedio.....	172
6. Errores interlingüísticos: nivel inicial.....	193
7. Errores interlingüísticos: nivel intermedio.....	196
8. Distorsiones gráficas: nivel inicial.....	199
9. Distorsiones gráficas: nivel intermedio.....	205
10. Ausencia de término: nivel inicial.....	214
11. Ausencia de término: nivel intermedio.....	216
12. Análisis estadísticos de las medias alcanzadas.....	220
12.1. Comparación entre medias intragrupalas.....	222
12.2. Comparación entre las medias intergrupales.....	226

CAPÍTULO 4: CONCLUSIÓN	231
1. Resumen de resultados	233
1.1. Tendencias por grupos de errores en los diferentes niveles y tomas	233
1.2. Errores fosilizables	239
2. Conclusiones	240
2.1. Influencia de la lengua materna	240
2.2. Influencia de otras lenguas extranjeras	241
2.3. Otras influencias: errores inducidos y errores intralingüísticos	242
2.4. Estrategias de construcción léxica	243
2.5. Diferencias individuales y características grupales	244
2.6. Errores compuestos y errores ambiguos	246
3. Implicaciones del presente estudio	247
3.1. Relativas a la corrección y al tratamiento del error.....	247
3.2. Relativas a la didáctica del alemán L3	250
3.3. Relativas a la formación del profesorado	254
4. Limitaciones del presente estudio	255
5. Líneas de investigación futura	256
CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA	259
CAPÍTULO 6: ANEXOS	273
1. Resultado encuesta nivel inicial	275
2. Resultado encuesta nivel intermedio	279
3. Propuesta de actividad de producción escrita	281
4. Densidad de errores nivel inicial	283
5. Densidad de errores nivel intermedio	285
6. Tablas estadísticas	287
7. Tablas de vaciado de errores	293
8. Corpus de errores	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alumnos¹ de alemán como lengua extranjera –de dos niveles diferentes– en el contexto educativo de la Escuela Oficial de Idiomas. El objetivo prioritario que se persigue es dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿en qué medida influye la lengua materna en el léxico de la producción escrita?
- ¿en qué medida influyen otras lenguas extranjeras adquiridas con anterioridad en el léxico de la producción escrita?
- ¿qué errores son producto del propio aprendizaje de la lengua alemana?
- ¿de qué modo puede reducirse el número de errores léxicos y por lo tanto acelerar la adquisición de la lengua extranjera?

En la elección del área de trabajo han influido diferentes aspectos que a continuación exponemos.

Evidentemente, en la elección de la lengua con la que se ha trabajado así como de los sujetos de la investigación, ha sido determinante el hecho de que el autor de esta investigación sea profesor de alemán desde hace varios años de Escuela Oficial de Idiomas. El peso de la lengua alemana ha sido un factor añadido. Hay que tener en cuenta la importancia que tiene el alemán en las Islas Canarias –lugar donde se ha hecho la investigación–, receptoras de una gran cantidad de turistas de habla alemana, aspecto que incide de manera directa en el mercado laboral. Además, el alemán es con unos 92 millones de hablantes la segunda lengua con más hablantes en Europa después del ruso. Esto se refleja en el contexto de la Unión Europea: 25% de los ciudadanos de la UE tienen el alemán como lengua materna. Si bien el alemán no constituye una lengua extendida por todo el mundo, sí es una de las

¹ Hemos utilizado las formas masculinas sencillamente para facilitar la lectura del texto. No reflejan de ninguna manera un prejuicio sexista.

lenguas europeas con mayor presencia en diferentes países (Alemania, Austria, Suiza y Liechtenstein) y es la comunidad lingüística con la que lindan más países en Europa. La lengua alemana tiene también una enorme presencia en internet: el alemán es la segunda lengua después del inglés utilizada en este ámbito. Pero la atracción que ejerce el alemán en el contexto mundial no es sólo cultural sino también económica. Unos 20 millones de personas en el mundo estudian alemán como lengua extranjera.

La enorme importancia del léxico dentro del sistema lingüístico, así como dentro del proceso de aprendizaje de una lengua (materna y extranjera) ha sido un factor decisivo a la hora de decidimos por el estudio del plano léxico. El léxico constituye la base para establecer una comunicación que no podría realizarse únicamente con estructuras gramaticales. Hasta la década de los 80, la mayor parte de los trabajos de investigación sobre lenguas extranjeras versaban sobre el plano fonológico o gramatical. El plano léxico ha sido relegado, quizás por la complejidad que comporta el estudio de un sistema abierto frente a los sistemas cerrados de la sintaxis y la fonología. Esta complejidad es aún mayor ya que el léxico tiene un componente no sólo lingüístico sino también discursivo, referencial e incluso sociocultural. Además, el mismo componente lingüístico del plano léxico presenta ya la dificultad de aunar en una palabra un aspecto semántico –el significado o significados que la componen– con el aspecto fonológico –la pronunciación de la misma– y el aspecto gramatical –las reglas que rigen su uso. Todos estos aspectos pueden ser causa de errores como observaremos en nuestro estudio. Otro motivo del escaso número de investigaciones en este campo ha podido ser que los resultados obtenidos en dichos estudios no son tan generalizables como aquellos que se obtienen en la investigaciones gramaticales.

Por otro lado, el análisis de los errores léxicos no sólo es revelador de los vacíos o dificultades del alumno en este plano lingüístico sino que

también nos proporciona información acerca de los medios que el alumno utiliza para solventar sus dificultades, así como de los elementos que pueden quedar fosilizados en el aprendizaje.

Este trabajo se encuadra dentro de la disciplina conocida como *Investigación sobre la Adquisición de Terceras Lenguas*, una disciplina relativamente nueva. En los últimos años ha ido aumentando el número de trabajos sobre la adquisición de terceras lenguas, lo que demuestra el interés por este aspecto que hasta ahora no era considerado en toda su importancia. Además, en el caso de estudios sobre la adquisición de la lengua alemana, se hace absolutamente necesario considerar este contexto ya que la mayor parte de los sujetos estudiados tienen el alemán como tercera, cuarta o quinta lengua.

La combinación lingüística de nuestra investigación (español como lengua materna, inglés como primera lengua extranjera y alemán como segunda lengua extranjera) ha sido hasta ahora poco estudiada. Este hecho también resulta de interés ya que aporta datos que pueden ser aplicables no sólo a esta combinación específica de lenguas sino también a combinaciones similares con lenguas románicas como lengua materna. Los resultados obtenidos podrían ser bastante reveladores e indicativos del proceso de construcción léxica de los alumnos de alemán como L3.

Nuestra tesis doctoral se encuadra además en la línea de investigación del Análisis de Errores y de Interlengua. Hemos realizado un análisis de los errores léxicos de producción escrita siguiendo el modelo propuesto por Gass y Selinker (1994), como explicaremos en el capítulo 2. Asimismo, hemos incorporado a la investigación planteamientos de la Hipótesis de Interlengua, con el objetivo de analizar las fuentes de los errores, tales como la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, la sobregeneralización, la transferencia intralingüística, etc.

En un trabajo de estas características no podemos ceñirnos de forma exclusiva al análisis cuantitativo, valioso en su medida y que aporta datos que sirven como base para estudios posteriores. Creemos que en

los estudios lingüísticos es necesario realizar conjuntamente un análisis cualitativo. Este análisis cualitativo es evidentemente el fruto de la interpretación del investigador desde una perspectiva concreta pero indiscutiblemente presenta datos acerca de los complejos procesos mentales de la producción lingüística. Es además, la única forma de relacionar los diversos componentes del plano léxico.

La finalidad de nuestra investigación es aportar resultados concretos del grupo de sujetos estudiados con sus características particulares, resultados que pueden ser interpretados desde otras perspectivas e incluso ser aplicables a otros contextos similares. Sin embargo, tras un trabajo de este tipo subyace también una intención de cambio a partir de las conclusiones presentadas. En nuestro caso, el cambio debe producirse en la práctica docente puesto que el autor de esta tesis tiene la posibilidad de aplicar diariamente las implicaciones didácticas derivadas de las conclusiones. Durante los años que ha durado el proceso de creación de este trabajo se ha producido un cambio sustancial en mi actitud docente. En los primeros años de docencia, enseñaba alemán a los alumnos actuando como si ésta fuera la primera lengua extranjera a la que los alumnos se enfrentaban, sabiendo con certeza que no era este el caso. Los mismos alumnos, generalmente de un modo inconsciente, creaban sus propias reglas a partir del material lingüístico presentado, pero además comparaban este material lingüístico con otras lenguas, fundamentalmente con el inglés aunque también con el español, en un intento de facilitar su propio aprendizaje. Mi actitud era la de negar estas “comparaciones” incluso haciendo creer a los alumnos que no sabía nada de inglés con lo que no podían preguntarme nada al respecto. A medida que se iban vislumbrando los resultados de la tesis, mi actitud fue variando, ya que yo mismo iba fomentando esos puentes de unión entre las diversas lenguas presentes en el aula: español, inglés y en ciertos casos francés. Este cambio en la docencia se ha reflejado también en mi reacción ante el uso de extranjerismos o

internacionalismos en el discurso oral así como en el cambio de código intencionado o no. De una primera etapa en la que penalizaba este hecho utilizando signos que expresaban un corte en la comunicación, aunque no fuera del todo cierto o repitiendo el mensaje en un “alemán correcto”, he pasado a una etapa en la que soy bastante más tolerante con estos fenómenos llegando incluso a utilizarlos yo mismo con la intención de no interrumpir la comunicación. Estos cambios de actitud docente han suscitado una reacción fundamental en los alumnos. Estos, si bien siguen considerando el alemán como una lengua difícil, ven la comunicación en esta lengua como algo factible, puesto que pueden apoyarse en su aprendizaje en otros conocimientos adquiridos y también pueden hacer uso de estos conocimientos en la comunicación. Por estos motivos, la elaboración de este trabajo de investigación ya tiene un enorme valor personal. Esperamos que se trate de un trabajo útil no únicamente para el que lo ha elaborado sino que pueda hacerse extensible a otros docentes de alemán como segunda lengua extranjera o de otras lenguas extranjeras como L3.

Además esperamos que las conclusiones presentadas sean de interés para el diseño y elaboración del currículum de lengua alemana, dado que aporta datos reales. Por último confiamos ver un reflejo de estas conclusiones en la elaboración de libros de texto que aborden la especificidad del alemán como segunda lengua extranjera.

Hemos estructurado la presente tesis doctoral en cuatro capítulos además de este capítulo introductorio. En primer lugar mostramos el estado de la cuestión (capítulo 1), posteriormente presentamos la metodología que hemos seguido en esta investigación (capítulo 2), a continuación realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo pormenorizado de los datos obtenidos (capítulo 3) y finalmente exponemos las conclusiones y las implicaciones didácticas que se desprenden del análisis de los datos (capítulo 4).

Capítulo 1

En el primer capítulo presentamos un recorrido histórico a través de los tres grandes modelos de investigación relacionados con este tipo de estudios: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua. Concluimos este breve recorrido histórico ofreciendo un panorama de las actuales corrientes de investigación. A continuación nos centramos en las diferentes definiciones del error así como en las clasificaciones de los mismos, a partir de las cuales hemos elaborado la clasificación empleada en nuestra investigación. En último lugar hemos expuesto las diferentes causas de los errores: errores interlingüísticos bien por influencia de la lengua materna o por otras lenguas extranjeras, errores de intralengua, errores causados por el uso de estrategias de comunicación y, por último, errores inducidos por elementos externos a la lengua.

Capítulo 2

Destinamos este capítulo a la presentación de la investigación y a la metodología que hemos empleado. Analizamos en primer lugar los motivos que nos han llevado al estudio de los errores, a continuación describimos el modelo de investigación que hemos seguido para, a partir de este modelo, ir abordando los diferentes aspectos relativos a la misma: sujetos, elaboración del corpus y clasificación utilizada. Posteriormente hemos delimitado el alcance de las diferentes categorías de errores y hemos expuesto las dificultades encontradas en el proceso de clasificación. En último lugar ofrecemos algunas informaciones sobre otros aspectos relativos a la investigación: cuantificación de errores, análisis de las causas de los errores y su tratamiento.

Capítulo 3

Este capítulo aborda la parte esencial de la investigación, donde se analizan los errores desde dos puntos de vista: el cuantitativo y el

cualitativo. En primer lugar hacemos un análisis a la vista de los resultados totales obtenidos por los dos grupos en las diferentes tomas de datos. A continuación pasamos a describir los resultados obtenidos en las distintas categorías de errores, esta vez haciendo una distinción únicamente entre el nivel básico y el nivel intermedio pero no entre las diferentes tomas. En último lugar hemos añadido un análisis estadístico de las medias alcanzadas estableciendo comparaciones entre los valores dentro de un mismo nivel y de los dos niveles entre sí.

Capítulo 4

En este capítulo presentamos un resumen de los resultados ofrecidos en el apartado anterior, indicando las tendencias de actuación de los sujetos en la producción escrita, así como los aspectos léxicos susceptibles de fosilizarse. A partir de los resultados obtenidos presentamos las conclusiones que hemos dividido en diferentes apartados: influencia de la lengua materna, influencia de otras lenguas extranjeras, otras influencias identificables, estrategias de construcción léxica, diferencias individuales y características grupales y por último errores ambiguos o compuestos.

A continuación el capítulo presenta las implicaciones didácticas que se derivan de las conclusiones y que hemos dividido en implicaciones que afectan al tratamiento del error, a la didáctica del alemán y a la formación del profesorado. Concluimos este capítulo indicando las limitaciones del presente estudio además de las líneas de investigación futuras.

Anexos

En los anexos presentamos en primer lugar los resultados de la encuestas realizadas a los alumnos; en segundo lugar, una propuesta de actividad de producción escrita a partir de la cual los alumnos tuvieron que realizar la redacción; en tercer lugar presentamos tablas de la

densidad de errores de los diferentes grupos; en cuarto lugar incluimos las tablas relativas al análisis estadístico de las medias alcanzadas; en último lugar presentamos las tablas de vaciado de errores por redacción y nivel. La transcripción de las redacciones realizadas por los alumnos de donde se ha extraído el corpus de errores se adjunta en soporte informático.

CAPÍTULO 1

ESTUDIO DEL ERROR: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

1. MARCO DE ESTUDIO DEL ERROR

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores que afectan tanto al sujeto como a la situación de aprendizaje. En consecuencia, el estudio de la adquisición de la lengua extranjera es una tarea sumamente complicada, por lo que suelen realizarse investigaciones de uno o varios de estos factores combinados. El error léxico es el factor que trataremos de analizar, en combinación con otras variables como la expresión escrita o el hecho de tratarse de una segunda lengua extranjera.

“Los errores, presentes en la vida diaria del aprendiz de segundas lenguas [...] están unidos de forma estrecha al proceso de aprendizaje. Sólo a través de los errores se puede llegar a aprender” (Lindemann, 1995:91). Estos errores pueden ser de diferente tipo (morfológicos, ortográficos, sintácticos...) y pueden tener diferentes causas (situación de aprendizaje, influencia de otras lenguas, errores propios del aprendizaje de la lengua...)

Ellis (1985) señala la importancia del error dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera del siguiente modo (p.9):

Errors are an important source of information about SLA, because they demonstrate conclusively, that learners do not simply memorize target language rules and then reproduce them in their own utterances. They indicate that learners construct their own rules on the basis of input data, and that in some instances at least these rules differ from those of the target language.

Los alumnos de segundas lenguas no son los únicos que cometen errores: los niños cometen errores en su etapa de adquisición de la lengua e incluso los hablantes adultos cometen errores en su lengua materna. Sin embargo, estos errores no son considerados del mismo modo que los errores de alumnos de segunda lengua. Mientras que estos últimos son vistos como “formas no-deseadas” (George, 1972), los

errores de los niños se consideran como “formas de transición” y los errores cometidos por hablantes adultos son vistos como “lapsus linguae”.

El estudio del error surge a raíz de la relación que el alumno establece entre la lengua materna y la desviación que se produce al intentar aprender la lengua meta: *target deviation perspective* (Klein, 1998:535). El fin del investigador es investigar qué errores se producen, en qué momento y por qué motivos. La lengua del alumno durante el proceso de aprendizaje no se estudia, en la mayoría de los casos, como una manifestación de su capacidad comunicativa sino relacionándola con una norma establecida para la lengua objeto de aprendizaje.

Esta perspectiva es interesante por tres razones fundamentales. En primer lugar, es la perspectiva natural del profesor de segundas lenguas cuya finalidad es eliminar o reducir estas desviaciones y acercar al alumno todo lo posible a la norma de la lengua que estudia. En segundo lugar, es también la perspectiva natural de todos aquellos que han aprendido alguna vez una segunda lengua en el aula, es decir, de la mayor parte de los investigadores. El método de enseñanza “normativo” de la segunda lengua experimentado por la mayoría de los investigadores se refleja en gran medida en la perspectiva adoptada en sus propios trabajos. En tercer lugar, esta perspectiva provee al investigador de una tabla de cuantificar la lengua para poder realizar estudios empíricos. La tabla de cuantificar sería la lengua objeto de aprendizaje, o más bien, la representación normativa de la misma que aparece en gramáticas y manuales, por la que se mide la lengua producida por el alumno.

Existen dos formas básicas de estudiar el error. Si los errores son marcados, contados y analizados de forma estadística estamos ante una *aproximación cuantitativa*; mientras que si se toma un error y se intenta descubrir cuál es su origen, estamos ante una *aproximación cualitativa*.

La descripción de los errores puede realizarse desde diferentes perspectivas: el tipo de errores que el alumno comete, los patrones de

adquisición de la lengua a través de la descripción de los estadios de interlengua y la variabilidad de la lengua del alumno (Ellis, 1997:15).

Otra perspectiva desde la que se puede estudiar el error es la perspectiva de la variedad del aprendiz (*learner variety perspective*), propuesta por Klein (1998:537). Esta perspectiva valora la producción lingüística de un alumno como manifestación directa de su capacidad comunicativa y no como producción incorrecta de la lengua objeto de aprendizaje, es decir, sin tener en cuenta la lengua meta. Esta perspectiva es muy apropiada dentro de un contexto pedagógico pero es de escasa ayuda para el investigador. El concepto de *interlengua*, acuñado por Selinker (1972), y los *sistemas aproximados* de Nemser (1971a) hacen también esa valoración aunque tienen presente la lengua meta como objetivo.

Corder (1981:35), por su parte, relaciona el estudio del error con tres disciplinas: la didáctica, la lingüística y la psicolingüística. Dentro de la didáctica, el estudio del error es algo que se lleva realizando desde hace mucho tiempo por razones eminentemente prácticas. A través de la información que se recibe de los errores, el profesor modifica los procedimientos y materiales docentes, para lo cual es importante que el profesor sea capaz no sólo de detectar y describir errores desde el punto de vista lingüístico, sino también de comprender los motivos psicológicos de los errores. El estudio del error es igualmente parte fundamental de la lingüística aplicada. La comparación bilingüe está basada en la teoría de que los alumnos deben aprender las diferencias entre la lengua materna (L1 o LM) y la lengua extranjera (L2 o LE). El Análisis Contrastivo se centra en descubrir y describir las diferencias; mientras que el Análisis del Error confirma o rechaza las predicciones de la teoría que subyace tras la comparación bilingüe. En este sentido el Análisis del Error es una técnica experimental para validar la teoría de la transferencia. Por último el estudio del error nos proporciona también información sobre los procesos psicolingüísticos del aprendizaje de la L2.

2. PARADIGMAS DE ESTUDIO DEL ERROR

Ya en el Diálogo de la Lengua de Juan de Valdés, escrito en el siglo XVI, aparecen observaciones acerca del fenómeno de la *interferencia*: "el que habla en lengua agena siempre usa algunos vocablos de la suya propia y algunas maneras de dezir" (Valdés, 1984:133).

Durante un largo periodo de tiempo se consideró que el error era un signo desafortunado pero a la vez inevitable de la condición humana que se podía atribuir, por ejemplo, a la falta de atención o a la escasa memoria por parte de los alumnos, y en el caso de profesores suficientemente modestos, a elementos o aspectos inadecuados de la enseñanza impartida. En tal caso se recurría a la repetición de las reglas –usando habitualmente los mismos procedimientos y materiales que habían sido utilizados– hasta que el error desaparecía bajo la creencia de que si el aprendizaje fuera efectivo, los errores no existirían. En otras palabras, los errores aparecían porque el alumno no había hecho el esfuerzo suficiente o porque el profesor no había explicado o practicado el aspecto en cuestión de un modo adecuado.

2.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO

Esta visión tradicional dio lugar en los años cuarenta y cincuenta a la concepción de que el error era un indicador de las dificultades que los alumnos tenían con los diferentes aspectos de la lengua y se creía que el error surgía cuando el alumno transfería los hábitos adquiridos en la lengua materna a la lengua que aprendía. Este cambio de actitud frente al error motiva el nacimiento del Análisis Contrastivo (AC).

Según la Hipótesis del Análisis Contrastivo (Lado, 1957), la transferencia de elementos de la lengua materna constituía un proceso

fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras. Los errores eran, por lo tanto, producto del contacto entre dos sistemas diferentes de costumbres lingüísticas y debían ser evitados a través de la práctica docente. Los aspectos de la lengua materna que coincidían con aquellos de la lengua estudiada no suponían dificultad alguna. Sin embargo, aquellos aspectos en los que los dos sistemas lingüísticos diferían eran fuente inevitable de errores (Lado, 1957:2).

2.1.1. Orígenes del Análisis Contrastivo

Palmer hizo de su *ideal de precisión* uno de los principios fundamentales de la enseñanza de lenguas, enfrentándose a la tolerancia ante el error defendida por el método directo a finales del siglo XIX y principios del XX (1921:64):

The principle of accuracy may be expressed as follows: Do not allow the student to have opportunities for inaccurate work until he has arrived at the stage at which accurate work is to be reasonably expected.

Para Palmer, la forma de minimizar la aparición potencial de errores en el aula consistía en una rígida selección, gradación y secuenciación de los elementos y estructuras en la lengua extranjera. Aún así resultaba inevitable la aparición de errores pero se intentaba con esta estricta organización del proceso de enseñanza controlar las fuentes de errores. En cada estadio del aprendizaje sólo debían aparecer, supuestamente, aquellos errores debidos a dificultades en la adquisición de los fenómenos lingüísticos que acababan de ser enseñados así como los causados por un dominio deficiente de lo aprendido con anterioridad. Otros tipos de errores quedaban excluidos ya que se dirigía rígidamente el aprendizaje, trabajando con el material lingüístico conocido. Se evitaba de un modo consciente la utilización libre y no controlada de la lengua, o se posponía hasta que el alumno dispusiera de los medios lingüísticos necesarios para expresarse.

Esta visión del error continuó en vigor durante el desarrollo tardío del método audiolingüístico y tiene conexión con las teorías propuestas por Lado y Fries. Este último plantea (1945:9):

The most efficient materials are those that are based upon a scientific of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

Por su parte, Lado (1957) continúa la línea de investigación de Fries, tal y como expone en el prólogo (p.vii):

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.

En esta etapa se concibe el error como un factor molesto en el proceso de aprendizaje de una lengua, que debe ser evitado a través de una buena planificación didáctica y de ejercicios. Esta idea se relaciona de manera directa con la teoría conductista de adquisición del lenguaje, que entiende el lenguaje como un fenómeno del comportamiento humano con el sistema de estímulo-respuesta, y que, por lo tanto, puede erradicarse un error (respuesta) a través de un refuerzo del estímulo. Los errores se consideraban como una señal de incapacidad a la hora de asociar de un modo correcto estímulos y respuestas.

Esta noción, que ya tenía precedentes teóricos, como el concepto de *cross association* propuesto por Sweet (1889)², se basó en las experiencias personales que Fries y Lado tuvieron en la enseñanza de la fonética inglesa. Ambos comprobaron que, en un grupo de alumnos con diferentes lenguas maternas y tras haber recibido la misma instrucción, se apreciaba diferentes acentos en sus producciones orales que tenían similitudes con las lenguas maternas de los alumnos y los errores

² Sweet, H. (1889). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent.

cometidos se podían agrupar según la procedencia lingüística del hablante. Este fenómeno del acento no ha encontrado hasta la actualidad ninguna explicación válida que pueda rebatir la opinión concluyente de que la lengua materna ejerce una influencia en la percepción y producción fonética en lengua extranjera.

A partir de estos descubrimientos en el plano de la fonética, se buscaron paralelismos en los otros planos lingüísticos y se hallaron un gran número de fenómenos similares en la sintaxis y en el léxico, que fueron descritos de un modo detallado en la primera obra de carácter contrastivo: *Linguistics Across Cultures* (Lado, 1957). Lado considera la transferencia de la lengua materna como un fenómeno inevitable tanto en la expresión como en la comprensión (p.2):

Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture –both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.

Puesto que los datos relativos a esos tres niveles del lenguaje presentados en esta obra estaban al servicio de una verificación de la teoría de la influencia de la LM, se excluyeron de este estudio aquellos errores que no respondían al esquema defendido. Existían publicadas con anterioridad, aunque no eran conocidas en EEUU, colecciones de errores de alumnos de inglés, tales como *Common Mistakes in English*, de Fitikides (1967) o *Common Errors in English*, de French (1949)³ que mostraban que hablantes con diferentes lenguas maternas cometían los mismos errores y que, consecuentemente, habrían modificado de modo considerable la teoría defendida por Lado.

³ French, F. (1949). *Common Error in English: their Cause, Prevention and Cure*. London: Oxford University Press.

2.1.2. Bases teóricas: Teoría de la Transferencia

Lado encontró la verificación de su hipótesis de origen del error en los trabajos de Haugen (1953) y de Weinreich (1953) en los que se analizaban las influencias recíprocas entre las dos lenguas que estaban en contacto, es decir, la lengua materna o L1 y segunda lengua o L2.

Según Weinreich (1953:1) “The greater the difference between two systems, i.e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference”. En esta obra se distingue entre *préstamos léxicos* que son vistos como producto positivo de la influencia de la lengua estudiada sobre la L1 y *errores léxicos* considerados como producto negativo de la influencia de la L1 sobre la L2. Weinreich define interferencia como “[...] aquellos casos de desviación de la norma de cada lengua que tienen lugar en el habla de bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de lenguas en contacto” (p.1). Haugen (1953) define interferencia o, como él la denomina, *préstamo lingüístico*, como el “[...] intento por parte de un hablante de reproducir en una lengua esquemas que ha aprendido en otra” (p.363).

Otra base sobre la que se apoyó la teoría de Lado fue la Teoría Psicológica de la Transferencia de Aprendizaje –*transfer of learning*– que se concibió de un modo simple y excluyendo todas las complicaciones teóricas y las contradicciones. La Teoría de la Transferencia de Aprendizaje se reduce básicamente a este principio (Heindrich, Gester y Kelz, 1980:118):

Todo aprendizaje anterior o todo lo aprendido con anterioridad influye sobre todo aprendizaje posterior o sobre todo lo aprendido con posterioridad de un modo positivo (transferencia positiva), de un modo negativo (transferencia negativa) o no tiene influencia alguna (transferencia neutra). Una transferencia positiva supone una ayuda en el aprendizaje mientras que una transferencia negativa significa una dificultad de aprendizaje.

La *transferencia negativa* –denominada con frecuencia simplemente *transferencia* o *interferencia*– supuso en muchas ocasiones una fuente productiva para la explicación de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua. Según esta teoría las dificultades de los alumnos y sus errores podían predecirse comparando o contrastando las estructuras de su lengua materna y de la lengua estudiada; y, en consecuencia, se tomaban las medidas pedagógicas necesarias para minimizar esa dificultad potencial y reducir la interferencia. A partir de esta noción surgió el *Análisis Contrastivo* con numerosos proyectos de investigación en diferentes lenguas y publicaciones periódicas de resultados.

Existen estudios sobre la influencia de la transferencia en la producción en lengua extranjera como el de Richards (1971) que postulan que no todas las estructuras utilizadas por el alumno o sus errores pueden explicarse a partir de su lengua materna. En este trabajo se acepta, al menos de un modo implícito, la existencia de la transferencia de la L1; sin embargo se cree que esta no constituye el único proceso que tiene lugar en la adquisición de la L2. Richards identifica además algunas de las bases sobre las que se asienta la transferencia, como la percepción del hablante de lo que puede ser objeto de una transferencia que está relacionada con la percepción de su conocimiento de la L1, o el estado de desarrollo de la lengua del hablante. Por otro lado encontramos la visión representada por Dulay y Burt (1974b), quienes propugnan que la transferencia de la lengua materna tiene lugar muy raramente en los enunciados producidos por el alumno. Por esta razón la transferencia no tiene ninguna importancia dentro del proceso de adquisición de la lengua y no forma parte de los mecanismos neuropsicológicos creativos que hacen posible al ser humano el aprendizaje de lenguas y que ambas autoras describen en la formulación de su *Hipótesis de la Construcción Creativa* (1974b). Según esta hipótesis, el aprendizaje de la L2 se lleva a cabo mediante los mismos procesos que se activan para la adquisición de

la L1, y el individuo que aprende una L2 desarrolla las estructuras de esa lengua siguiendo una secuencia particular previamente programada, independientemente de sus conocimientos en L1.

En cuanto a la medición cuantitativa de la influencia de la LM, existen datos discrepantes proporcionados por diversos autores. Dulay y Burt (1974b) señalan que esta influencia supone únicamente un 4,7% del total de errores, Köhler (1975), por su parte, la cifra en un 13,6%, mientras que George (1972) apunta que la influencia de la lengua materna se refleja en un 30% de los errores cometidos y en el trabajo de Tran-Thi-Chau (1975) esta alcanza un 57%. Esta diferencia se debe por un lado a los fenómenos lingüísticos que se estudian en cada caso y por otro lado al nivel de aprendizaje de los sujetos analizados.

La información disponible sobre el fenómeno de la transferencia es aún bastante limitada e imprecisa. Existen cuestiones que aún no han sido solventadas científicamente de un modo adecuado como por ejemplo, en qué consiste la transferencia, qué elementos se transfieren realmente, cómo tiene lugar la transferencia o qué tipos de transferencia existen.

2.1.3. Desarrollo Inicial del Análisis Contrastivo

Una de las obras con más influencia en la primera etapa son las *Series de Estructura Contrastiva (Contrastive Structure Series)*⁴ en las que se compara en el plano fonológico, morfológico y sintáctico las lenguas más enseñadas en EEUU (español, alemán, italiano, francés y ruso) con el inglés, y que fueron diseñadas para ayudar al profesor de idiomas. Estas obras no son simples listas de predicciones del tipo similitud/diferencia= facilidad/dificultad sino que son más elaboradas.

⁴ Ferguson, C. (ed.) *Contrastive Structure Series*. Chicago: University of Chicago Press. Algunas obras de estas series son por ejemplo: Agard, F. B. (1965). *The Gramatical Structures of English and Italian*. Chicago: Univ. of Chigago Press/ Stockwell, P., Bowen, J. y Martin, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Univ. of Chicago Press/ Kufner, H.L. (1962). *The Grammatical Structures of English and German*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

En el plano de la Fonología Contrastiva hay que destacar en una primera etapa las obras *The sounds of English and German* de Moulton (1962)⁵ o *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch* de Kufner (1971)⁶, que realizan una comparación de los inventarios de los fonemas así como de la distribución y posibilidades de combinación de dichos fonemas en ambas lenguas. Los trabajos publicados posteriormente se basan en gran medida en estos estudios.

En el plano de la Gramática Contrastiva hay que señalar en una primera etapa el trabajo de Kufner (1962)⁷. Posteriormente en este campo del AC se ha producido una fuerte discusión que gira en torno a dos aspectos: en primer lugar, el modelo adecuado de descripción de una lengua y en segundo lugar, la posibilidad de comparar los idiomas.

En cuanto a la Lexicología Contrastiva, no existen en la primera etapa trabajos significativos, hecho que se debe a la prioridad de la lengua oral frente a la escrita dentro del método audiolingüístico, imperante en la época.

2.1.4. Crítica al Análisis Contrastivo

A finales de los años sesenta se comenzó a poner en duda las teorías del AC y, sobre todo, su aplicabilidad. Se constata que las predicciones realizadas no pueden ser comprobadas de modo empírico dado que no todos los tipos de errores predichos aparecen en los hablantes de una segunda lengua, y además muchos de los errores cometidos por esos hablantes no pueden ser explicados por este AC. Surgen varias reformulaciones del AC a fin de hacer frente a esas constataciones. Una de las reformulaciones más importantes fue la llevada a cabo por Wardhaugh (1970). Este autor distingue entre una

⁵ Moulton, W.G. (1962). *The Sounds of English and German*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

⁶ Kufner, H.L. (1971). *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*. Stuttgart.: Klett.

⁷ Kufner, H.L. (1962). *The Grammatical Structures of English and German*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

versión fuerte o predictiva y una *débil* o explicativa del AC, aunque no se puede hablar de una frontera excluyente entre ambas hipótesis.

La primera considera que las dificultades del alumno pueden predecirse por medio de un análisis contrastivo sistemático y apunta la posibilidad de confeccionar materiales didácticos que se ocupen específicamente de esas dificultades. La obra de Schachter (1974), en la que se estudia el uso de las oraciones de relativo en inglés y se compara con los resultados de la investigación en cuatro grupos de alumnos de inglés con diferentes lenguas maternas, se encuadra dentro de esta versión fuerte. Schachter comprueba que las predicciones no se cumplen según lo previsto debido a la inhibición de estructuras difíciles, y sugiere por consiguiente que, atendiendo a los resultados obtenidos, un análisis contrastivo a posteriori o explicativo podría ofrecer resultados erróneos. Es por ello por lo que defiende el análisis contrastivo a priori o predictivo.

La segunda no desempeña más que un papel descriptivo y explicativo: en los casos en que los errores cometidos evidencien la existencia de dificultades, se recurre a la comparación entre la LM y la lengua extranjera para intentar solucionar esas dificultades. A esta versión débil corresponden los trabajos de Stockwell y Bowen (1965)⁸ *The Sounds of English and Spanish* y de Stockwell, Bowen y Martin (1965)⁹ *The Grammatical Structures of English and Spanish*. La versión débil del AC fue un paso importante para el desarrollo de una nueva etapa en el estudio del error: el Análisis del Error. Según esta versión débil del AC, la transferencia interlingüística aparece como el proceso de adquisición más importante a la vez que como la mayor fuente de error; pero no se descarta también la actuación de procesos intralingüísticos.

Se realiza una crítica de un modo más explícito a la versión fuerte del Análisis Contrastivo en los siguientes términos:

⁸ Stockwell, R.P. y Bowen, J.D (1965). *The Sound of English and Spanish, the Contrastive Structure Series*. Chicago: University of Chicago Press.

⁹ Stockwell, R.P., Bowen, J.D y Martin, J.W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

a) No siempre es posible establecer pronósticos fiables ya que la comparación se lleva a cabo en un plano puramente abstracto y lingüístico, tal y como muestran, entre otros, los trabajos de Duškova, (1969), Chamot (1978) y Arabski (1979)¹⁰. Se realiza además una comparación de sistemas lingüísticos estáticos que no pueden hacer predicciones acerca de procesos dinámicos de aprendizaje.

Por lo tanto debe establecerse otra causa para estos errores y, de hecho, en la mayoría de los estudios se ha comprobado que un porcentaje considerable de los errores no está causado por la influencia de la lengua materna (Duškova, 1969). Por ejemplo en el plano léxico, estos errores se originan bien por procesos de simplificación y de sobregeneralización, bien por falsa elección del término, debido a una similitud fonológica o grafémica (p.e. *setzen-sitzen, bitten-bieten*)¹¹, a una cercanía semántica (p.e. *ändern-wechseln, schwierig-schwer*)¹² o bien por una formación incorrecta de la palabra (p.e. *neu-neuig*)¹³. Hay otro grupo de errores originados por el tipo de enseñanza o por los materiales didácticos que se utilizan.

b) En muchos casos, las dificultades predichas por el AC no resultan tales (Nickel, 1971) y en otros casos, aparecen dificultades que no se habían predicho.

c) Diversas clasificaciones de dificultades y de errores entran frecuentemente en contradicción y no suelen corresponderse con las dificultades reales del alumno (Whitman y Jackson, 1972).

d) Los resultados del AC decepcionan al profesor de lenguas extranjeras porque no le aportan más información que la obtenida de su propia experiencia o de los manuales que utilizaba antes de aparecer los primeros estudios que, si bien no de una forma sistemática, se ocupaban

¹⁰ Arabski, J. (1979). *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Śląski.

¹¹ Ejemplos extraídos de Heringer, H.J. (2001). *Fehlerlexikon*. Cornelsen: Berlin.

¹² *ibid*

¹³ Ejemplo extraído de Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlín: Langenscheidt.

también de las dificultades de aprendizaje más relevantes (Twaddell, 1968)¹⁴.

Hay que apuntar en su defensa que el AC proporcionó información sobre otras lenguas hasta el momento poco estudiadas en su afán por establecer estudios comparativos.

El Análisis Contrastivo tradicional entendido en su sentido teórico tiene aún una relativa vigencia en ciertos campos: se siguen realizando valiosos estudios comparativos en campos parciales del léxico y en el plano gramatical los estudios contrastivos ayudan a precisar la descripción de las lenguas comparadas.

En términos generales, sin embargo, se observa a partir de finales de los años 60 un abandono progresivo del AC, en especial de la versión fuerte. Además se han ampliado los campos de estudio de esta versión por un lado hacia la búsqueda de una teoría sobre la tipología del lenguaje y universales lingüísticos y, por otro lado, hacia la psicolingüística. Esta nueva orientación del Análisis Contrastivo ha sido denominada *Análisis del Contacto* por Nemser y Slama-Cazacu (1970)¹⁵, y su finalidad es explicar y predecir el comportamiento lingüístico del alumno, con el objetivo de desarrollar los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Wode (1983:5) propone, de una manera alternativa a la Teoría de la Transferencia, su visión desarrollista, que concibe la dependencia de la lengua materna desde un punto de vista creativo dentro de la adquisición de la lengua extranjera, al igual que ocurre con otras regularidades.

Tradicionalmente se ha relacionado el Análisis Contrastivo con el método audiolingüístico de enseñanza de lenguas extranjeras de inspiración conductista. Sin embargo, Santos Maldonado (2002:58)

¹⁴ Twaddell, W.F. (1968), "The durability of contrastive studies", en Alatis, J.E. (ed.), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications. Report of the 19th Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

observa que los presupuestos del AC también están presentes en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de LE “que ponen de relieve el funcionamiento de los sistemas de la LM y de la LE para crear una conciencia lingüística en el alumno que le permita verbalizar sus propias hipótesis y valorar sus experiencias previas de aprendizaje”. Para esta misma autora la versión débil del AC le sirve al docente para explicar la noción de distancia interlingüística, ya que, para determinados hablantes, algunos aspectos de la L2 son más fáciles de aprender que otros.

2.2. ANÁLISIS DEL ERROR

2.2.1. Orígenes del Análisis del Error

El Análisis del Error (AE) surge a finales de los años sesenta como puente entre el Análisis Contrastivo y los estudios de Interlengua. El AE es fruto de una serie de trabajos de distintas características. Por un lado, diversas colecciones de errores, bien cometidos por alumnos de una lengua extranjera con una lengua materna concreta como los trabajos de Dubray (1894)¹⁶ o Lee (1957)¹⁷; bien de errores cometidos en una lengua por hablantes con diferentes lenguas maternas (French, 1949¹⁸ o Fitikides, 1967). Por otro lado, encontramos reflexiones acerca de la clasificación y evaluación de errores, con la finalidad de mejorar la corrección de la expresión escrita. Lee (1957) señala que a través de un análisis de este tipo el profesor tiene mayor información para tomar decisiones acerca del tiempo que debe emplear en un aspecto lingüístico determinado. Pero en general se puede afirmar que esos análisis

¹⁵ Nemser, W. y Slama-Cazacu, T. (1970). “A contribution to contrastive linguistic. A psycholinguistic approach: contact analysis”. *Revue Romaine de Linguistique* 15/2, pp. 101-128.

¹⁶ Dubray, G. (1894). *Fautes de Français: Tableau des Fautes les plus fréquentes que font les Allemands en parlant et en Ecrivant le Français*. Viena: Gerold.

¹⁷ Lee, W. (1957). “The linguistic context of language learning”. *English Language Teaching Journal* 11, pp. 77-85.

¹⁸ French, F. (1949). *Common Errors in English: their Cause, Prevention and Cure*. London: Oxford University Press.

tradicionales carecían tanto de un método riguroso como de un marco teórico que explicase el papel desempeñado por el error en el proceso de adquisición de una LE.

No fue hasta los años 70 cuando el AE pasó a ser una rama con autonomía dentro de la Lingüística Aplicada, un desarrollo que se debe en gran medida a los trabajos de Corder (1967, 1971).

Los trabajos del nuevo AE se diferencian de los anteriores fundamentalmente por la creación de una teoría del error que supera el simple proceso de colección y clasificación de errores. Se inspira en la sintaxis generativa de Chomsky quien en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) cuestiona el conductismo psicológico –base del Análisis Contrastivo– y la teoría de adquisición de una lengua de Skinner (1957), y lleva a un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores. Fernández (1997:18) añade que “en el Análisis de Errores no se parte de la comparación entre dos lenguas en cuestión, como en el Análisis Contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendices (...)”. A través del análisis de los enunciados erróneos se obtiene una información relevante acerca del proceso de adquisición de una segunda lengua. Varía también la visión del error, que se considera ahora como expresión del intento por parte del alumno de generar hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, de verificarlas y redefinirlas. Desde la perspectiva del AE “el alumno deja de verse como un receptor pasivo del input de la lengua objeto de estudio (LO), y pasa a desempeñar un papel activo” (Larsen-Freeman y Long, 1991:61). Y Corder (1971) apunta que el nuevo acercamiento al error coincide con un creciente interés en métodos de enseñanza más centrados en la comunicación y el alumno.

Para Corder (1981:45) el Análisis del Error tiene dos funciones: una primera de carácter teórico y otra con fines prácticos. El aspecto teórico del AE es parte de la metodología de investigación del proceso de aprendizaje de lenguas. Con el fin de descubrir la naturaleza de estos

procesos psicológicos, se debe describir el conocimiento que el alumno tiene de la lengua que estudia en un momento dado para relacionar este conocimiento con la enseñanza que ha estado recibiendo. El aspecto práctico se refleja en su función orientadora sobre la acción que hay que llevar a cabo para corregir una situación insatisfactoria tanto para alumnos como para profesores.

Desde el punto de vista histórico, el AE se presentaba como el método con el que comprobar las predicciones del AC. Por último, el Análisis del Error persigue también fines prácticos y los resultados obtenidos ayudan a la selección y gradación de materiales didácticos, a la elaboración de tests, así como a la preparación de tablas de clasificación y evaluación de errores.

2.2.1.1. Importancia del error

Corder (1967), en un trabajo que sentó las bases de su investigación posterior, considera que el error es significativo por tres motivos. En primer lugar porque proporciona información al profesor acerca de lo que el alumno ha aprendido y acerca de lo que le queda por alcanzar en relación con el objetivo propuesto. En segundo lugar porque aporta al investigador información acerca del modo de aprender la lengua. Por último porque sirve al alumno de herramienta mediante la cual descubre las reglas de la lengua objeto de aprendizaje. Este último aspecto es el más novedoso presentado por Corder, quien además plantea que los procesos de adquisición de L1 y de L2 son diferentes y que estas diferencias están causadas por diferencias en los procesos de desarrollo, en la motivación para aprender y en las circunstancias de aprendizaje. El alumno construye por sí mismo una gramática de la lengua que estudia basada en la información lingüística a la que ha sido expuesto y en la ayuda recibida por el profesor. Para Corder (1967:167)

los errores constituyen la manera que tiene el alumno de confirmar su hipótesis sobre la lengua que aprende.

En un trabajo posterior, el mismo Corder (1973) define el valor del error en los siguientes términos (p.254):

Si bien la naturaleza y calidad de los errores que comete el estudiante no proporcionan una medida directa de su conocimiento de la lengua probablemente sí constituyen la fuente más importante de información sobre la naturaleza de su conocimiento. A partir del estudio de sus errores, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje.

El concepto de error en Corder hace referencia a un fenómeno que caracteriza a la lengua hablada por el alumno de L2, Esta lengua, denominada por el autor *dialecto idiosincrásico* (1967), difiere tanto de la lengua materna como de la lengua meta y servirá de base para el siguiente paradigma de estudio del error: el paradigma de Interlengua.

2.2.2. Crítica al Análisis del Error

El AE constituye el primer intento serio de investigar la lengua del alumno con el fin de descubrir de qué modo se adquiere la L2. Alcanzó su momento de mayor aceptación en la década de los setenta y posteriormente dejó de considerarse apropiado para el estudio del error.

Según Dulay, Burt y Krashen (1982:141-146) el modelo de AE tiene algunas imperfecciones, tales como la confusión existente entre explicación y descripción, la falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores y el simplismo en la categorización de los mismos. En primer lugar, el AE se centra en la descripción de las producciones y no ofrece explicaciones de los motivos que originan el error. En segundo lugar, la escasa precisión en la categorización de los errores está motivada por la confusión entre errores interlingüísticos e

intralingüísticos. Por último, el simplismo en las taxonomías se debe a que estas frecuentemente se basan en una única fuente cuando en realidad los errores son producto de una interacción de factores que la clasificación debería reflejar.

Porquier y Frauenfelder (1980)¹⁹ señalan que el AE no ofrece una visión global de la lengua del alumno ya que únicamente toma en consideración sus producciones erróneas. Proponen por consiguiente, una perspectiva más amplia, un *análisis de la producción* de los alumnos, tanto de sus formas erróneas como de las correctas.

El modelo de AE ha evolucionado y cambiado sus objetivos a lo largo de su corta historia: de predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales, se pasó a estudiar los efectos pragmáticos en el oyente y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo.

Santos Maldonado (2002:137) cree que “el AE continúa siendo una metodología válida de investigación de la IL del alumno, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista didáctico, si se integran [...] los replanteamientos teóricos y las propuestas pedagógicas de las investigaciones que, en los últimos años, han ido enriqueciendo sus postulados iniciales”.

2.3. INTERLENGUA

2.3.1. Concepto de Interlengua

Muchos investigadores consideran que el desarrollo sistemático de la lengua del alumno refleja una estructura mental de la L2. Esta estructura, que contiene elementos de la lengua materna del alumno pero que difiere de la lengua meta, fue denominada por el lingüista americano

¹⁹ Porquier, R. y Frauenfelder, U. (1980). “Enseignants et apprenants face l’erreur ou de l’autre côté du miroir”. *Le Français dans le Monde* 154, pp. 29-36.

Selinker *interlengua* (IL). Selinker (1972:214) define interlengua como “the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm”. La interlengua también ha recibido otras denominaciones según el aspecto concreto de este sistema que cada investigador quisiera resaltar: *sistemas aproximados* (Nemser, 1971a); *competencia transitoria* (Corder, 1967); *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971). Por su parte Nemser (1971b) define la interlengua o el habla del alumno del siguiente modo (p.53):

El habla de un alumno, de acuerdo con los supuestos anteriores, está organizada estructuralmente, y manifiesta el orden y la cohesión propias de un sistema, aunque sus cambios sean frecuentes y de una rapidez atípica y esté sujeta a una reorganización radical mediante la introducción masiva de nuevos elementos procedentes del aprendizaje. Según esto, el habla del que aprende una segunda lengua debería estudiarse no sólo en relación con la LO y la L1, sino también en sus propios términos.

2.3.2. Terminología

El término “interlengua” se basa en la idea de que la lengua del alumno muestra de modo sistemático elementos tanto de la lengua que estudia como de otras lenguas que conoce. En otras palabras, este sistema representa un sistema mezclado o intermedio y se enfatiza de este modo la variabilidad de la lengua del alumno. Por otro lado, el término “sistema aproximado” refleja la idea del desarrollo progresivo de la lengua del alumno hacia el sistema lingüístico de la lengua que estudia. El término “competencia transitoria” enfatiza que el alumno posee un cierto cuerpo de conocimiento que se desarrolla de forma constante, que origina los enunciados que hace y que es el objetivo de investigación de la lingüística aplicada. El término “dialecto idiosincrásico” acuñado por Corder (1971) basa su denominación de *dialecto* en el hecho de que la lengua del alumno comparte reglas y estructuras con la lengua objeto, y por lo tanto se constituye como un dialecto de la misma; por otro lado

basa su denominación de *idiosincrásico* en el hecho lingüístico de que dicho dialecto no pertenece a un grupo social, sino que tiene reglas propias y exclusivas del individuo. Actualmente la decisión por parte de los lingüistas de utilizar “interlengua” como término general es unánime.

Corder (1981:79) explica además que, aparte de la interlengua de los alumnos de L2, existen otros sistemas aproximados tales como la lengua de los poemas, los *pidgins* o variantes simplificadas utilizadas en situaciones de contacto lingüístico para la comunicación entre hablantes sin una lengua común, la lengua de los afásicos o la lengua infantil.

2.3.3. Características de la Interlengua

El concepto de interlengua tiene las siguientes características:

1. El alumno construye un sistema de reglas lingüísticas abstractas – gramática mental– que es la base de la comprensión y producción en L2.
2. La gramática del alumno es permeable, pudiendo ser influida tanto desde el exterior como desde el interior de la propia lengua.
3. La gramática del alumno es transitoria, es decir, los alumnos modifican su gramática constantemente añadiendo o eliminando reglas y reestructurando todo el sistema, dando lugar de este modo a un *continuo de interlengua*.
4. El sistema construido por el alumno está compuesto, para algunos autores, por reglas variables, mientras que otros autores sugieren que las reglas de interlengua son homogéneas y que la variabilidad radica en el uso de esa lengua (actuación) y no en el conocimiento (competencia). Selinker (1969) plantea la existencia de una variabilidad sistemática o gobernada por reglas, es decir, al menos una parte de la variabilidad puede ser predecida. Esta variabilidad puede ser motivada por un intento por parte del alumno de adecuarse al contexto lingüístico o al contexto situacional.

5. Los alumnos emplean diversas *estrategias de aprendizaje* a fin de desarrollar su interlengua.
6. La gramática del alumno sufre en la mayoría de los casos un proceso de “fossilización”, es decir, su desarrollo se ve frenado, lo que explica, según Selinker (1972) el hecho de que muchos alumnos nunca adquieran la competencia propia de un hablante nativo. La fossilización es un fenómeno típico del aprendizaje de segundas lenguas.
7. La IL constituye un código lingüístico simplificado en el que siempre se usan las mismas y escasas reglas. Para otros autores como Faerch y Kasper (1983), esta simplificación del código responde al uso de estrategias de comunicación ya sea para eludir dificultades, reducir el riesgo de errores o llevar a cabo un acto lingüístico en el que prima la eficacia comunicativa más que la corrección formal.

Aunque cada alumno construye su propio sistema de interlengua, pueden establecerse similitudes entre sujetos con las mismas características, atendiendo a las fases que atraviesa el aprendizaje, con lo que se puede analizar el proceso de adquisición de la lengua. Las diferentes fases de aprendizaje se caracterizan por la aparición de diferentes tipos de errores, con lo que el error cobra en el modelo de interlengua un significado especial.

La interlengua se considera a todos los efectos como una lengua que debe ser descrita de acuerdo con sus propias categorías –tal y como propugnaban los estructuralistas en los años 50– evitando la “falacia comparativa en las investigaciones de alumnos de lengua extranjera”, es decir, “el error de estudiar el carácter sistemático de una lengua comparándola con otra” (Bley-Vroman, 1983:15). Esto implica que las estructuras que hasta ahora eran vistas como erróneas porque se apartaban de la lengua objeto de aprendizaje, ya no son tratadas como

errores en el sentido negativo (Corder, 1973:52). En la práctica, sin embargo, se compara normalmente las estructuras de interlengua con las estructuras de la lengua meta e incluso como apunta Meara (1984:231), lo que interesa es la diferencia entre la descripción de la lengua meta que el alumno interioriza y la que un hablante nativo interioriza.

Si se tiene en cuenta que la interlengua se concibe como un “continuo” que a menudo se secuencia en el tiempo (IL1 después de 100 horas de instrucción, IL2 después de 200 horas y así sucesivamente), en realidad es imposible evitar la comparación entre estos estadios en los estudios de interlengua. El estudio que nos ocupa realiza una comparación longitudinal entre varios estadios de interlengua.

2.3.4. Procesos de la Interlengua

Selinker (1972) señala dentro de la interlengua cinco procesos centrales, además de otros procesos menores: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la sobregeneralización del material lingüístico de la L2.

La *transferencia lingüística* da origen a los *errores interlingüísticos* motivados por interferencias con otras lenguas. George (1972) determina que más de un tercio de las estructuras erróneas pueden atribuirse a esta causa. Otros investigadores como Grauberg (1971) o Duškova (1969) han señalado una proporción igual o superior. En el caso de adquisición de la segunda lengua por niños, el porcentaje sólo alcanza el 3% (Dulay y Burt, 1973). La transferencia depende de muchos factores como la edad del sujeto, la formalidad de la situación de aprendizaje, la situación de comunicación o el método de enseñanza. Algunos errores causados por este proceso son el ritmo inglés en alumnos de español, orden alemán en alumnos de inglés, la /r/ uvular francesa en alumnos de inglés. Según Gass y Selinker (1992:7) “[...] There is now overwhelming evidence that language transfer is indeed a real and central phenomenon that must be

considered in any full account of the second language acquisition process”.

La *transferencia de instrucción* consiste en la influencia de los factores pedagógicos sobre la lengua del alumno. Materiales didácticos inadecuados, ciertos tipos de ejercicios y formulación de reglas pueden llevar a cometer errores o usos desviados. Para Corder (1973) estos errores no cumplen ninguna función en el proceso de adquisición y son errores innecesarios. Selinker (1972) propone el ejemplo del uso desviado de la distinción pronominal *he/she* por alumnos serbocroatas de inglés. Esta distinción también existe en su lengua materna pero tanto los manuales como los profesores presentan predominantemente modelos lingüísticos con *he*, con lo que el alumno fosiliza esta regla.

Las *estrategias de aprendizaje de segunda lengua* son planes conscientes de acercamiento a la materia que debe ser estudiada. Estos planes pueden dar lugar a estructuras o reglas erróneas.

Las *estrategias de comunicación en segunda lengua* son, según Faerch y Kasper (1983:36), planes conscientes para resolver lo que constituye un problema para el alumno que está intentando alcanzar sus objetivos comunicativos. Estas estrategias pueden dar lugar a estructuras o reglas erróneas. Faerch y Kasper las clasifican en estrategias de reducción, tanto formal como funcional (como evitar el tema o abandono del mensaje) y estrategias creativas o de logro de éxito, que a su vez se subdividen en estrategias de compensación ante la insuficiencia de recursos lingüísticos (cambio de código, transferencia interlingüística, generalización, acuñación, paráfrasis...) y estrategias de recuperación. Sólo las estrategias creativas pueden fomentar el proceso de aprendizaje ya que proporcionan una respuesta a la hipótesis formulada por el alumno, que bien le hará confirmar dicha hipótesis o bien reformularla.

La *sobregeneralización o hipergeneralización* es un fenómeno bien conocido por los profesores de lenguas extranjeras que consiste en aplicar la regla adquirida en todos los casos sin atender a las excepciones

a dicha regla. Blanco (2002) define la sobregeneralización como la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que se ha estado en contacto a campos en los que no son aceptables. Richards (1971) describe numerosos casos de sobregeneralización, tales como *it is occurs, he can sings*. En el caso de alemán como lengua extranjera encontramos también ejemplos de este fenómeno: *viele Freunden* (Kleppin, 1998:57), *er kannt* (Michiels, 1999:7).

Además de estos cinco procesos principales, existen otros procesos secundarios que también operan en la interlengua, entre los que destacamos:

- *Transferencia intralingüística*, consistente en la influencia de elementos de la propia lengua extranjera en otros contextos.
- *Variación o variabilidad* de la producción lingüística en función de las situaciones comunicativas e influenciada por factores como la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc.
- *Simplificación*, que consiste en la tendencia a reducir la lengua a un sistema simple, por lo que se eliminan bien los morfemas redundantes, como el género o el número, o bien no relevantes, como es el caso del artículo. El alumno crea un sistema regular, en el que las formas irregulares no tienen cabida; y utiliza un léxico reducido, pero muy funcional. Algunos de estos errores son detectados y corregidos por los propios alumnos, por lo que se trata en realidad de errores de producción y no del sistema lingüístico.
- *Fosilización*, fenómeno que trataremos en el apartado 2.3.5.
- *Fases de desarrollo* (developmental phases), proceso según el cual la secuencia con la que las estructuras deben ser adquiridas están predeterminadas.

Hay que tener presente que estos procesos y factores no actúan de forma independiente sino que unos procesos refuerzan la acción de otros.

2.3.5. Fossilización

Muchos alumnos se detienen en el desarrollo de su interlengua antes de haber alcanzado el nivel máximo de comprensión y uso en todas las estructuras gramaticales. Se considera en estos casos que sufren un proceso de *fossilización*.

Selinker (1972) describe la fossilización del siguiente modo (p.36):

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

Algunos de esos fenómenos son errores bien conocidos por los profesores de lenguas extranjeras como la /r/ del inglés americano en la IL de alumnos de francés. En el alemán como lengua extranjera encontramos elementos fossilizados, tales como *Das ist andere Sache*, en analogía a la estructura equivalente en español como L1 *Esto es otra cosa*²⁰, la ortografía y pronunciación del vocablo *verheraitet*, la ortografía en *Ich* escrito con mayúscula en analogía al inglés, la pronunciación de *Monate* acentuado como llana en lugar de esdrújula siguiendo la tendencia española de mayoría de palabras llanas, la sintaxis en *gestern ich habe...*, o en *auch, wir haben*²¹... Observamos en ciertos casos que se trata de estructuras transferidas de otras lenguas extranjeras que se fossilizan en el alemán L3.

Selinker (1972:36) plantea que las estructuras susceptibles de sufrir una fossilización tienden a permanecer como producción potencial resurgiendo en situaciones de uso productivo de una IL cuando aparentemente habían desaparecido. Muchos de estos fenómenos reaparecen en las producciones de IL cuando la atención del alumno se

²⁰ Ejemplo extraído de Forster, K. (1994). "Lernschwierigkeiten und Fehlerursachen im Kontrast Spanisch-Deutsch: Morphologie" *DaF* 4, pp. 209-215.

²¹ Ejemplos extraídos de la experiencia docente.

centra en un nuevo aspecto lingüístico que resulta difícil, o en casos de ansiedad o nerviosismo.

Lin (1995:140)²² señala que en las diferentes lenguas existen unidades susceptibles de fosilización y ofrece ejemplos de esas unidades en el español como lengua extranjera, tales como la no utilización del subjuntivo o la no distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto. Fernández (1997:248) enumera, tras su análisis de la interlengua de alumnos de español como lengua extranjera, algunos errores fosilizables tales como el uso-omisión del artículo, la distribución de semas dentro del mismo campo semántico como *ir-venir*, los campos en que existe una fuerte polisemia como el de las preposiciones, o el plano fonético fuertemente marcado por la interferencia.

Por el contrario encontramos en Hamilton (2001) una crítica al concepto de fosilización. En primer lugar, plantea que tanto el proceso de fosilización como los cinco procesos centrales propuestos por Selinker que operan en la interlengua no generan únicamente enunciados erróneos, sino que actúan también sobre el lenguaje correcto usado por el alumno. En segundo lugar, considera contradictorias las ideas de Corder (1973) acerca de la interlengua y la fosilización. Corder cree que “el dialecto idiosincrásico del alumno es internamente consistente” (p.147) y al mismo tiempo reconoce que los dialectos idiosincrásicos están sujetos a fuerzas de variación y como resultado de ello son inestables (p.151). Para Hamilton esto es incoherente ya que la idea de fosilización implica estabilidad, con lo que un alumno no puede encontrarse en un estado de fosilización si su interlengua está en proceso de transición. Corder (1978:62), por su parte, opina que adoptar ese punto de vista significa negar la posibilidad de realizar cualquier descripción del lenguaje con modelos teóricos disponibles ya que toda lengua está en cambio y se hace por lo tanto necesaria una idealización de la lengua como estado.

²² Lin, Y-H. (1995). Un Análisis Empírico de la Estabilización / Fosilización: la Incorporación y la Auto-corrección en unos Sujetos Chinos. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.

2.3.6. Aspectos de la Interlengua

Ellis (1997) hace una enumeración de las características de la interlengua clasificándolas en aspectos sociales, discursivos, psicolingüísticos y lingüísticos. De dicha enumeración hemos tomado aquellas que nos parecen relevantes en nuestra investigación.

a) *IL como un continuo estilístico*

Para Tarone (1983), el alumno desarrolla una capacidad para usar la L2 que es heterogénea y está compuesta por un número de estilos diferentes que van desde un estilo cuidadoso hasta un estilo familiar o vernáculo, constituyendo en su totalidad un *continuo estilístico*. Se considera que el estilo vernáculo es el menos permeable, el que tiene más consistencia y el que contiene menos estructuras de la LM.

La idea de Tarone del continuo estilístico es atractiva por varios motivos. En primer lugar explica por qué la lengua del alumno es variable; en segundo lugar sugiere que una gramática de interlengua, aunque es diferente de la de un hablante nativo, tiene los mismos principios que ésta y por último relaciona el uso de la lengua con el aprendizaje de la misma.

b) *Transferencia*

Este fenómeno ya ha sido tratado más ampliamente con anterioridad. Gass (1988:387)²³ define transferencia como “the use of native language (or other language) information in the acquisition of a second (or additional) language”. Con el fin de precisar el término, Kellerman y Smith (1986:1) proponen un nuevo término: *influencia lingüística cruzada (cross-linguistic influence)*:

[...] the term ‘crosslinguistic influence’ [...] is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as ‘transfer’, ‘interference’, ‘avoidance’, ‘borrowing’ and L2-related

²³ Gass, S. (1988). “Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer” en Flynn, S. y O’Neil, W. (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp. 384-403.

aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena.

Este término ha sido en general menos utilizado y en su lugar se sigue utilizando el término transferencia, aunque con una definición más amplia propuesta por Odlin (1989:27) que evita confusiones con la concepción antigua del término: “Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

c) El papel de la conciencia en la adquisición de L2

Schmidt (1990) distingue entre conciencia como “intencionalidad” y conciencia como “atención”. La intencionalidad es la decisión consciente y deliberada de aprender algún aspecto de L2 y esto se contrapone a “aprendizaje fortuito”, que tiene lugar cuando el alumno aprende de forma natural a través de una exposición a la lengua. Schmidt sugiere que independientemente de si se trata de un aprendizaje intencionado o fortuito, el aprendizaje conlleva una atención consciente hacia el *input*.

En nuestro estudio los sujetos participan en un proceso de aprendizaje consciente que se lleva a cabo en el aula. Una diferencia fundamental con las situaciones de adquisición es la motivación comunicativa. Según Calvi (2004) “la situación del aula no deja de ser ficticia: el alumno no se ve obligado a aventurar hipótesis sobre la L2 para producir significado, como ocurre cuando uno se encuentra en un país extranjero, su comportamiento lingüístico estará motivado más por el deseo de aprender y de aprender a comunicar que por la urgencia de comunicar”. Hay que tener en cuenta esta situación en el estudio que nos ocupa. La aparición de transferencias con la L1 o con otras lenguas puede ser resultado de la aplicación de una estrategia comunicativa que surge de la misma situación de aprendizaje: el alumno es consciente de que tanto el profesor como los demás compañeros comparten una misma

lengua materna, con lo que recurre a este medio para cubrir las carencias léxicas o gramaticales en su discurso.

d) Estrategias de comunicación

Como Selinker (1972) señala, las estrategias de comunicación, de las que ya hemos hablado en el apartado 2.3.4. y que trataremos además en el apartado 4.4., constituyen uno de los procesos responsables del error por parte de los alumnos.

e) Hipótesis del filtro afectivo

Krashen (1985) explica con esta hipótesis que, a pesar de que exista una secuencia predeterminada de adquisición de la L2, dicha adquisición no es igual para todos debido a factores como la edad, la motivación o la actitud. Por ejemplo, el factor edad tiene para Krashen el siguiente reflejo en la adquisición: los niños son mejores para un aprendizaje a largo plazo porque en ellos el filtro afectivo es más débil que en los adultos. Los adultos, en cambio, se comportan mejor en el aprendizaje a corto plazo porque tienen una mayor experiencia del mundo, pueden utilizar la L1 (u otra lengua extranjera, como veremos más adelante) para superar más fácilmente los problemas de comunicación y son más eficaces en el discurso conversacional. El modelo de Krashen ha sido objeto de controversias por no haberse encontrado resultados empíricos que confirmen sus afirmaciones teóricas.

f) Gramática Universal

Los estudios de adquisición de L2 deben mucho a una rama de la lingüística estrechamente relacionada con la teoría de Chomsky de la Gramática Universal. Chomsky (1957) considera que la lengua está gobernada por una serie de principios abstractos que proporcionan parámetros que se encuentran en diferentes lenguas –expresados de diversas formas– tales como la reflexividad o el aspecto pasivo.

En la adquisición de la L2, la mayoría de los trabajos de investigación recogen que la L1 actúa como mediadora para la fijación de parámetros de la L2, es decir, avalan el llamado *acceso indirecto a la Gramática Universal*. Según Muñoz Licerias (1991:25):

El modelo de acceso indirecto a la Gramática Universal implica que la L1 es la realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1.

Aunque este modelo de adquisición no se base en la transferencia, se reconoce el papel esencial que desempeña la L1 como sustrato fundamental en la adquisición de la L2.

g) Hipótesis del periodo crítico

Según esta hipótesis la competencia en una L2 puede alcanzarse únicamente si el aprendizaje comienza antes de una determinada edad, después de la cual el aprendizaje se desarrolla con dificultad y es incompleto. Existe, sin embargo, evidencia de que no todos los alumnos se ven afectados por este periodo crítico, aunque la relativa falta de éxito de la mayoría de los alumnos de L2, en comparación a los de L1, hace pensar en la existencia de diferencias radicales entre la adquisición de cada uno de los sistemas lingüísticos.

h) Concepto de marca

El término se refiere a la idea de que algunas estructuras son más “naturales” o “básicas” que otras. En las lingüísticas tipológicas, las estructuras no-marcadas son aquellas que son comunes en las principales lenguas del mundo. Para la lingüística chomskyana, las estructuras no-marcadas son aquellas gobernadas por la Gramática Universal y que, por lo tanto, requieren poco esfuerzo para su adquisición. Las estructuras marcadas son aquellas que se apartan de la Gramática

Universal (por ejemplo, algunas estructuras presentes en la lengua a raíz de un hecho histórico).

En relación al concepto de marca y dentro de los estudios de adquisición de L2, se han hecho numerosas hipótesis. Una de ellas es la Hipótesis del Mercado Diferencial (*Markedness Differential Hipótesis*) (Eckman, 1977:321) que se resume en los siguientes principios:

- Aquellas áreas de la L2 que son diferentes de las de la L1 y que están más marcadas que en la L1 presentan dificultad.
- Aquellas áreas de la lengua meta que son diferentes de la L1 y que no presentan un alto grado de marcado, no serán difíciles de adquirir.
- La posibilidad de trasladar elementos de una lengua a otra no depende únicamente del contraste lingüístico sino también de cómo el hablante percibe dicho contraste.

Santos Maldonado (2002:112), por su parte, apunta lo siguiente:

Según Larsen-Freeman y Long (1991), la Hipótesis del Mercado Diferencial merece ser tomada en consideración, pero con ciertas modificaciones y replanteamientos que el mismo Eckman (1985)²⁴ ha realizado posteriormente sobre la base de algunos trabajos críticos de sus propias teorías [...] será necesario añadir predicciones específicas respecto a cuándo ocurrirá el fenómeno de transferencia, especialmente en qué circunstancias se transfieren estructuras marcadas y no marcadas y definir en qué modo se manifiesta lo que en cada caso se considera *difícil*.

2.3.7. Crítica a la Interlengua

Wode (1985:48-50) considera que el modelo de interlengua es el que mejor integra los diferentes aspectos y especificidades de las diversas teorías de adquisición. La vaguedad con la que fue formulado el concepto de interlengua permitió con el paso del tiempo una mayor

²⁴ Eckman, F.R. (1985). "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en Wheatley, B. et al. (eds.), *Current Approaches to Second Language Acquisition: Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, pp. 3-21.

concreción, complementación y precisión y uno de los puntos débiles de la interlengua –su falta de exactitud a la hora de pronosticar– constituye quizás la fuerza integradora del concepto.

Selinker (1972:42 y ss.) con anterioridad planteaba los problemas que surgen al aplicar la teoría de IL sobre todo en los aspectos concernientes a los cinco procesos centrales de IL y al fenómeno de fosilización.

- *¿Se puede determinar con claridad a cuál de estos procesos pueden atribuirse nuestros datos analizados?* Probablemente no, pero Selinker añade que esta limitación no debe detener el análisis de la adquisición de L2 a fin de encontrar datos relevantes.
- *¿Se puede sistematizar la noción de fosilización dentro de sistemas teóricos de tal modo que sea posible predecir qué elementos en qué situación de IL serán fosilizados?* Selinker resuelve esta cuestión subrayando la función descriptiva y no predictiva del concepto de fosilización.
- *¿Cómo puede un alumno de L2 que comienza a estudiar la lengua ser capaz de producir enunciados de IL cuyos componentes superficiales sean correctos, es decir, correctos con respecto a la L2?* Este problema en realidad no resulta tal puesto que Selinker se centra únicamente en los enunciados erróneos.
- *¿Cuáles son las unidades relevantes de esta supuesta estructura psicológica latente dentro de la cual se encuentran las estructuras de IL? ¿Existe alguna evidencia de la existencia de estas unidades?* Las estructuras o unidades de IL alcanzan tres sistemas lingüísticos –L1, IL, L2– y se hace accesible al alumno ideal de L2 que no adquiere la competencia del hablante nativo en L2, en cualquier momento que intente producir la norma de L2. Selinker además postula que estas unidades relevantes de IL están latentes en el cerebro en una estructura psicológica latente.

Jordens (1980) expone que existen varias razones para cuestionar la importancia de los errores en las producciones de los alumnos de L2. En primer lugar, los errores constituyen una parte de los datos de la IL tal y como afirman otros autores. En segundo lugar, el hecho de limitarse a los errores constituye una selección de datos de la IL sobre la base de los criterios de L2, es decir, criterios que no tienen nada que ver con la IL. En tercer lugar, existen regularidades en las producciones de la interlengua que son claramente diferentes del modo en que los hablantes nativos usan su lengua pero que no constituyen errores. Por último, existen producciones correctas en L2 que están basadas en reglas incorrectas.

Ellis (1997:34) plantea que el concepto de interlengua es algo indeterminado que incorpora elementos de las teorías mentalistas de la lingüística (p.e. la noción de “sistema de adquisición de lenguas”) así como de la psicología cognitiva (p.e. “estrategias de aprendizaje”). La teoría de la interlengua deja muchas preguntas sin respuesta como, por ejemplo, en qué casos el input incide sobre la adquisición y cuándo no; por qué los alumnos emplean en unos casos estrategias de transferencia de L1 y en otros casos estrategias de sobregeneralización; qué causa la variabilidad de la lengua del alumno; por qué motivo los alumnos reestructuran su interlengua; por qué esta reestructuración tiene lugar en secuencias de adquisición claramente identificables o por qué sufren la mayoría de los alumnos el fenómeno de la fosilización.

Hamilton (2001) realiza en su artículo “The insignificance of learner’s errors: a philosophical investigation of the interlanguage hypothesis” una dura crítica a toda la teoría de la interlengua que puede resumirse en los siguientes términos. En primer lugar, considera deshumanizada la visión que los teóricos de la interlengua tienen de la lengua del alumno, en tanto que “en lugar de situar el discurso del alumno dentro de un mundo humano de propósitos y situaciones, lo describen como un producto de sistemas completamente impersonales y

descontextualizados” (p.74). En segundo lugar, aunque Corder (1967) pone énfasis en la sistematicidad de los errores de los alumnos, según Hamilton no se da ningún ejemplo de algún error sistemático ni se ofrece ninguna idea de cómo puede ser uno de estos errores. En tercer lugar, critica la visión de Corder sobre la corrección e incorrección de la lengua del alumno. Hamilton expone que “si un hablante utiliza realmente un dialecto idiosincrásico (o interlengua), debe existir un modo correcto de hablarlo y un modo incorrecto” (p.80), añadiendo que “se necesita la formulación de reglas variables que tengan en cuenta esto, que son idénticas a las reglas del lenguaje estándar”. En último lugar, añade que el método de análisis usado por Corder es incorrecto. Corder plantea que “debemos comenzar acotando la oración puramente idiosincrásica y, una vez completado este proceso, debe ofrecerse una interpretación plausible de la misma” (1971:154). Esta interpretación se basará en “lo que el hablante nativo de la L2 habría dicho para expresar ese significado en ese contexto, es decir, en un equivalente traductológico” (p.154). El resultado final de este proceso nos deja una “oración idiosincrásica y una oración bien construida, que *por definición*, tienen el mismo significado” (p.157). Hamilton cree que “este procedimiento dificulta la distinción entre un enunciado con significación *per se* y el hecho de que un proceso de interpretación y análisis puede restituir su sentido” (p.80).

2.4. SITUACIÓN ACTUAL

En la actualidad la investigación lingüística se ocupa cada vez con mayor frecuencia de los errores cometidos por los alumnos, y se intenta identificar las dificultades potenciales de aprendizaje, que pueden mostrarse, entre otros medios, a través de los errores. Si estas dificultades se reflejan en los errores cometidos, actúan como fuente de información acerca del proceso de adquisición para la didáctica (Kleppin, 1998:52).

Pastor Cesteros (2004:107) plantea que uno de los puntos débiles del Análisis del Error es que tan sólo se tuvieran en cuenta los errores y no el conjunto de la producción lingüística, ya que las producciones correctas junto con los errores podrían informar sobre el modo y nivel de adquisición. Partiendo de este punto ha surgido un nuevo modelo de análisis de la adquisición de segundas lenguas, el llamado *Análisis de la Actuación*. Desde este enfoque han ido surgiendo abundantes investigaciones, por un lado, sobre adquisición de morfemas, secuencias de desarrollo y adquisición de formas y funciones; y, por otro, sobre identificación de las estrategias empleadas por los alumnos y los estilos de aprendizaje. Sin embargo, el Análisis del Error se sigue practicando aunque la finalidad del mismo es servir de medio para investigar un aspecto concreto, más que para estudiar las formas idiosincrásicas del alumno.

Müller-Lancé (2001) considera que “desde hace algunos años los científicos han abogado por la utilización sistemática de las competencias ya adquiridas en otras lenguas para la enseñanza de un tercer, cuarto o quinto idioma. De este modo, se ha ido formando una disciplina particular denominada *Investigación sobre la Adquisición de Terceras Lenguas* (Tertiärsprachenforschung)”. Esta disciplina, que se ha desarrollado fundamentalmente en el ámbito europeo, está encabezada por Bahr y

Bausch (1996)²⁵ en filología románica y por Hufeisen y Lindemann (1998) en filología germánica.

En los últimos años asistimos también al desarrollo de una didáctica que fomenta el aprendizaje simultáneo de varias lenguas (Mehrsprachigkeitsdidaktik) que intenta economizar el esfuerzo de aprendizaje de lenguas semejantes, normalmente en las destrezas receptivas. Los proyectos más significativos al respecto son el proyecto GALATEA²⁶ para alumnos con alguna lengua románica como lengua materna o el proyecto EuroComRom²⁷ cuya finalidad es promover la intercomprensión dentro de familias lingüísticas.

²⁵ Bahr, A., Bausch, K., Kleppin, K., Königs, F. Y Tönshoff, W. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

²⁶ El **Proyecto Galatea** está dirigido por Labène, L. y promovido por el Centre de Didactique des Langues de Grenoble, en el cual participan, desde 1992, investigadores de Francia, España, Rumanía, Chile, Portugal, Italia, Brasil y se trabaja con las siguientes lenguas: español, catalán, francés, portugués, italiano, rumano.

²⁷ El grupo de investigación **EuroCom** comenzó en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Frankfurt/Main de la mano de Klein y Stegmann y se ha ido extendiendo a otras universidades y a otras familias lingüísticas, como la germánica y la eslava.

3. DEFINICIONES DEL ERROR

Desde el punto de vista del docente, el error es un medio para medir el rendimiento de los alumnos en su producción oral y escrita, mientras que para el investigador el error es una muestra de los procesos cognitivos y del proceso de aprendizaje.

James (1998:65 y ss.) plantea que los errores pueden valorarse desde cuatro perspectivas diferentes:

- a) Gramaticalidad, que es completamente independiente del contexto y que por lo tanto es una perspectiva objetiva. El único problema de este criterio está en las diferentes interpretaciones de ciertos fenómenos por parte de los diversos autores.
- b) Aceptabilidad, que es un concepto práctico determinado por el uso de la lengua y que tiene para algunos como requisito previo la gramaticalidad del enunciado. El contexto es lo que nos permitirá considerar si un enunciado es aceptable o no.
- c) Corrección, entendida como la norma prescriptiva.
- d) Extrañeza (*Strangeness*) e infortunio (*infelicity*). Allerton (1990) señala que existen combinaciones léxicas extrañas desde el punto de vista lingüístico tales como *wet water*, que no resultan harmónicas desde el punto de vista semántico. Por su parte, Austin (1962) define *infortunio* como errores en el plano pragmático. Es el caso de actos de habla que son correctos lingüísticamente pero que no han sido formulados por la persona correcta, o no se dirigen al interlocutor adecuado o se producen en circunstancias impropias.

3.1. ERROR VERSUS EQUIVOCACIÓN

Existe una división clásica entre dos conceptos: error (*error*) y equivocación (*mistake*). Las equivocaciones son para Corder (1967) irrelevantes para una teoría de la adquisición de L2 ya que “son hechos advenedizos de la producción lingüística y no reflejan un defecto en el conocimiento de nuestra propia lengua” (p.166); mientras que los errores son consecuencia sistemática de una hipótesis mal asimilada y sí son de vital importancia para el estudio de la lengua del alumno.

Esta dualidad entre error y equivocación tiene relación directa con la distinción chomskyana entre competencia y actuación. Chomsky (1975) define competencia como “el conocimiento que el hablante nativo tiene de su lengua” (p.14). Dentro de este conocimiento se encuentra la totalidad del saber gramatical y léxico sobre una lengua almacenado en el cerebro del hablante y al que puede recurrir durante la producción lingüística. En la realidad, la competencia lingüística de todo hablante se ve influenciada por multitud de factores en el uso de la lengua, al que Chomsky denomina actuación.

Ateniéndonos a esta distinción, el error es una deficiencia de la competencia (*failure in competence*) mientras que la equivocación es una deficiencia en la actuación (*failure in performance*), es decir, se produce por un uso inadecuado de los conocimientos lingüísticos pero no indica desconocimiento de la regla. La competencia es lo que determina la gramaticalidad, mientras que la actuación determina la aceptabilidad.

En la práctica, según Fernández (1997:28), “como reconocen la mayoría de los investigadores y el mismo Corder, es difícil esa distinción, y sólo estamos en condiciones de valorar cuáles son los errores de competencia y cuáles los de realización al final de un amplio análisis de errores”. Sin embargo, el intento de establecer una diferencia entre error y equivocación ha dado lugar a diferentes clasificaciones más complejas y precisas.

Con el fin de evitar la connotación negativa del término *error*, Dulay y Burt (1972) recurren al término *goof* en el que no existe connotación de culpa alguna. Las autoras definen el término como “un desvío de las estructuras sintácticas que los hablantes nativos adultos consideran gramaticalmente correctas” (p.95).

Lindemann (1995:92) define el error del siguiente modo:

Bei einem Fehler handelt es sich um eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm, die nicht mit dem zielsprachlichen Sprachsystem vereinbart ist. D.h. mit anderen Worten, dass man mit dem zielsprachlichen System als Korrektheitsnorm operiert.

Lindemann, así como otros autores, prefieren utilizar el término *desvío* (*Abweichung*). Michiels (1999:34-35) explica que la elección de este término se ha hecho por varios motivos. En primer lugar, con el término *desvío* se evita dar juicios de valor que están implícitos en el término tradicional de *error* tan utilizado sobre todo desde una perspectiva didáctica; en segundo lugar, con este nuevo término se abarca un campo mayor porque incluye, por ejemplo, fenómenos como el evitar ciertas estructuras o la sobreutilización de elementos lingüísticos y, por último, el término *desvío* puede incluir estructuras que, si bien no son erróneas, no son usadas habitualmente por hablantes nativos.

Edge (1989:11) utiliza el término *equivocación* (*mistake*) para referirse a cualquier manifestación errónea y clasifica estas manifestaciones en *descuidos* (*slips*), *errores* (*errors*) e *intentos* (*attempts*). Los descuidos pueden ser corregidos por el mismo alumno con una simple indicación del profesor; los errores, sin embargo, no pueden ser corregidos por el alumno incluso habiendo sido indicados por el profesor, pero se puede entender el mensaje que el alumno quería producir. Los intentos son enunciados casi incomprensibles, motivados por un desconocimiento total del uso de la forma correcta. Edge valora la intención del alumno por expresar algo activando sus estrategias comunicativas para compensar su desconocimiento.

Por su parte, Hammerly (1991) distingue entre distorsiones (*distorsions*) y fallos (*faults*). Las distorsiones –inevitables y necesarias– pueden deberse a la actuación del alumno o estar motivadas por el enseñante y deben ser ignoradas por el profesor. Los fallos, por otro lado, aparecen cuando el alumno se aventura más allá de lo que ha aprendido. Hammerly considera importante el hecho de si la estructura errónea ha sido bien enseñada o no.

Estos dos autores representan posiciones extremas. Por un lado Edge aparece muy permisivo aceptando incluso las estructuras totalmente incorrectas por el simple hecho de que el alumno desee comunicarse; por otro lado, Hammerly es demasiado censor culpando al alumno por no haber aprendido o al profesor por no haber enseñado correctamente.

Un punto intermedio entre estos dos extremos es la postura más prudente. Dentro del AE no se culpa al profesor y muchísimo menos al alumno. Para el AE, un error es una discrepancia entre lo que un hablante o conjunto de hablantes tiende a decir y lo que la colectividad de hablantes nativos (o el hablante nativo ideal) dice. James (1998:83) propone una clasificación más práctica distinguiendo entre:

- *Descuidos (slips)* o lapsus a la hora de hablar o de escribir, que el propio alumno puede detectar y corregir con facilidad.
- *Equivocaciones (mistakes)* que únicamente pueden ser corregidos por el alumno si el profesor le ayuda a percatarse de la existencia de un error (equivocaciones de primer orden) o bien si se le indica con exactitud dónde está el error y de qué tipo es (equivocaciones de segundo orden).
- *Errores (errors)* que no pueden ser autocorregidos hasta que se le proporcione al alumno un *input* (implícito o explícito) y que este *input* sea interiorizado por él mismo. Es decir, el error requiere que se produzca un aprendizaje significativo para que pueda ser corregido.

- *Solecismos (solecisms)* que son desviaciones con respecto a las reglas de corrección y que entran en conflicto con el uso real de la lengua por parte de los hablantes de la misma.

3.2. OTRAS CLASIFICACIONES

Existen varias clasificaciones de errores y cada una de ellas toma como punto de partida un aspecto diferente: la comunicación, el nivel lingüístico donde aparece el error, la forma con la que aparece o las causas, entre otros.

Corder (1981:42) diferencia entre enunciados que son *overtly erroneous*, es decir erróneos en su estructura superficial, y enunciados que son *covertly erroneous*, es decir, enunciados aparentemente aceptables pero inapropiados en el contexto en el que son emitidos. El concepto de “apropiado” se relaciona directamente con el uso que el hablante hace del código y posee dos interpretaciones: por un lado, un enunciado puede ser apropiado desde el punto de vista referencial de acuerdo con el grado de veracidad del mismo; por otro, un enunciado puede ser apropiado desde el punto de vista social si atiende al estilo o registro de lengua adecuado para la situación en que se emite.

Atendiendo a criterios comunicativos, Kleppin (1998:42) hace una clasificación entre errores que impiden la comunicación, es decir, que hacen el enunciado incomprensible, y errores que no impiden la comunicación. En este sentido Johansson (1978)²⁸ ya apuntaba que los errores léxicos atentan en mayor medida contra la comunicación que los errores sintácticos y producen un mayor grado de irritación en hablantes nativos.

²⁸ Johansson, S. (1978). *Studies in Error Gravity. Native Reactions to Errors Produced by Swedish Learners of English*. Gothenburgh: Gothenburg University Press.

Según el nivel lingüístico al que afectan, Kleppin (1998:42-43) hace además una clasificación en errores fonéticos o fonológicos, errores morfosintácticos, errores lexicosemánticos, errores pragmáticos, tales como un estilo inapropiado, un enunciado no adecuado a la situación o un comportamiento cultural inadecuado y por último, errores de contenido, como por ejemplo, un enunciado falso.

Pastor Cesteros (2004) enumera distintos criterios de clasificación de errores reforzando de este modo la idea de que el error es una enorme fuente de información. Atendiendo a criterios lingüísticos los errores pueden ser de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa elección. Si observamos las causas que provocan el error, encontramos además de los errores interlingüísticos e intralingüísticos, los errores de simplificación, que se cometen cuando el alumno produce expresiones más sencillas con el fin de no equivocarse sobre todo en situaciones en el aula por la valoración negativa que se tiene del error. Según un criterio comunicativo distinguiremos entre errores que provocan ambigüedad y que afectan directamente a la comprensión del mensaje; errores irritantes, que por diversos motivos pueden llegar a molestar al interlocutor y errores estigmatizantes, que permiten identificar al alumno como perteneciente a un grupo sociolingüístico determinado. Desde un punto de vista pedagógico se distingue entre errores transitorios frente a permanentes; errores fosilizados frente a fosilizables; globales frente a locales; errores residuales que afectan a contenidos lingüísticos enseñados en niveles inferiores, frente a actuales; errores individuales frente a colectivos. Desde una perspectiva pragmática, podrán producirse errores de adecuación al contexto en que se produce la comunicación y errores de tipo cultural.

Hufeisen (1991) clasifica los errores utilizando dos criterios: el *tipo de error* –gramatical, semántico o pragmático– y el *lugar* en el que aparece el error –grafema, morfema, lexema, sintagma, oración, párrafo o texto. En el caso de la producción oral Hufeisen incluye categorías como

fonema, acento, pronunciación, ritmo, entonación y prosodia. Presentamos a continuación la clasificación de errores propuesta por Hufeisen para la producción escrita:

1. Desvío sintáctico en grafema: **kontrollieren <control> kontrollieren*
2. Desvío semántico en grafema: **könnten <could> konnten*
3. Desvío pragmático en grafema: **Ich <I> ich* ; **du/dich/dir* en lugar de *Du/Dich/Dir* en cartas
4. Desvío sintáctico en morfema: **stolzlich <proudly> stolz*; er hat ** gestudiert*
5. Desvío semántico en morfema: **[auf den Boden] hingefallen <fell down> gefallen*
6. Desvío pragmático en morfema: **ich hab es ihm schon gesagt* -reproducción escrita de una forma típicamente oral.
7. Desvío sintáctico en lexema: **Pferdesrück <horseback> Rücken des Pferdes, Pferderücken.*
8. Desvío semántico en lexema:(p.e. falsos amigos): **wenn <when> als*
9. Desvío pragmático en lexema: *problemática con el tratamiento formal/informal du-Sie; Frau-Fräulein*, en comparación con el español señora-señorita.
10. Desvío sintáctico en sintagma: **er leidet von einer Krankheit*, en lugar de *leiden an*
11. Desvío semántico en sintagma: **war geboren <was born> ist geboren* (en referencia a un ser que aún vive)
12. Desvío pragmático en sintagma: **Bart, können Sie mir helfen?* - conflicto entre el uso del nombre propio en combinación con el tratamiento formal de usted que únicamente aparece en ciertos casos.
13. Desvío sintáctico en oración: **dann er machte eine Pause <then he took a break> dann machte er eine Pause*
14. Desvío semántico en oración: **plötzlich kommt ein Pferd und hat unter diesem Baum gestanden <suddenly a horse came and stood under this tree> plötzlich kam ein Pferd und blieb unter diesem Baum stehen.*
15. Desvío pragmático en oración: **Machen Sie bitte das Fenster zu*, en lugar de *Finden Sie auch nicht, dass es hier ein wenig zieht?*
16. Desvío sintáctico en texto: *ordenación de párrafos dentro de un texto de forma ilógica.*
17. Desvío semántico en texto: *consecución de desvíos semánticos en oraciones, de modo que el sentido de todo el texto sea diferente.*
18. Desvío pragmático en texto: *uso de lenguaje vulgar en un texto no apropiado.*

En último lugar presentamos la clasificación de errores propuesta por James (1998:129-130), porque ha supuesto la base para elaborar la empleada en nuestra investigación. La clasificación de James se basa en tres criterios: modalidad, medio y nivel. La modalidad se refiere al comportamiento del alumno, que puede ser receptivo o productivo. El medio indica si el lenguaje es escrito o hablado, mientras que el nivel se corresponde con los niveles del lenguaje: substancia, texto y discurso.

Uniendo estos tres criterios, James clasifica los errores del siguiente modo:

ERRORES DE SUBSTANCIA

1. Errores en la codificación oral
2. Errores en la codificación escrita
3. Errores en la decodificación oral
4. Errores en la decodificación escrita

ERRORES DE TEXTO

1. Errores en la composición del texto oral
2. Errores en la composición del texto escrito
3. Errores en la comprensión del texto oral
4. Errores en la comprensión del texto escrito

ERRORES DE DISCURSO

1. Errores en la formulación del discurso oral
2. Errores en la formulación del discurso escrito
3. Errores en el procesamiento del discurso oral
4. Errores en el procesamiento del discurso escrito

Estas categorías generales incluyen otras clasificaciones, por ejemplo, los errores de texto se subdividen en errores léxicos y errores gramaticales. Los errores incluidos dentro del campo léxico son clasificados a su vez y constituirán el punto de partida para la clasificación utilizada en nuestra investigación.

Campo léxico

1. ERRORES FORMALES

1.1. Selección formal incorrecta

- * Confundibles
 - Confundibles tipo sufijo (*considerable/considerate*)
 - Confundibles tipo prefijo (*compress/suppress*)
 - Confundibles tipo vocálico (*seat/set; manual/menial*)
 - Confundibles tipo consonántico (*prize/price*)
- * Falsos amigos
 - Totales (francés: *fabrique/ inglés: fabric*)
 - Parciales (alemán: *Mann/ español: hombre-marido*)

1.2. Formación incorrecta

- * Préstamo (*I shoot him with gun in **kopf***)
- * Creación (*smoking can be very **nocive**...*)
- * Calco (*baby car*, como calco de *cochecito de niño*; *sleep suit*, como calco de *Schlafanzug*)

1.3. Distorsiones

- * Omisión (*int(e)resting*)
- * Sobreinclusión (*fresh(er)men, din(n)ing room*)
- * Selección incorrecta (*delitouse* en lugar de *delicious*)
- * Ordenación incorrecta (*littel, ferporate*)
- * Mezcla (*starps*, como resultado de *stops y starts*)

2. ERRORES SEMÁNTICOS

2.1. Confusión de relaciones de sentido

- * Uso de hiperónimos (*The flowers had a special **smell***, en lugar de *perfume/scent*)
- * Uso de hipónimo (*The **colonels** live in the castle*, en lugar de *officers*)
- * Uso del co-hipónimo menos apto de dos posibles (*...a decision to **exterminate** dialects*, en lugar de *eradicate*)
- * Uso del sinónimo incorrecto (*a **regretful** criminal*, en lugar de *penitent o contrite*)

2.2. Errores de colocación

- * Error de significación afectiva
- * Error de significación social
- * Error de significación connotativa
- * Error de significación colocativa
- * Error de significación estilística

4. CAUSAS DEL ERROR

Existe un acuerdo general en clasificar los errores, desde el punto de vista de la causa que los origina, en cuatro categorías principales, a las que nosotros hemos añadido una nueva (apartado 4.2.) debido a la importancia que cobra para nuestra investigación:

- 4.1. Errores interlingüísticos por influencia de la lengua materna
- 4.2. Errores interlingüísticos por influencia de otras lenguas extranjeras
- 4.3. Errores de intralengua por influencia de la lengua objeto de estudio
- 4.4. Errores producidos por el uso de estrategias de comunicación
- 4.5. Errores inducidos

4.1. ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS: INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA

Hemos analizado en el apartado 2.1.2. la importancia del fenómeno de la transferencia dentro del Análisis Contrastivo, según la cual los aspectos que no coinciden entre dos lenguas son fuente de errores, mientras que los aspectos coincidentes facilitan el aprendizaje. Lado sugiere que cuanto mayor es la diferencia entre dos lenguas mayor es la dificultad (1957:2). Tanto el AC como el AE y la IL comparten en sus principios teóricos la idea del efecto positivo que la semejanza entre dos lenguas puede tener a la hora del aprendizaje. De acuerdo con este principio, el ritmo de aprendizaje en una lengua extranjera y el número de errores que un alumno comete están en función de la mayor o menor coincidencia que presentan la lengua materna y la lengua extranjera.

James (1998:181) aclara que, de todos los errores cometidos por los alumnos, aquellos que se deben a la influencia de la lengua materna

alcanzan porcentajes que van desde el 3% al 25% dependiendo del estudio realizado, con lo que no se puede afirmar que todos los errores se deben a la interferencia con la lengua materna, pero tampoco se puede desprestigiar la influencia de la lengua materna como causa de errores. En referencia a la controversia suscitada entre los errores contrastivos frente a los errores no contrastivos, Nickel (1989) muestra claramente que ambos tipos existen en número suficiente como para ser incluidos como causas de errores dentro del marco del Análisis del Error. Añade que la transferencia de L1, que constituyó la base psicológica del Análisis Contrastivo, está recobrando aceptación como componente importante en las teorías de aprendizaje de lengua extranjera .

Hay que tener en cuenta que no todos los planos de la lengua son transferidos del mismo modo y en la misma medida. Por ejemplo, ya Müller (1861/1965:75)²⁹ era consciente del elevado número de préstamos del latín, francés y otras lenguas presentes en el inglés pero, por otro lado, consideraba que la gramática inglesa era “inmune” a esas influencias interlingüísticas. Por su parte, Thomason (1981)³⁰ sugiere que los efectos de la transferencia desde la lengua materna a la lengua extranjera o *substratum transfer* como la autora lo denomina, será más evidente en la pronunciación y en la sintaxis que en el léxico. Además Odlin (1989) añade que también los modos de conducta no lingüística así como los gestos, las pausas, el volumen, el uso de expresiones de cortesía, el tratamiento, el saludo, las costumbres sociopragmáticas o la entonación son elementos susceptibles de ser transferidos a otra lengua.

El concepto de *marca*, ya explicado en el apartado 2.3.6., supone un perfeccionamiento de la teoría de la transferencia. La interacción entre el Análisis Contrastivo clásico y el concepto de marca es descrita por Eckman (1977) dentro de su Hipótesis del Mercado Diferencial.

²⁹ Müller, M. (1861/1965). *Lectures on the Science of Language*. New Delhi: Munshi Ram Manohar Lal.

³⁰ Thomason, S. (1981). “Are there linguistic prerequisites for contact-induced language change?” Paper presented at the 10th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium.

Para Kellerman (1983) existen dos factores importantes que interactúan a la hora de determinar la transferibilidad de las unidades lingüísticas. Por un lado, la *psicotipología* o percepción de la distancia entre las lenguas y no la distancia objetiva entre ellas, y por otro lado, la condición de marcado de una unidad lingüística. El alumno decide, con el apoyo de este criterio psicolingüístico de distancia percibida entre las lenguas, si transfiere aquellos elementos no marcados o potencialmente transferibles. Un ejemplo de esta percepción subjetiva de la distancia entre lenguas lo encontramos en la investigación de Singleton y Little (1991), en la cual un 30,8 % de las creaciones léxicas en la interlengua francés se debían a interacciones con la L1 inglés, mientras que sólo un 4,4 % de las creaciones léxicas en la interlengua alemán se debían a la influencia del inglés. A pesar de que objetivamente el alemán tiene una mayor cercanía lingüística con el inglés, “English-speaking learners of French quickly realize that there are large numbers of English words that after being subjected to a fairly simple phonological conversion process [...] will do very good service in French” (1991:75).

Por su parte Frankenberg-García y Pina (1997) observan otro fenómeno relacionado con la percepción de la distancia. Sus alumnos, sobre todo en niveles avanzados, son reticentes a utilizar cognados (o palabras similares entre el portugués e inglés), con la finalidad de alejarse de la influencia de la lengua materna. Este fenómeno es denominado por Kellerman (2000:21) como *homoiofobia* o miedo a la similitud.

En la siguiente tabla observamos los vocablos que los alumnos utilizan (primera columna) en lugar de otros (segunda columna) y por último el equivalente en su lengua materna (tercera columna).

<u>utilizan</u>	<u>en lugar de</u>	<u>equivalente portugués</u>
unfair	unjust	injusto
to go on	continue	continuar
to put up with	tolerate	tolerar
*unconsistent	inconsistent	inconsistente

Gierden Vega (1994) afirma que “la distancia tipológica, que entre el inglés y el alemán pueda existir, no se encuentra excesivamente alejada a los ojos de un hispanoparlante por lo que [...] ambas lenguas, en un momento determinado del proceso de adquisición, interactúan”. Es decir, no sólo influye la LM sino que las otras lenguas extranjeras adquiridas o aprendidas con anterioridad también ejercen influencia. En nuestra investigación, este hecho se acentúa por la cercanía entre las dos LE (inglés y alemán) que provienen del germánico occidental.

Ya en el AC se realizaron clasificaciones de los posibles errores que surgen del contacto entre dos lenguas. Presentamos una versión simplificada de la *jerarquía de dificultad* elaborada por Stockwel, Bowen y Martin (1965)³¹ con ejemplos de alumnos de español con inglés como lengua materna:

Tipo de dificultad	L1:inglés L2: español	Ejemplo
1. Split- Divergencia	x da lugar a x/y	for da lugar a por/para
2. New- Presencia	∅ da lugar a x	marca de género en adjetivo
3. Absent- Ausencia	x da lugar a ∅	do como auxiliar
4. Coalesced-Convergencia	x/y dan lugar a x	his/her da lugar a su
5. Correspondence- Equivalencia	x corresponde a x	-ing =ndo como complemento con verbos de percepción

³¹ Stockwell, R. Bowen, J. y Martin, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Italian*. Chicago: University of Chicago Press.

Hemos elaborado una tabla similar con errores cometidos por alumnos de alemán con español como LM:

Tipo de dificultad	L1:español L2/L3: alemán	Ejemplo
1. Divergencia	x da lugar a x/y	en da lugar a in/an/auf
2. Presencia	∅ da lugar a x	zu en oraciones de infinitivo
3. Ausencia	x da lugar a ∅	gerundio
4. Convergencia	x/y dan lugar a x	hace/desde hace da lugar a seít
5. Equivalencia	x se corresponde con x	marca de género y número

Los efectos que las semejanzas y diferencias interlingüísticas producen en la lengua meta han sido recopilados por Odlin (1989:36):

La *Transferencia positiva* que puede producirse en los diferentes niveles de la lengua. En el plano léxico, las similitudes entre lengua materna y lengua meta pueden reducir considerablemente el tiempo empleado en alcanzar una buena comprensión lectora; en el plano fónico, las similitudes en el sistema vocálico pueden conseguir que se identifiquen sonidos vocálicos con más facilidad; en el plano sintáctico, las similitudes en las estructuras sintácticas pueden facilitar la adquisición de la gramática. La transferencia positiva ha sido hasta la fecha objeto de pocos estudios.

La *Transferencia negativa*, que es observable en los errores de producción, la clasifica el autor en sustituciones, calcos e hipercorrecciones. Además de estos errores de producción, el autor señala como transferencia negativa otros fenómenos tales como la *subproducción*, la *sobreproducción* y los *malentendidos*. La subproducción tiene lugar cuando los alumnos no producen determinadas estructuras en dicha lengua o son muy escasas (Santos Maldonado 2002:46). Cuando el alumno percibe que cierta estructura en la lengua que aprende es muy diferente de la correspondiente en la LM,

puede tratar de evitar su utilización. La sobreproducción puede ser en ocasiones efecto de la subproducción, ya que al evitar determinadas estructuras se hace necesario utilizar otras en demasía. En otros casos se origina por la diferencia cultural, por ejemplo, los alumnos de habla inglesa utilizarán en demasía estructuras para pedir disculpas, muy frecuentes en su lengua materna. Los malentendidos o errores de interpretación que consisten en la influencia de las estructuras de la L1 en la interpretación de los mensajes de la lengua meta.

James (1998:68) añade además una *transferencia semi-positiva*, en casos en los que el hablante transfiere elementos de su L1 a la lengua meta creando enunciados correctos pero que no reflejan lo que quiere decir. Otra manifestación clara de la transferencia es la que se manifiesta en el diferente ritmo de aprendizaje con el que se alcanza un determinado nivel de competencia lingüística (Odlin, 1989:38). A este respecto hay que señalar los datos aportados por el Service Institute (1985) del State Department de EEUU, que realiza una clasificación del tiempo empleado en adquirir un nivel elevado en una lengua extranjera. Según los resultados del Service Institute, mientras un hablante de inglés como LM necesita 20 semanas de instrucción intensiva para aprender alemán, un hablante de finés como LM necesitará unas 44 semanas (Ringbom, 1987).

Además la transferencia puede manifestarse de otras maneras, según muestran algunas de las investigaciones, resumidas por Larsen-Freeman y Long (1991:96):

- Retrasando o acelerando el paso por una secuencia de desarrollo (Zobl, 1982).
- Prolongando el uso de una forma cuando ésta es similar a una estructura de la L1 (Zobl, 1983), lo que puede dar lugar a una estructura fosilizada.
- Sustitución o uso de una forma de la lengua materna en la lengua extranjera (Odlin, 1989).

- Hipercorrección o reacción exagerada a una forma determinada influenciada por la L1 (Odlin, 1989).

Ard y Homburg (1993) compararon las actuaciones de alumnos de inglés como lengua extranjera a partir de dos lenguas maternas diferentes: árabe y español. En este estudio los hablantes de la lengua con mayores similitudes léxicas con el inglés, en este caso el español, obtuvieron un mayor éxito en pruebas de vocabulario. Los investigadores concluyen que una LM relacionada tiene un efecto facilitador no únicamente en los casos en que la LM y la lengua extranjera se asemejan, sino incluso en casos de clara diferencia y explican este fenómeno usando el concepto de *esfuerzo finito* (*finite effort*). Este efecto se explica de la siguiente manera: los alumnos con una LM tipológicamente cercana a la lengua de estudio no deben invertir tiempo y esfuerzo en adquirir las estructuras similares y por lo tanto pueden dedicarse a aprender las estructuras que no son iguales y adquirirlas de un modo más rápido y efectivo. En relación a este aspecto, Corder (1981:101) considera que:

Where the mother tongue is formally similar to the target language, the learner will pass more rapidly along the developmental continuum (or some parts of it) than where it differs.

Asimismo Corder (1981) señala que ese efecto facilitador no lo produce únicamente la lengua materna sino cualquier lengua aprendida con anterioridad.

En cuanto a los errores léxicos, Zimmerman (1987,1988)³² distingue entre errores de forma y errores de contenido. Cada tipo puede a su vez estar motivado por aspectos fónicos o morfológicos. El autor

³²Zimmerman, A. (1988). "Paraphrase errors and word-formation errors in advanced German learners of English" en Klegraf, J. y Nehls, D. (eds.), *Essays on the English Language and Applied Linguistics on the Occasion of Gerhard Nickel's 60th Birthday*. Heidelberg: Julius Gross, pp.300-314.

plantea que, en contra de la creencia tradicional, la mayoría de los errores son de forma.

Odlin (1989:80) considera que, tanto si se trata de errores de comunicación como si son simples innovaciones o invenciones, el uso de la lengua extranjera muestra a menudo otras influencias aparte de aquellas derivadas de la lengua materna y algunas de estas influencias tienen probablemente una base universal.

4.2. ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS: INFLUENCIA DE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS

El hecho de que, en muchos casos, las lenguas extranjeras sean estudiadas o adquiridas después de otra lengua extranjera, como ocurre a menudo con el alemán, motivó la aparición de una nueva corriente de investigación centrada en la influencia de las lenguas extranjeras. Esta nueva corriente defiende que las lenguas extranjeras aprendidas o adquiridas con anterioridad influyen de manera sensible en el aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras.

Se crea una denominación para esta situación concreta de aprendizaje: adquisición de una tercera lengua o L3. El concepto de L3 es definido del siguiente modo por Hammarberg (2001:22).

Languages that are acquired after the first language [...] are commonly termed second languages; a person may acquire one or more L2s. In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after the L1.

Aplicando esta definición al presente estudio, el alemán sería L3 y el inglés o francés, dependiendo de los sujetos, serían L2.

La importancia de las segundas lenguas en el aprendizaje de L3 es medida empíricamente por varios autores. Hufeisen (1991) concluye en su investigación que, de todo el corpus de errores, un 9% lo constituyen errores motivados por interacciones interlingüísticas. En la investigación de Marx (2000) este tipo de errores alcanza un porcentaje de 19% y en el estudio de Michiels (1999) las interacciones interlingüísticas suponen de un 20% a un 28% del total de errores.

4.2.1. Implicaciones del concepto L3

Para Hufeisen y Lindemann (1998) “third (fourth and xth-) language learning differs substantially from second language learning”. Hufeisen (2003) señala algunos factores que diferencian la adquisición o el aprendizaje de una L3 de la adquisición o el aprendizaje de una L2 como por ejemplo las numerosas fuentes o bases de transferencia que surgen de la presencia de diversas lenguas o una mayor conciencia lingüística.

El aprendizaje de una L3 se diferencia del de una segunda lengua en varios aspectos. Michiels (1999:27) afirma que a diferencia de lo que ocurre con la L2, en el aprendizaje de una L3 el alumno ya dispone de una “experiencia con lenguas extranjeras” que influye de manera relevante en el proceso de adquisición. Diversos estudios (Mägiste, 1984; Thomas, 1985³³) han comprobado que los alumnos que ya han aprendido una lengua extranjera obtienen un mejor y más rápido rendimiento en el aprendizaje de otra lengua extranjera que los alumnos que adquieren dicha lengua como primera lengua extranjera. El alumno de L3 ya conoce el hecho de aprender una lengua extranjera (p.e. la sensación de no comprender algo), probablemente ha desarrollado estrategias de aprendizaje generales e individuales y es más competente que un alumno de L2. Reinfried (1998:38) subraya el efecto positivo del contacto entre

³³ Thomas, J. (1985). “The role played by prior linguistic experience in second and third language learning” en Hall, R. Jr. (ed.), *The Eleventh Linguistic Association of Canada and United States Forum 1984*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp.510-518.

lenguas cercanas, ya que aporta más ventajas que desventajas, en especial en la competencia receptora.

Además, los alumnos de L3 parecen estar menos gobernados por reglas y aprenden lenguas con mayor facilidad pero hacen más sobregeneralizaciones que los alumnos de L2 (Zobl,1992). Sin embargo existe también entre ellos un creciente potencial de interferencias desde otras lenguas a medida que aumenta el número de lenguas aprendidas (Ahukanna, Lund y Gentile, 1981). Por otro lado Thomas (1988)³⁴ señala que los alumnos de L3 son más conscientes del conocimiento metalingüístico que los alumnos de L2 y son más sensibles al input lingüístico. Cook (1995) utiliza el término *multicompetencia* para referirse a la competencia lingüística de un alumno multilingüe.

Existen otros fenómenos típicos en la adquisición de la L3:

- El *efecto de lengua extranjera* según el cual las lenguas extranjeras son almacenadas de un modo diferente al de la L1, con lo que la influencia de una L2 sobre la L3 es mayor. Este fenómeno ha sido descrito por De Angelis y Selinker (2001:56) del siguiente modo: “The use of an interlanguage, perceived by the speaker as *foreign*, may well be preferred over the use of the native language because it *sounds* more foreign than the native language does”.
- El *efecto de la última lengua* descrito por Shanon (1991), según el cual las estructuras aprendidas en último lugar ejercen una mayor influencia sobre una nueva lengua estudiada.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, Mißler (2000) realiza una investigación acerca su desarrollo como resultado de la experiencia previa con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Tras un análisis de los datos recogidos, concluyó que cuantas más lenguas se conozca así como cuanto mayor haya sido el tiempo empleado en aprender lenguas extranjeras, mayor será la frecuencia de uso de

³⁴ Thomas, J. (1988). “The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9/3, pp.235-246.

estrategias de aprendizaje para una nueva lengua extranjera. Asimismo llegó a la conclusión de que a mayor experiencia con lenguas extranjeras, mayor será la disposición al riesgo, mayor será el esfuerzo por descubrir las reglas de la nueva lengua estudiada, más positiva será la concepción de sí mismo, más serán las emociones positivas asociadas al aprendizaje de lenguas y menor será la importancia que se da a la corrección formal.

Por todo lo expuesto anteriormente, la investigación de la L3 debe desarrollar métodos que tengan en cuenta esta especificidad, tales como comparaciones entre las tres lenguas que interactúan. Tanto en la presente investigación como en la realidad, los sujetos reflejan este plurilingüismo: la mayor parte de las personas en el mundo es bilingüe o multilingüe o bien han tenido experiencia previa con otras lenguas extranjeras (Lindemann, 1998:163).

Como contrapunto presentamos las conclusiones alcanzadas por el estudio de Gibson, Hufeisen y Libben (2001). Los autores plantean en su estudio tres cuestiones a las que intentan dar respuestas basándose en datos empíricos obtenidos a partir de su estudio con sujetos que aprenden alemán como L3 con diversas lenguas maternas y diversas L2.

La primera cuestión es si el hecho de tener una segunda lengua ayuda o dificulta la producción en L3. Los resultados, aunque preliminares dado al escaso número de sujetos con L2 alemán, muestran que no existen diferencias entre sujetos con una L2 y sujetos sin L2.

La segunda cuestión es si existe o no diferencia en la corrección y exactitud en la producción entre sujetos con una L1 cercana tipológicamente a la lengua meta, como el sueco, y sujetos con una L1 más alejada tipológicamente, como el chino. Los resultados tampoco muestran diferencias notables entre ambos tipos de sujeto en cuanto a la corrección y exactitud en la producción.

La tercera cuestión es si los alumnos con una L2 similar a la lengua meta tienen ventajas en la producción lingüística sobre los alumnos con L2 diferente a la lengua meta. Contrariamente a lo esperado, los

resultados obtenidos fueron mejores en aquellos que no tenían inglés como L2, es decir, en esta tarea concreta –producción de verbos con preposiciones– la similitud entre el inglés y el alemán no actúa a favor de aquellos que tienen inglés como L2. Los mismos autores plantean que esto puede deberse a una estrategia que consiste en evitar los casos en que las preposiciones coinciden porque el alumno considera y ha comprobado que las similitudes formales son a menudo fuente de errores.

4.2.2. Factores de influencia en L3

Murphy (2003) elabora una relación detallada de las variables que afectan a la transferencia lingüística en L3 y establece una división de las mismas en dos categorías: variables dependientes del alumno y variables dependientes de la lengua. Hemos empleado esta relación para dar cuenta de las diferentes investigaciones acerca de la adquisición de L3. Según Murphy, cuando las lenguas entran en contacto, estas variables se relacionan e interactúan.

De las variables dependientes del alumno destacamos las siguientes:

4.2.2.1. Nivel de competencia lingüística.

El nivel de competencia lingüística constituye un factor influyente en la transferibilidad. Existe un consenso general entre los investigadores acerca de una mayor probabilidad de que la transferencia aparezca en niveles bajos de competencia. Esto confirma la teoría de que la transferencia interlingüística se utiliza como una estrategia cuando los alumnos carecen de recursos apropiados para expresar algo en la lengua extranjera.

En el aprendizaje de la L3, Fuller (1999), Dewaele (2001) y Hammarberg (2001) señalan que la transferencia desde L2 a L3 es generalmente el resultado de un bajo nivel de competencia lingüística en L3. Hammarberg y Williams (1998) realizan un análisis longitudinal de la

producción del mismo Hammarberg como sujeto de estudio (con inglés como L1 y alemán como L2) en sueco como L3 durante dos años que reveló un uso primordial de la L2 como material léxico en las construcciones léxicas en L3, así como una disminución de las construcciones desviadas a medida que el nivel lingüístico aumentaba.

Sin embargo, más tarde el mismo Hammarberg (2001) apunta que para que la transferencia tenga lugar el hablante debe tener un cierto nivel de competencia lingüística. Por su parte, Möhle (1989) señala que la influencia entre lenguas extranjeras se manifiesta en muchos casos entre lenguas de las que los alumnos tienen un cierto grado de dominio aunque la autora también da cuenta de influencia ejercida por lenguas extranjeras con las que únicamente existe un contacto esporádico.

Dentler (1998) lleva a cabo un estudio transversal que documenta tanto la cantidad como la calidad de los errores de interferencia léxica en relación al número total de errores léxicos en producción escrita, y concluye en primer lugar que, en el caso de una baja competencia en L3 los errores tipo préstamo se basan en la L1 aunque se use la L2 con frecuencia y en segundo lugar, que a medida que aumenta la competencia en L3, aumenta la influencia de la L2 en el caso de que exista cierta semejanza fonológica entre el lexema en L2 y el lexema que se pretende utilizar en L3.

En un estudio posterior, los datos aportados por Dentler (2000) también indican que, al contrario de como se pudiera suponer, los errores de transferencia léxica aumentan a mayor nivel lingüístico. Esto puede deberse a que los alumnos en niveles superiores intentan expresar pensamientos de un modo más preciso para lo cual hacen uso de su conocimiento léxico tanto de la L1 como de la L2. En cuanto a porcentajes de errores de transferencia en la producción escrita, los resultados obtenidos por Dentler son los siguientes: 68,77% de los errores léxicos en el nivel intermedio lo conforman las transferencias, de las cuales un 74,58% son desde la lengua materna –sueco– y un 25,41%

desde la L2 –inglés. En el nivel intermedio superior, un 82,11% son transferencias, de las cuales un 79,70% son desde la lengua materna y un 20,30% desde la L2; y en el nivel superior, las transferencias constituyen el 77,77% de los errores léxicos y la gran mayoría a partir de la lengua materna. Tras una clasificación de los errores léxicos se llega a la conclusión de que el número de errores de tipo préstamo se reduce considerablemente en la producción escrita a medida que aumenta el nivel lingüístico.

Larsen-Freeman y Long (1991:105-106) identifican un desarrollo de la transferencia en relación al tiempo de aprendizaje que denominan “*u-shaped behavior*” o comportamiento en forma de U:

Beginners were more willing to transfer marked items along with unmarked ones, perhaps recognizing general typological similarities between these L1s and L2s. Intermediate students were more conservative about transferring marked uses, possibly because they had committed enough errors by this stage to know that, while similar, the languages really differed in detail a great deal. Finally, advanced learners once again became willing to assume transferability.

En consecuencia, el número de errores de transferencia sería alto en la fase inicial del aprendizaje, en la fase intermedia disminuiría y más tarde aumentaría de nuevo.

Michiels (1999) constata también este fenómeno en su investigación sobre la influencia del neerlandés como L2 en el aprendizaje de alemán como L3 por parte de hablantes de francés: la proporción de interacciones neerlandés-alemán es bastante alta en los niveles iniciales y comienza a descender en los niveles intermedios para, a continuación, ascender en el nivel superior. Michiels explica la influencia del neerlandés como L2 incluso en niveles superiores desde un punto de vista psicológico: el alumno de alemán como L3 con conocimientos de neerlandés observa en el transcurso de su aprendizaje que las interacciones neerlandés-alemán dificultan la comunicación en escasas

ocasiones, con lo que decide transferir el máximo posible. En este estudio se observa, por lo tanto, que la transferencia se realiza como estrategia de comunicación.

Blanco (2002) plantea que es importante determinar qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen. Tras analizar varios estudios anteriores, la autora aporta las siguientes conclusiones. En el nivel inicial se producen errores de tipo interlingüístico, por interferencia de la LM o de otra lengua extranjera. En el nivel intermedio aparece un mayor número de errores intralingüísticos que interlingüísticos ya que los alumnos empiezan a alejarse de su lengua materna y a utilizar el código de la lengua extranjera. El nivel intermedio es un periodo de regularización de reglas con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. Por último, en el nivel avanzado o superior aparecen errores residuales, es decir, relacionados con los conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse.

4.2.2.2. *Conciencia lingüística*

De Angelis y Selinker (2001) exponen que la conciencia lingüística de un alumno de L3 es diferente de la de un alumno monolingüe que adquiere una primera lengua extranjera. El concepto de multicompetencia propuesto por Cook (1995) describe una competencia lingüística multilingüe que se caracteriza por una elevada conciencia metalingüística, una mayor creatividad, una flexibilidad cognitiva y habilidades mentales más diversificadas. En este contexto este autor insiste en que hechos característicos de los alumnos de L3, tales como la alternancia involuntaria de código lingüístico, no deben considerarse errores en la producción monolingüe en L3 sino más bien como evidencia de esta competencia plurilingüe o multicompetencia.

Por su parte, Möhle (1989) apunta que la interacción entre diferentes lenguas extranjeras puede tener lugar de un modo espontáneo o como resultado de una planificación consciente.

Para Ilomaki (2005:12) la conciencia lingüística puede adquirirse y habitualmente está relacionada con la formación educativa del alumno. Si bien la conciencia lingüística es principalmente consciente, nuestra mente puede, y de hecho lo hace a menudo, realizar identificaciones lingüísticas incluso en un nivel inconsciente.

4.2.2.3. Cantidad de exposición y uso de la lengua

Esta variable interactúa de manera significativa con la edad y la competencia lingüística. La cantidad de exposición a la lengua ejerce, según Murphy, una fuerte influencia dando lugar tanto a una transferencia positiva como negativa. En la adquisición de L3, al igual que ocurre con la adquisición de L2, a mayor exposición a la lengua y a mayor uso de la misma, menor cantidad de transferencias lingüísticas.

4.2.2.4. Edad

Por lo habitual, las investigaciones sobre la adquisición de L3 ignoran esta variable. Sin embargo Cenoz (2001) realizó un estudio que tenía en cuenta esta variable en la adquisición de L3 inglés por niños de diferentes niveles educativos y comprobó que los niños con mayor edad muestran más casos de transferencia lingüística. Cenoz atribuye esta diferencia a una mayor conciencia lingüística que los alumnos con más edad tienen con respecto a los de menos edad. En nuestro trabajo también hemos ignorado esta variable al encontrarse todos los alumnos dentro del mismo rango de edad.

4.2.2.5. Formación educativa

Odlin (1989) incluye la formación educativa entre los factores que provocan transferencia positiva. El efecto de la formación sobre la

transferencia lingüística se observa en el hecho de que los alumnos que han desarrollado capacidades en su lengua materna encuentran facilidades para adquirir una L2 (y por consiguiente una L3). En cualquier caso, esta variable ha sido hasta ahora muy poco investigada tanto en la adquisición de L2 como de L3, debido a que la mayor parte de los sujetos investigados son alumnos de secundaria o universitarios.

4.2.2.6. Contexto

Se trata de una variable que ni depende del alumno ni de la lengua y puede estar relacionada bien con la situación lingüística en la que se realiza la adquisición –monolingüe o bilingüe– o bien con el nivel de formalidad y la tarea que el alumno debe acometer. Dewaele (2001) ha investigado la incidencia de este factor en la adquisición de L2 y L3 y concluye que la alternancia de código o *code switching* es más común en situaciones informales. Añade que los hablantes de una L3 tienen menor precisión morfoléxica y producen más enunciados mixtos que los hablantes de una L2 tanto en situaciones formales como informales. Las situaciones formales provocan que los hablantes de L3 produzcan enunciados más cortos y más errores léxicos.

En cuanto al tipo de tarea realizada, Michiels (1999) concluye que tanto el número como el tipo de errores dependen en gran medida de la clase de ejercicio que se realice. A la misma conclusión llegaba Corder (1974:126): “We should be aware that different types of written material may produce a different distribution of error or a different set of error types”.

Lindemann (2000) lleva a cabo un estudio novedoso sobre la influencia de la L1 –noruego– y L2 –inglés– en la comprensión de textos en L3 –alemán–, a diferencia de la mayoría de estudios de este tipo que se centran en la producción. Aunque el estudio presenta resultados parciales, concluye que el alumno busca equivalentes de traducción no sólo en su lengua materna sino también en su L2, e incluso no observa

ninguna preferencia entre lengua materna y segunda lengua. La investigación llevada a cabo por Müller-Lancé (2001) versa igualmente sobre el papel que desempeñan los conocimientos de otras lenguas extranjeras en la aplicación de estrategias de inferencia de significado en la comprensión escrita y concluye que la lengua materna es menos importante en este proceso de decodificación.

Entre las variables dependientes de la lengua destacamos las siguientes:

4.2.2.7. *Tipología lingüística*

Esta variable es una de las más importantes para la aparición de la transferencia lingüística. Diferentes autores afirman que en la adquisición de L3, la cercanía tipológica entre L2 y L3 facilita la transferencia lingüística. Hammarberg (2001:22) señala que “influence from L2 is favoured if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant”. Ringbom (2001:65) añade el concepto de psicotipología: “Languages perceived to be similar to the target language naturally provide many more reference points for the learner than do wholly unrelated languages”.

Cenoz (2001:8) aúna ambos conceptos de cercanía tipológica y distancia percibida:

[...] linguistic typology has proved to be influential in the choice of the source language. Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language, or using Kellerman’s (1983) concept of psychotypology, the language that is perceived as typologically closer.

Para Möhle (1989), la condición más importante para que tenga lugar una interacción lingüística es el grado de relación formal entre lenguas. Möhle realiza un análisis de la producción oral de 22 alumnos de español con alemán como lengua materna e inglés como segunda lengua, de los cuales algunos habían estudiado previamente francés. La autora

pretende estudiar la influencia de las diferentes lenguas extranjeras en el español en relación al dominio que el alumno tiene sobre dicha lengua extranjera. A partir de los resultados obtenidos, concluye que en los alumnos con una mayor competencia en francés se observa una interacción considerable entre francés y español, especialmente en el plano léxico que se manifiesta en la derivación de palabras españolas a partir de francesas. En este grupo de alumnos apenas se aprecia interacción entre el inglés y el español, aún cuando han estudiado inglés durante nueve años. Por otro lado, en los alumnos con una mayor competencia en inglés no se observa interacción importante entre inglés y español, y señala además que en ambos grupos se observa interacción entre la L1 –alemán– y la L4 –español– generalmente en el plano sintáctico y en el estilo.

Los datos aportados por Hufeisen (1991) refuerzan la idea de que la cercanía tipológica es uno de los factores más importantes para que exista la influencia interlingüística. La autora realiza un análisis de errores en las producciones escritas de alumnos de alemán (L3) con conocimientos de inglés (L2) y con diferentes lenguas maternas. Este análisis cifró en un 9% el porcentaje de errores que eran causados exclusivamente por influencia de la L2. A la misma conclusión llegó Singleton (1987), que observó que el hablante de L1 inglés en su producción en L3 francés prefiere transferir desde su L2 español antes que desde su L1.

Dewaele (1998) lleva a cabo una investigación de la producción oral en francés por alumnos avanzados con holandés como lengua materna y francés como L2 e inglés como L3 o viceversa. Los resultados de la investigación muestran que la influencia interlingüística es visible en todos los informantes, sin embargo los hablantes de francés como L2 tienden a utilizar la información procedente de su lengua materna, mientras que los hablantes de francés como L3 lo hacen de su L2, en este caso, inglés. De 3141 errores de diferentes tipos, Dewaele se centra

únicamente en los 218 casos de lo que él denomina “lexical inventions”. Los resultados muestran que el 40% de este tipo de errores son de naturaleza puramente intralingüística, es decir, producto de las dificultades específicas de la lengua objeto de estudio, mientras que un 44% son errores interlingüísticos y un 12% son errores atribuibles tanto a la influencia interlingüística como intralingüística. El hecho más significativo es que los alumnos de francés como L2 producen muchos errores de este tipo basados en estrategias intralingüísticas, mientras que los alumnos de francés como L3 generan una mayor proporción de formas desviadas basadas en estrategias interlingüísticas. Si consideramos únicamente los errores interlingüísticos, encontramos que los alumnos de francés como L2 transfieren en mayor proporción desde su lengua materna (15,2% de los casos frente a 9,2% de los alumnos de francés como L3) mientras que los alumnos de francés como L3 producen más formas transferidas desde el inglés (21,8% de los casos frente al 6,9% de los alumnos de francés como L2).

La investigación que lleva a cabo Michiels (1999) tiene como objetivo estudiar la influencia del neerlandés como L2 en el aprendizaje del alemán como L3 por parte de hablantes de francés como lengua materna. El autor concluye que la influencia que ejerce una segunda lengua sobre otra lengua extranjera depende en gran medida de la cercanía que exista entre ambas lenguas. Según el autor esta influencia puede ser positiva, en cuanto que la L2 actúa como acelerador del aprendizaje, así como negativa, dando lugar a la aparición de errores interlingüísticos. Michiels constata de un modo más explícito la influencia positiva del neerlandés como L2 en el alemán como L3 en la diferente duración del periodo de aprendizaje hasta alcanzar un determinado nivel. Mientras los sujetos con conocimientos de neerlandés necesitaron 300 horas de instrucción para alcanzar un determinado nivel de aprendizaje, los sujetos sin conocimientos de neerlandés requirieron 630 horas. Este hecho está motivado en gran parte por las similitudes en todos los niveles

lingüísticos entre el alemán y el neerlandés. Por el contrario, a través de numerosos ejemplos aportados en todas las categorías de la clasificación de desvíos propuesta por Hufeisen (1998) se constató la influencia negativa del neerlandés en la producción de alemán y se cuantificó en un 25% la influencia del neerlandés en el número total de errores producidos. Por su parte, Groseva (1998), tras un análisis de la producción escrita y oral de dos grupos (grupo A compuesto por alumnos con inglés como L2 y alemán como L3; y grupo B compuesto por alumnos con alemán como L2) observa únicamente una influencia positiva de la L2 en la adquisición de L3 en el uso de las estrategias comunicativas como la alternancia de código, la formación con analogía a la L2, simplificación o traducción a partir de la lengua materna.

En el estudio llevado a cabo por Marx (2000) se cuantifican las interacciones entre L2 (inglés) y L3 (alemán) en un 19%, frente al 9% de interacciones entre L1 (lenguas no indoeuropeas) y L3. Existen también interacciones, aunque escasas, entre L1, L2 y L3, que alcanzan un 4% del total de errores.

Cusack (2000) presenta resultados que inciden también en la idea de la cercanía tipológica como factor determinante para la influencia interlingüística. La autora realiza un estudio longitudinal de la producción oral de un hablante de inglés como LM con el objetivo de estudiar la influencia de su L2 –francés– en la adquisición del alemán como L3. Cusack califica de escasa la influencia de la L2 y añade que la interlengua de L3 –alemán– se ve afectada por procesos intralingüísticos u otros factores tales como la transferencia de L1, hecho que puede estar motivado por la cercanía tipológica entre la L1 y la L3 (inglés y alemán).

En el contexto de enseñanza del alemán como lengua extranjera, por lo común como segunda lengua extranjera tras el inglés, Güler (2000) indica los aspectos en los que el inglés supone una ayuda para el aprendizaje del alemán debido a su proximidad lingüística. En primer lugar, el inglés como L2 facilita la adquisición de vocabulario, en especial,

a la hora de aprender nuevas palabras ya que existen numerosos cognados o palabras similares en su forma y en su significado y además en el uso de los artículos, en el caso de lenguas que carezcan de artículos. También en el plano léxico es importante tener en cuenta el fenómeno de los falsos amigos como posible fuente de errores que pueden evitarse. En segundo lugar, el hecho de haberse enfrentado a otra lengua extranjera con anterioridad proporciona al alumno un vocabulario metalingüístico y los conceptos a los que se refiere, lo que facilita también el aprendizaje.

Dentro de esta combinación lingüística específica –español como L1, inglés como L2 y alemán como L3– Gierden Vega (1994) lleva a cabo un estudio longitudinal de la producción lingüística de alumnos de filología alemana con conocimientos previos de inglés y constata una interacción considerable entre la L2 (inglés) y la L3 (alemán), aunque no ofrece datos cuantitativos. La autora elabora un listado de casos de afinidad grafémica entre el inglés y el alemán, tales como *arm/Arm, drink/trinken, finger/Finger, half/halb, new/neu, ship/Schiff*; así como de afinidad fónica como *bed/Bett, brother/Bruder, foot/Fuss, good/gut, mouse/Maus*. Tanto los casos de afinidad grafémica como los de afinidad fonológica poseen también afinidad semántica, con lo que el hablante transferirá el significado de las palabras, facilitándose así la adquisición del vocabulario. La autora da cuenta también de interferencias, consideradas como un elemento negativo y obstaculizador del aprendizaje, tal y como ocurre con los falsos amigos *sister/Geschwister, small/schmal, also/also, where/wer* o *kind/Kind*.

En este sentido se encuadra igualmente la investigación de Spiropoulou (2000) que hace una relación de las fuentes de interferencia entre el inglés como L2 y el alemán como L3. En el plano lexicosemántico existen numerosos ejemplos de palabras que suenan de un modo similar en alemán e inglés y que pueden causar interferencias como *family-Familie, nationality-Nationalität, interest-Interesse, house-Haus*. Por otro

lado existen palabras en alemán e inglés que son similares formalmente pero que tienen un significado diferente. Son los denominados falsos amigos o falsos cognados que pueden producir interferencias, como por ejemplo *Gift (veneno)/gift (regalo)*, *Note (nota)/ note (aviso)*, *bekommen (recibir)/ become (llegar a ser)*. Muchos errores de interferencia en el plano lexicosemántico se deben a que a un elemento de la L1 le corresponden dos o más unidades en la lengua extranjera, tal y como sucede con el verbo *know* al que le corresponden en alemán los verbos *kennen* y *wissen*, fenómeno que ya conocíamos como *split* o divergencia. En el plano ortográfico el alumno de alemán como L3 se encuentra con la dificultad de la escritura en mayúscula de los sustantivos, en especial cuando existe un equivalente cercano en el inglés, por ejemplo, *information/Information*. La grafía /k/ en el caso de los internacionalismos es también una fuente de error: *action/Aktion*, *alcohol/Alkohol*, *contact/Kontakt*, *discussion/Diskussion*. Por otra parte la ortografía del fonema /ʃ/ se presenta como problemática debido a que el alumno ya conoce este sonido del inglés y da lugar a errores como *Shuh* en lugar de *Schuh*. En el plano sintáctico, según Odlin (1989:152) "cross-linguistic influence is evident in a number of areas, including word order, relative clauses, articles, and verb phrases".

La cercanía tipológica como factor decisivo en la influencia interlingüística es cuestionada por Calvi (1981) en un estudio de las producciones escritas de alumnos que estudiaban español como L3 o L4 con diferentes combinaciones lingüísticas. Tras efectuar un análisis de errores, comprobó que las interferencias aparecían en todos los sectores lingüísticos y aumentaban en proporción con las afinidades entre las lenguas extranjeras: apenas había interferencias del alemán, eran escasas pero significativas las del inglés, y muy abundantes las del francés. Según la autora, "los mecanismos de transferencia no son previsibles; es difícil explicar por qué el hablante en algunas

circunstancias, recurre a una lengua en lugar de otra. Las semejanzas formales explican sólo una parte de los errores registrados”.

Como contrapunto señalamos las conclusiones obtenidas en la investigación de Fernández (1997), para quien “el aprendizaje del español por parte de GLM (grupos de lengua materna) distintos tiene un alto porcentaje de universalidad y al mismo tiempo se presenta todo él traspasado por la influencia de lo peculiar de cada grupo” (p.256).

4.2.2.8. *Frecuencia*

La frecuencia con la que un elemento lingüístico aparece en la L1 está en relación directa con la posibilidad de su transferibilidad a la L2. Sin embargo, este no es un factor claramente determinante en la transferencia en L3, ya que en la transferencia multilingüe, la L2 constituye a menudo la fuente desde la cual se transfieren las palabras funcionales, aún cuando su frecuencia para el alumno no sea elevada.

4.2.2.9. *Clase de palabra/ Planos lingüísticos.*

La influencia de la L2 en la adquisición de la L3 no es la misma en todos los planos lingüísticos, ni afecta por igual a todas las clases de palabras. Diversos autores han analizado este aspecto y han llegado a conclusiones en ciertos casos encontradas.

Hufeisen (1991) expone en su estudio de qué modo se manifiesta la influencia de la L2 en el aprendizaje de una L3. En el plano fonológico, afecta a las vocales y consonantes dobles, en el plano sintáctico, al régimen verbal y a las construcciones de infinitivo, mientras que en el plano semántico esta influencia se manifiesta en fraseologismos y cognados. Tras realizar una clasificación de los errores, la autora concluye que las interacciones entre L2 y L3 son más evidentes en el plano sintáctico que en el pragmático y en el semántico. Sin embargo

otros estudios (Stedje, 1976³⁵; Vogel, 1992; Michiels, 1999; Cusack, 2000; Kjär, 2000; Ringbom, 2001) llegan a posiciones contrarias a esta. Uno de los investigadores sobre adquisición de L3, Stedje (1976) llega a la conclusión de que para el hablante de finlandés como lengua materna, el sueco como L2 influye casi exclusivamente en el plano léxico en la adquisición del alemán como L3. Vogel (1992) realiza un estudio de caso de una alumna de alemán como L3 con inglés como L2 y chino mandarín como lengua materna. Detectó en mayor medida transferencias entre la L2 y la L3 en el plano léxico-semántico: el sujeto usaba lexemas de la lengua alemana pero con reglas semánticas del inglés, por ejemplo, no diferenciaba entre *kennen* y *wissen*, o lexemas ingleses eran utilizados con morfología propia de la lengua alemana. Sin embargo en el estudio no se apreció apenas influencia de la L2 en el plano sintáctico. Michiels (1999) señala que los errores en L3 motivados por la L2 constituyen el 25% de los errores en la producción y esos errores se localizan sobre todo en el nivel grafema (22%) y lexema (45%). En el nivel morfema la influencia es del 15% y en el nivel sintagma 16%, mientras que en el nivel oracional no se producen apenas interacciones con la L2 (2%). Según el trabajo de Cusack (2000), la influencia del francés como L2 en alemán como L3 se manifiesta predominantemente en el plano fonológico. Kjär (2000) realiza una investigación acerca de la influencia del inglés como L2 en la adquisición del alemán como L3 por sujetos con sueco como lengua materna y concluye que el plano sintáctico y el semántico se ven afectados en la misma medida por la influencia de la L2. Este resultado contradice las conclusiones presentadas por Hufeisen (1991), pero puede explicarse por el parentesco de las lenguas estudiadas, ya que el número de estructuras sintácticas susceptibles de ser afectadas por interferencia es menor que en otros casos. Ringbom (2001) coincide con la mayoría de los autores en que en el plano léxico es donde con mayor claridad se

³⁵ Stedje, A. (1976). "Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen - ein Vergleich". *Zielsprache Deutsch* 1, pp.15-21.

manifiesta la influencia de la L2, incluso en el caso de escasa exposición a la L2 y de una competencia limitada. En el plano fonológico es evidente la transferencia de la L1 presente en casi la totalidad de los alumnos de L3 que se manifiesta en el acento y en la entonación mientras que la transferencia de L2 no suele tener lugar en condiciones normales. En el plano discursivo no suele existir transferencia de la L2 aunque este plano ha sido muy poco investigado. Por último, en el plano gramatical, el alcance de la transferencia desde la L2 varía dependiendo de la exposición a la L2 y de la competencia que se tenga en esa lengua.

Por su parte Ecke y Hall (2000) hacen una distinción entre la influencia ejercida por la lengua materna y por la L2. La lengua materna ejerce una influencia relativamente baja en la producción en L3, a excepción de la sintaxis donde la influencia es de un 82,6%. La L2 es la mayor fuente de influencia en el plano léxico en todos los tipos de errores estudiados. Su influencia es especialmente significativa en los errores de forma y en los que afectan tanto a la forma como al contenido. Incluso en el caso de cognados en las tres lenguas implicadas (español, inglés y alemán) los equivalentes en L2 –inglés– tienen una mayor influencia en la L3 que sus correspondientes en L1.

Los datos que aporta Marx (2000) inciden en la idea de que el plano léxico-semántico es el más afectado por la influencia de la L2. La autora analiza las producciones erróneas en alemán como L3 de 26 sujetos con diferentes lenguas maternas que comparten el inglés como segunda lengua y llega a las siguientes conclusiones. Las interacciones entre L2 y L3 son, con escasas excepciones, en todos los niveles más frecuentes que las interacciones entre L1 y L3. En el plano grafémico-fonológico, las interacciones entre L2 y L3 constituyen un 6% de todas las desviaciones analizadas. En el plano sintáctico-gramatical, el 14% de los errores se deben a interacciones con el inglés y se manifiestan sobre todo en el sintagma verbal, en las preposiciones obligatorias y en el orden oracional, en especial en la posición del verbo. Las interacciones con la

lengua materna en esta categoría suponen un 13%. En el plano léxico, un 26% de los errores de este tipo se debe a interacciones con la norma inglesa y se manifiesta en préstamos directos o modificados. En el plano semántico, un 30% de los errores se debe a la influencia de la L2, y se refleja fundamentalmente en falsos amigos y en el uso incorrecto de preposiciones fijas, y sólo un 12% se puede relacionar con la L1. Los resultados de esta investigación muestran que en casi todos los niveles lingüísticos el alumno transfiere en mayor medida desde su L2. De este modo se refuta la hipótesis planteada por Ringbom (1987:127) según el cual la elección de la palabra, es decir, el significado semántico se transfiere de la L1 mientras que la forma se transfiere de la L2. Hay que advertir, no obstante, que el alto porcentaje de las transferencias entre L2 y L3 en esta investigación en comparación con las transferencias entre L1 y L3 puede deberse, según la propia autora, a diversos factores, tales como el uso del inglés como metalengua tanto en la instrucción formal como en la comunicación informal, la gran proximidad tipológica entre las dos lenguas extranjeras y el mayor uso de la L2 inglés en situaciones cotidianas fuera del contexto de aprendizaje.

Dentler (2000) realiza un estudio transversal de la producción oral y escrita de sujetos con sueco como lengua materna que estudian alemán como L3 en diferentes niveles e identifica interferencias de la L2 –inglés– en los diversos planos de la lengua. En el plano ortográfico encontramos errores en el nivel inicial como el uso de “sh” en lugar de “sch” (*danke shön, English*); “th” en lugar de “t” o “ht” (*guthes, geth*); “c” en palabras internacionales como *Plastic, Policei*. En el plano sintáctico aparecen con bastante frecuencia estructuras influenciadas por la sintaxis de la L2. En especial utilizan formas referentes a la expresión de la forma progresiva (*Herr Larsson ist gehen auf Storgatan*), que pueden estar motivadas por la propia tarea encomendada. En el plano léxico observamos una mayor influencia de la L2 que va desde las típicas interferencias con el inglés

(*when, so, become*), hasta nuevos casos tales como la utilización de *weil* con el significado de *while*, o de *geben/gehen* con el significado de *get*.

En la transferencia léxica se distingue entre palabras con contenido léxico y palabras funcionales. La transferencia léxica en la producción en L3 aparece con mayor frecuencia en palabras funcionales que en palabras con contenido léxico. Ringbom (1986) apunta que la transferencia desde la L1 suele ser de palabras con contenido léxico mientras que la transferencia desde L2 suele ser de palabras funcionales. Con mayor precisión añaden Ringbom (2001) y De Angelis y Selinker (2001) que la L2 influye principalmente en la transferencia que afecta a la forma, mientras que la L1 afecta a las transferencias semánticas, incluso cuando la L1 es tipológicamente distante de la L3. Cenoz (2001:17), por su parte, aporta datos que indican que la transferencia es más común en palabras con contenido semántico, contradiciendo los resultados aportados por Poullisse y Bongaerts (1994) según los cuales los alumnos transfieren de su lengua materna más palabras funcionales que palabras con contenido semántico.

En lo referente al plano léxico, que es el que ocupa nuestro estudio, Möhle (1989) describe la influencia de la segunda lengua en el aprendizaje del español como L3, aunque también observa influencia en el plano sintáctico. Los sujetos de su estudio crean a menudo lexemas transformando palabras francesas tales como *recoltar, remarcar, grosso*, aunque este procedimiento suele ser una estrategia productiva. En ocasiones, la influencia del francés se apoya en palabras españolas o elementos léxicos como en *ha seguido su **traje***, en analogía a *son **trajet***. Por último, identifica también un número de palabras francesas insertas en el discurso español.

Ecke (2001) clasifica en cuatro tipos los errores producto de la influencia de la L2 en el plano léxico:

- Influencia de la L2 en el nivel de significado
*8 Uhr habe ich **dinner*** (en lugar de *Abendessen*)

- Influencia de la L2 en el plano semántico
*Ich kann **warten** nicht **für** meine Reise.* (en lugar de *warten auf*)
- Influencia de la L2 en nivel de forma
*Und du? Was machst du? **Choose** Kate* (en lugar de *Tschüß*)
- Influencia de la L2 en el nivel forma/significado
*Aber ich habe kleine stress mit zwei **classes*** (en lugar de *Klassen*)

La influencia del inglés como L2 en la adquisición del alemán como L3 –una combinación lingüística bastante habitual– ha sido documentada en varios estudios. Por un lado, el inglés ejerce una influencia positiva en los alumnos de alemán ya que se observa una cantidad menor de errores en el uso de los verbos modales, negación y determinadas preposiciones, mayor facilidad en la comprensión de vocabulario. De igual modo se encuentran transferencias positivas en el plano sintáctico, por ejemplo, en las oraciones de relativo o el orden oracional en oraciones afirmativas, exhortativas e interrogativas, así como en las formas de los tiempos verbales tales como el uso de futuro, presente, *Perfekt* y *Präteritum* (Groseva,1998; Volina,1990³⁶). Por otro lado, el inglés puede ejercer una influencia negativa que se manifiesta principalmente en transferencias de palabras con contenido semántico, en especial, en los llamados falsos amigos y los préstamos, pero también en el uso incorrecto de algunas palabras funcionales como preposiciones.

³⁶ Volina, S. (1990). “Deutsch als zweite Fremdsprache-ein Beispiel aus der Sowjetunion” en Bausch, K. y Heid, M. (eds.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeier, pp.181-184.

4.3. ERRORES DE INTRALENGUA: INFLUENCIA DE LA LENGUA OBJETO DE ESTUDIO (L2/L3)

Como defensores de la Hipótesis de Identidad (L1=L2), Dulay y Burt (1974) parten de que la adquisición de la lengua materna y la de la segunda lengua son esencialmente idénticas. Consideran que los errores provocados por transferencias de fenómenos lingüísticos dentro de la L2, los llamados errores intralingüísticos, tienen mayor incidencia en el proceso de adquisición de la misma que los errores interlingüísticos. Los errores intralingüísticos, también denominados errores de desarrollo (Richards, 1974:174) reflejan el intento del alumno por construir hipótesis sobre el lenguaje a partir de su experiencia limitada con la lengua obtenida a través del aula o del libro de texto. Este tipo de errores muestra además la competencia lingüística del alumno en un momento determinado e ilustra algunas de las características generales de adquisición del lenguaje (Richards, 1974:173). En los niveles iniciales no se observan prácticamente errores de este tipo, ya que estos aparecen una vez que los alumnos han interiorizado suficientes estructuras lingüísticas como para poder establecer ciertas deducciones a partir de las mismas.

Existen diferentes causas para los errores de intralengua: hipótesis incorrecta, sobregeneralización, aplicación incompleta de reglas, desconocimiento de las excepciones e hipercorrección.

4.3.1. Hipótesis incorrecta

Se produce cuando el alumno establece una hipótesis infundada acerca de un elemento de la lengua extranjera que no está relacionada con su conocimiento de la L1 sino con el material lingüístico disponible de la lengua objeto de estudio. Un ejemplo de este fenómeno lo encontramos en *They are carnivorous plants and its name comes from...* El error *its*

como forma plural de *it* es el resultado de un análisis incorrecto de la lengua extranjera por parte del alumno (James, 1998:185).

Estos errores se deben en su mayor parte a carencias en la comprensión de las diferencias en la lengua extranjera, muchas veces motivadas por deficiencias en el proceso de enseñanza.

4.3.2. Sobregeneralización

La sobregeneralización o generalización consiste en la extensión del uso de una regla a contextos inapropiados. La sobregeneralización explica casos en los que el sujeto crea una estructura desviada sobre la base de su experiencia con otras estructuras en la L2, como ocurre en la formación del *Präteritum* en alemán: a partir del infinitivo *sagen*, surge la forma regular *sagte*; por analogía se crea a partir del infinitivo *gehen*, la forma errónea *gehte* (Kjär, 2000:47). Kleppin (1998:120) aporta más casos de sobregeneralización en lengua alemana como la formación de plural *Problemen* en lugar de *Probleme* en analogía con *Frau-Frauen*; *ein Junger* en lugar de *ein Junge* en donde el alumno ha formado este vocablo en analogía a *ein Alter* (adjetivo *alt* substantivado).

Fernández (1998) aporta ejemplos comunes de generalización de reglas morfológicas como *cabo*, *sabo*, *penso*, *que son* errores comunes en los niños pero que suelen aparecer también en los hablantes no nativos y que reflejan un conocimiento de la flexión verbal por parte del hablante. A través de estos errores se puede comprender cómo está funcionando la mente en el proceso de construcción de la gramática.

Se asocia la sobregeneralización con la reducción redundante, que puede aparecer, por ejemplo, con elementos que están diferenciados en la gramática pero que no aportan significado alguno y que no representan ningún contraste para el alumno, como la marca *-ed* en textos narrativos ingleses en los que todos los verbos tienen esa marca de pasado. El alumno utiliza una estrategia de reducción que elimina los elementos que no aportan significación como la conjugación y la declinación,

manteniendo el mensaje: *Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen* (Kleppin, 1998:120).

4.3.3. Aplicación incompleta de reglas

Se trata del proceso contrario a la sobregeneralización. Un ejemplo lo encontramos en el orden incorrecto en *Nobody knew where was Barbie*. La estrategia utilizada en este caso aspira a la simplificación, ya que en lugar de intentar adquirir de una vez la totalidad de la regla, el sujeto la descompone en operaciones menores.

4.3.4. Desconocimiento de las excepciones

Algunos de estos errores se deben a un fenómeno de falsa analogía, por el que el sujeto asume de modo incorrecto que el nuevo elemento B se comporta como A. Por ejemplo, el alumno sabe que *boy* (A) forma el plural como *boys* y asume que *child* (B) se comporta del mismo modo, es decir, forma el plural en *childs*. Otros errores encuadrados dentro de este tipo se deben al aprendizaje mecánico de reglas. En general consiste en un proceso de regularización, por el cual un fenómeno irregular se convierte en regular.

4.3.5. Hipercorrección

Los errores de hipercorrección son el resultado de un uso excesivo del *monitor* –dispositivo psicolingüístico que se encarga de almacenar conocimientos explícitos sobre el sistema gramatical y que es gobernado por procesos conscientes (Krashen, 1982)– por parte de los alumnos en su producción en L2, y se asemeja a un proceso de simplificación del sistema, como ocurre en *Elle est descendu et est attendu*. En muchos casos se utiliza una forma errónea al intentar evitar el uso de una forma que se presenta como una transferencia potencial de la L1 por miedo a cometer un error.

4.4. ERRORES DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Las estrategias de comunicación son potencialmente planes conscientes para resolver lo que constituye un problema para el alumno que está intentando alcanzar sus objetivos comunicativos (Faerch y Kasper, 1983:36). El uso de estrategias de comunicación tales como la paráfrasis, la mímica o el empleo de sinónimos puede llevar al alumno a cometer errores.

La competencia estratégica está más desarrollada en los adultos que en los sujetos más jóvenes, ya que en los adultos hay una mayor flexibilidad en cuanto a la adaptación de las estrategias para la búsqueda de conceptos específicos (Bialystok, 1990). Esto sería consecuencia de una mayor experiencia y por consiguiente de un mayor conocimiento del mundo, del tema que se va a tratar, de otras lenguas, extranjeras, etc.

Podemos distinguir entre estrategias basadas en la lengua materna y las basadas en la lengua extranjera. Las primeras son las utilizadas por los alumnos de los niveles iniciales porque desconocen aún el nuevo código, y las segundas son utilizadas por alumnos de niveles superiores, que ya poseen un mayor conocimiento del nuevo código, por lo que tendrán a su disposición más posibilidades para desarrollar su competencia comunicativa, precisamente porque su interlengua se encuentra en un estadio superior.

El alumno puede afrontar, según Faerch y Kasper (1983), un problema en la comunicación adoptando bien una actitud de inhibición, que consiste en evitar la comunicación para reducir los riesgos de cometer algún error o bien una actitud de ejecución, que implica poner en práctica distintos modos de llevar a cabo el objetivo original de la comunicación.

Santos Maldonado (2002:177) hace una clasificación de las diferentes estrategias utilizadas tanto en la actitud de inhibición como en la actitud de ejecución. Dentro de las primeras encontramos:

- Estrategia de reducción formal, que consiste en la utilización de un sistema simplificado de reglas a fin de no cometer errores formales. La reducción formal puede manifestarse en cualquier nivel lingüístico: fonológico, léxico, morfológico o sintáctico.
- Estrategia de reducción funcional, que consiste en la limitación del objetivo de comunicación con el propósito de evitar problemas derivados de la falta de competencia en lengua extranjera.

Las estrategias de ejecución se clasifican a su vez en:

- Recurrir a la LM o a otras lenguas que puede manifestarse bien por medio de la alternancia de código o bien por la transferencia lingüística.
- Estrategias de intralengua que persiguen la resolución de los problemas con medios propios de la misma lengua que se aprende. Encontramos como tales la sustitución, la generalización, la perífrasis, la creación de palabras como *übergestern*, o *Schwiegerbruder*, o la reestructuración que consiste en la reformulación de una expresión ya comenzada con otra alternativa. Otras estrategias son la utilización de sinónimos (*credibilidad* en lugar de *verdad*); la utilización de un término de significación más general o hiperónimo (*frutas* en lugar de *frambuesas*) o la utilización de antónimos (*no feliz* para *triste*).
- Estrategias cooperativas que se ponen en práctica cuando se solicita ayuda implícita o explícita al interlocutor para que proporcione la información de la que se carece.
- Estrategias no verbales tales como la mímica, los gestos, los sonidos, señalar en un mapa...

4.5. ERRORES INDUCIDOS

Este término fue usado por primera vez por Stenson (1974) para referirse al error del alumno que se debe en mayor medida a un elemento externo que a una falta de competencia en la lengua extranjera (errores de intralengua) o a la interferencia con la LM (errores interlingüísticos). Es innegable que muchos errores son errores inducidos, hecho que es prácticamente inevitable, no sólo porque muchos profesores de lenguas extranjeras conocen de manera imperfecta la misma (tanto hablantes nativos como no nativos), sino también porque la lengua en los libros de texto es en muchos casos imprecisa. Los errores inducidos pueden ser de diferentes tipos atendiendo a la causa que los origina.

4.5.1. Errores inducidos por el uso de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el alumno planifica conscientemente a fin de aprender una lengua extranjera, que pueden ser utilizados en cualquier momento con un objetivo concreto. Algunas estrategias de aprendizaje son por ejemplo la asociación de vocablos a respuestas físicas o sensaciones, la combinación de elementos conocidos en nuevos enunciados, el análisis contrastivo entre lenguas o la memorización de “fórmulas” o frases hechas. Esta intención consciente de experimentar con la lengua extranjera promueve el aprendizaje, aunque también puede dar lugar a errores.

4.5.2. Errores inducidos por elementos de la clase

En ocasiones los errores vienen motivados por elementos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje como el material, el profesor o el tipo de tarea. En este sentido, Fernández (1997:249) apunta:

[...] otra causa que actúa en los errores de los aprendices es la misma metodología de enseñanza. Tanto en el aula como en los

materiales preparados para extranjeros, con frecuencia también se simplifica, se generaliza y se descontextualiza; esto genera, desde una fuente externa, hipótesis erróneas que refuerzan los mismos mecanismos internos del aprendiz, de simplificación y generalización.

A continuación haremos un breve análisis de los errores inducidos por el material utilizado, por los ejercicios, por el discurso del profesor y por las prioridades pedagógicas.

1. Material. Existen libros de texto y otros materiales editados para la clase de lengua extranjera que contienen errores. En nuestra práctica docente, hemos detectado también ciertos ejercicios o explicaciones en manuales de alemán como lengua extranjera que inducen a errores. El error puede inducirse presentando modelos confusos de lengua en ciertos niveles como por ejemplo *wo liegt denn das?* en donde aparece el sujeto separado de su verbo, junto a *wo wohnst du denn da?*³⁷ respetando el orden habitual o *gebrochen* utilizado como adjetivo en una actividad destinada a presentar el perfecto³⁸. También puede inducir a error el presentar insuficientes modelos de lengua, como es el caso de *wie geht es Ihnen/dir? Danke, gut/ es geht*³⁹, donde únicamente se ofrecen estas dos posibles respuestas. Otra forma de inducir a error es a través de explicaciones gramaticales simples o incompletas como *Fíjate que la forma del imperativo para Ud. y Uds. es igual que en el infinitivo*, que no es del todo cierto, como ocurre con los verbos separables, o *para hablar de las cosas que a uno no le gustan, se utiliza verbo + nicht so gern*⁴⁰, prescindiendo de la negación *nicht gern*.

2. Ejercicios. Muchos errores de los alumnos surgen a partir de los ejercicios que exigen una manipulación en elementos concretos de la lengua. Presentamos el siguiente ejemplo⁴¹ de un ejercicio en alemán:

³⁷ Ejemplo extraído de *Stufen International 1-Libro del alumno* (Klett), p.21.

³⁸ Ejemplo extraído de *Themen aktuell 1-Kursbuch* (Hueber), p.77.

³⁹ Ejemplo extraído de *Themen aktuell 1-Kursbuch* (Hueber), p.9.

⁴⁰ Ejemplos extraídos de *Stufen International 1-Cuaderno de ejercicios* (Klett), p.12, 30.

⁴¹ Ejemplo extraído de *EM Neu-Hauptkurs Arbeitsbuch* (Hueber), p.54.

Se pide al alumno que niegue las oraciones siguientes y se ofrece la primera como ejemplo:

1. Hamburg gefällt mir als Stadt sehr gut nicht sehr gut
2. Es bietet für Besucher einiges Interessantes. _____

Y el alumno produce el enunciado erróneo *Es bietet für Besucher nicht einiges Interessantes.*

3. Discurso del profesor. Uno de los papeles del profesor en el aula es proporcionar al alumno modelos de lengua estándar, aunque en los niveles avanzados pueden también aparecer modelos de lengua no estándar y modelos de dialecto. Esto puede dar lugar a problemas en tanto que el profesor puede ser un hablante de lengua no estándar o el mismo profesor puede no poseer la competencia lingüística necesaria. En otros casos el profesor evita ofrecer la información completa al alumno con la finalidad de evitar el error y esto hace que el alumno aplique la regla de forma incompleta, o regularice la lengua.

4. Prioridades pedagógicas. Muchos alumnos, con la intención de adecuarse a las expectativas que su profesor tiene de ellos, se centran en un aspecto de la lengua, como fluidez, corrección o riqueza de vocabulario, descuidando otros. Por ejemplo, tradicionalmente la riqueza de vocabulario junto con la corrección gramatical eran los criterios según los cuales se consideraba que una persona dominaba una lengua. En el caso del método comunicativo la fluidez era lo más importante, quedando los otros aspectos en un segundo plano, en especial la corrección gramatical.

4.5.3. Errores inducidos por factores personales

Dentro de este campo encontramos numerosas causas que motivan el error, causas que además resultan muy difíciles de identificar y delimitar. Podemos hacer grosso modo una diferenciación entre factores personales, que tienen que ver directamente con las características

personales o psicológicas del alumno y factores situacionales, es decir, los condicionantes de la situación (lugar, tiempo, clima, situación de examen...) en la que tiene lugar la producción de lengua.

4.5.4. Errores inducidos por factores socioculturales

Existen errores que surgen de las diferencias de comportamiento (tratamiento, saludo, despedida, forma de rechazar una invitación, forma de agradecer...) que existen en cada cultura. El alumno puede transferir un comportamiento verbal o no-verbal desde su propia lengua a la lengua extranjera, que puede considerarse inapropiado o incluso como un comportamiento vulgar o grosero, pudiendo hablar en estos casos de un fenómeno de interferencia cultural.

Hay que tener presente el concepto de distancia cultural y geográfica entre la cultura a la que pertenece el alumno y la cultura de la lengua que aprende. Por ejemplo, un sujeto en el contexto europeo, tendrá una idea más delimitada de la cultura alemana con respecto a la inglesa. No ocurrirá lo mismo con un sujeto de otro continente que, por lo general, concibe Europa a través del prisma cultural del inglés y en principio no hará distinción alguna.

4.5.5. Errores inducidos por la búsqueda en diccionarios

Con excesiva frecuencia los alumnos no atienden a las indicaciones que aparecen en los diccionarios y gramáticas y como resultado aparecen errores, con los que los profesores estamos familiarizados. Por ejemplo, *Gestern habe ich deinen Vater im Supermarkt gefunden/ Was gibt es als erster Teller?/ Ich bleibe mir das Buch bis morgen.*⁴²

⁴² Errores extraídos de Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

4.6. ERRORES COMPUESTOS Y AMBIGUOS

Dulay y Burt (1974b:131) afirman que existen errores que, si bien por un lado reflejan la estructura de la L1, también los producen los niños al aprender la primera lengua. En la práctica no es posible adscribir un error concreto a una de las diferentes causas del error explicadas: errores interlingüísticos (bien de lengua materna o de otra lengua extranjera), errores de intralengua, errores de estrategias de comunicación y errores inducidos. Generalmente, los errores son bien compuestos o bien ambiguos.

1. Un error compuesto puede deberse a más de una causa que operan simultáneamente o bien como refuerzo.
2. Un error ambiguo puede tener también más de una causa, pero a diferencia del error compuesto, estas causas son excluyentes.

CAPÍTULO 2

DI SEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. DEL PORQUÉ DE ANALIZAR ERRORES

El Análisis del Error como método exclusivo para el estudio del proceso de aprendizaje ha sido criticado por diferentes razones (Hufeisen, 1991:35). En primer lugar, este método de análisis se centra en la producción y puede predecir poco acerca de la recepción y la comprensión. En segundo lugar, se considera que está únicamente orientado al producto y no al proceso. Por último, se critica que trate exclusivamente la parte errónea de la producción.

Decidimos, sin embargo, realizar una investigación dentro del paradigma del AE basándonos en los aspectos positivos también indicados por Hufeisen (1991:35): a) el Análisis del Error nunca ha pretendido reflejar en toda su complejidad los procesos de aprendizaje, b) el Análisis del Error evidencia en ciertos puntos problemas de aprendizaje y problemas lingüísticos y c) el error no es un factor que deba ignorarse y el Análisis del Error debe mostrar en qué medida y dónde aparecen las desviaciones de una interlengua. Otros autores (Dulay y Burt, 1974b; Richards, 1974) también muestran su interés por los errores porque consideran que contienen una información valiosa sobre las estrategias que se han usado para adquirir la lengua.

Fernández (1997) lleva a cabo una investigación que se encuadra dentro de los estudios de interlengua. Estos estudios se basan, por un lado, en el análisis de errores y por otro, en el examen de la producción total. La autora afirma que, sin dejar de lado la vertiente psicolingüística de esta investigación, su objetivo final, como profesional de la enseñanza, es didáctico, y los objetivos que subyacen tras todo el análisis es determinar cuáles son los errores reales que se producen en el aprendizaje del español, cuáles son los más significativos, cómo evolucionan, cuáles son transitorios y cuáles fosilizables, cuáles son universales y cuáles específicos de un grupo de lengua materna, en qué contextos aparecen, qué errores se han evitado rehuendo la dificultad o

cuál es la causa de los errores. Y de acuerdo con todo esto, cuáles pueden ser las medidas pedagógicas que favorecen la evolución positiva de esa interlengua.

En nuestro estudio hemos tenido presente el hecho de que el aprendizaje del alemán tiene características especiales. En primer lugar por la dificultad que supone el aprendizaje de esta lengua para un hispanohablante, junto a la concepción general de la misma como una lengua “difícil”, y en segundo lugar porque, en la mayoría de los casos, el alemán supone como mínimo la segunda lengua extranjera, generalmente tras el inglés y esta situación condiciona el aprendizaje, tanto si el alumno ha tenido previamente éxito con las lenguas extranjeras como si no. Coincidimos con la hipótesis formulada por Santos Maldonado (2002:37), según la cual el conocimiento de los errores que los alumnos cometen en sus producciones no sólo nos permite identificar sus dificultades de comunicación y de aprendizaje, sino también inferir pautas de intervención para su tratamiento didáctico. Sin embargo, a nuestro ver, los errores además proporcionan una información valiosa sobre los procesos mentales de construcción del léxico de una lengua extranjera que debe ser aprovechada para facilitar el desarrollo de este proceso.

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente formulamos el objetivo de nuestra investigación del siguiente modo:

Determinar los procesos mentales de construcción léxica en la adquisición del alemán como (segunda) lengua extranjera de un grupo de alumnos en su producción escrita, a fin de ofrecer propuestas que faciliten dicha adquisición.

Este objetivo general se desglosa en diversos objetivos específicos que abarcan tanto el plano lingüístico como el didáctico:

- Determinar la influencia porcentual de la lengua materna y de la primera lengua extranjera en la adquisición de la segunda lengua extranjera, basándonos en los errores léxicos en producción escrita.
- Describir el error producto de la influencia de la lengua materna, así como de la primera lengua extranjera en la producción escrita en L3.
- Describir el error producto de diversos procesos intralingüísticos propios del aprendizaje del alemán como lengua extranjera.
- Inferir estrategias de construcción léxica así como hipótesis que el alumno utiliza en la producción escrita.
- Tratar de un modo didáctico el error léxico para facilitar la adquisición del vocabulario.

2. MODELO DE INVESTIGACIÓN

Corder (1967, 1974) elaboró un modelo de análisis del error que constaba de tres pasos:

- I. Toma de datos
- II. Descripción de los datos
- III. Explicación de los datos

Gass y Selinker (1994:67) por su parte determinaron seis pasos que se deberían seguir para elaborar un análisis de errores:

- I. Toma de datos
- II. Identificación de errores
- III. Clasificación de errores
- IV. Cuantificación de errores
- V. Análisis de las causas de los errores
- VI. Tratamiento del error

Este último modelo ha sido el proceso seguido en nuestra investigación. Seguiremos a continuación estos pasos para mostrar la metodología y el diseño de la investigación.

3. TOMA DE DATOS

3.1. SUJETOS

Los sujetos de la presente investigación son alumnos oficiales de la Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria, pertenecientes a dos grupos de diferente nivel: el grupo de nivel inicial que cursa el primer curso (AA)⁴³ y el grupo de nivel intermedio, que cursa el cuarto curso (AD)⁴⁴, que es el penúltimo curso para obtener el título de Ciclo Superior en el caso de superar las pruebas de evaluación. En el grupo AA se han tomado datos de un total de 30 alumnos, mientras que en el grupo AD, han sido 26 alumnos. Al haber datos en dos momentos distintos, nos hemos encontrado con el problema de que existe en cada grupo un número de alumnos que ha realizado una sola redacción por varios motivos: por haber abandonado la escuela al tratarse de una enseñanza no obligatoria; por haberse incorporado más tarde al curso escolar, con lo que no pudieron hacer la primera toma de datos o bien porque, al haber sido una toma de datos basada en producciones escritas realizadas de forma voluntaria en casa, hay alumnos que no las realizan, ya que estos trabajos únicamente se reflejan en un redondeo de la nota final, o en último lugar porque carecen del tiempo necesario para acometer una tarea de este tipo. Si bien en el análisis cualitativo de errores hemos tenido en cuenta las producciones de todos los alumnos, en el análisis estadístico de las medias alcanzadas sólo se han tomado en consideración aquellos alumnos que han realizado ambas redacciones. Con el objetivo de evitar la identificación de los alumnos a través de su nombre y apellidos, hemos codificado de un modo sencillo los sujetos participantes: en el grupo AA hemos numerado a partir del 1 hasta el

⁴³ AA se trata de un código en Escuelas Oficiales de Idiomas y corresponde a primero de alemán.

⁴⁴ AD se trata de un código en Escuelas Oficiales de Idiomas y corresponde a cuarto de alemán.

número de sujetos analizados, es decir AA1, AA2, AA3 y del mismo modo hemos actuado en el grupo AD: AD1, AD2...

A su vez hemos realizado una encuesta a 29 de los 30 alumnos de nivel inicial y a 20 de los 26 alumnos del nivel intermedio con el objetivo conocer datos relevantes para nuestra investigación tales como su lengua materna, otras lenguas extranjeras aprendidas con anterioridad, nivel de estudios, contacto con el alemán. Hemos realizado un vaciado de los datos recogidos en esa encuesta que adjuntamos en los anexos 1 y 2.

Los sujetos de nuestra investigación son adultos que se caracterizan porque realizan un aprendizaje cognitivo, a través de reglas que deben comprender e interiorizar.

En el nivel inicial, los sujetos analizados tienen edades comprendidas entre los 16 y 30 años, la mayoría procede de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y comparte el español como lengua materna. Existe un sujeto con inglés como lengua materna y otro que comparte el español y el valenciano como lenguas maternas. La primera lengua extranjera estudiada por la mayoría de los sujetos es el inglés con un conocimiento autovalorado que va desde el regular hasta el muy bueno. En la mayoría de los casos, el alemán constituye la segunda lengua extranjera estudiada, mientras que algunos alumnos han estudiado con anterioridad francés, con un conocimiento autovalorado que oscila entre el flojo y el regular, es decir, inferior al de la primera lengua extranjera en líneas generales. En otros casos el francés constituye la tercera lengua extranjera estudiada después del alemán. En su mayoría los sujetos poseen estudios superiores y no han realizado estancias de larga duración en países con lengua materna alemán, excepto en un caso. Las motivaciones de los alumnos para estudiar alemán son la mejora de sus perspectivas laborales, interés personal por las lenguas extranjeras o la comunicación con personas de habla alemana. En los últimos meses del curso escolar, que fue cuando se realizó esta encuesta, los alumnos consideraban que las dificultades

principales con la lengua alemana radicaban en la gramática, en especial en la asignación de género al sustantivo así como en la formación de plural, en el vocabulario y en la expresión oral.

En el nivel intermedio, los sujetos analizados tienen edades comprendidas entre los 17 y 43 años, la mayoría procede de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y comparte el español como lengua materna. La primera lengua extranjera estudiada por la mayoría de los sujetos es el inglés con un conocimiento autovalorado que va desde el regular hasta el muy bueno. Sin embargo, a diferencia de los sujetos del nivel inicial, hay bastantes sujetos cuya primera lengua extranjera es el alemán, suponemos que han considerado el nivel adquirido en esa lengua y no el orden en que la han estudiado. Asimismo, un sujeto tiene como primera lengua extranjera el francés. Aproximadamente en la mitad de los sujetos, el alemán constituye la segunda lengua extranjera estudiada, mientras que en los sujetos restantes –que han elegido el alemán como primera lengua extranjera– es el inglés la segunda lengua extranjera. En dos casos, el francés es la segunda lengua extranjera estudiada. Como observamos, existe menor homogeneidad en la distribución de las lenguas que conocen con anterioridad en comparación con los sujetos del nivel inicial. Varios alumnos del grupo estudiado han tenido contacto con otras lenguas tales como el portugués, el italiano, el catalán, el neerlandés y el árabe. En su gran mayoría los sujetos poseen estudios superiores y muchos han realizado estancias de larga duración en países con lengua materna alemán. Las motivaciones de los alumnos para estudiar alemán son la mejora de sus perspectivas laborales, interés personal por las lenguas extranjeras o la comunicación con personas de habla alemana. Para los sujetos del nivel intermedio, que llevan como mínimo cuatro cursos escolares en contacto con el alemán, las dificultades principales con la lengua alemana radicaban en la gramática, en especial en la declinación y la sintaxis, en el vocabulario y en la expresión oral y escrita por igual.

3.2. DEL PORQUÉ ANALIZAR ERRORES DE PRODUCCIÓN ESCRITA Y NO ORAL

En el análisis del error hay que hacer una distinción entre los errores producidos en la producción oral y aquellos en la lengua escrita. En la producción oral el hablante puede hacer uso de la entonación, la acentuación y de aspectos paralingüísticos como la expresión corporal para comunicar su mensaje. Además habitualmente cuenta con la respuesta inmediata del oyente, quien le confirma si su mensaje ha sido comprendido. Por el contrario la persona que escribe tiene que poner mucho cuidado en expresar sus ideas con claridad, siguiendo las convenciones de la lengua escrita y pensando en el receptor de su mensaje, ya que este no puede clarificar el significado del mismo, al no obtener, en la mayoría de los casos, una respuesta inmediata.

Según Krashen (1982) existen dos dispositivos psicolingüísticos que actúan tanto en la adquisición como en la producción de la lengua y que se relacionan estrechamente con la dicotomía entre lengua hablada y lengua escrita. El primero de ellos es el *monitor*, que se encarga de almacenar conocimientos explícitos sobre el sistema gramatical y es gobernado por procesos conscientes de aprendizaje como el estudio y la ejercitación. El segundo dispositivo, denominado *organizador*, procesa la información lingüística almacenando conocimientos implícitos y es gobernado por procesos inconscientes. Al expresarnos, hacemos uso directo de este tipo de conocimiento, que además es indicativo del estado actual de nuestra competencia.

En la producción oral se utiliza primordialmente el dispositivo organizador y se cometen, por lo tanto, un número mayor de errores debido al poco tiempo disponible para monitorizar lo expresado. Al escribir, en cambio, se podrá autocorregir muchas equivocaciones al disponer de tiempo para releer lo ya escrito. En general, podemos afirmar que cuanto más tiempo tenga el monitor para analizar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones. De esto se desprende que habrá

un número sensiblemente mayor de errores en las producciones orales que en las escritas, pero tampoco tendrán el mismo número de errores los textos redactados bajo presión temporal o psicológica (situación habitual en los exámenes) que las producciones escritas elaboradas en clase, sin presión psicológica o incluso las realizadas en casa, con toda tranquilidad y con ayuda de manuales y diccionarios.

Teniendo en cuenta estas consideraciones hemos optado por analizar la expresión escrita, e incluso, hemos tomado la decisión de no analizar la producción escrita de exámenes por los mismos motivos: la situación de tensión en la que se encuentra el alumno al saber que está siendo examinado y la falta de tiempo⁴⁵.

Tal y como apunta Marx (2000:7) hay que tener presentes las limitaciones inherentes al tipo de investigación: en primer lugar el simple hecho de analizar únicamente la producción escrita y no la oral, y en segundo lugar, el hecho de obviar la comprensión. Se hace necesario acotar el campo de estudio debido a la enorme magnitud del hecho lingüístico que no puede ser abarcado por ningún estudio de estas características.

Coincidimos con Pendanx (1998)⁴⁶ al afirmar que el texto escrito constituye un documento privilegiado de observación y de reflexión sobre una lengua y sobre los mecanismos psicolingüísticos que subyacen tras su aprendizaje.

3.3. QUÉ, CÓMO, CUÁNDO

Se llevó a cabo una toma de datos clínica (clinical elicitation) (Corder, 1973) a través de una redacción y los datos fueron recogidos en dos momentos, es decir, podemos hablar de una mezcla de análisis

⁴⁵ Además de las tomas de datos a las que hemos hecho referencia, hemos realizado una toma de datos de la expresión oral, así como de la expresión escrita en situación de examen que pueden servir para estudios comparativos posteriores.

⁴⁶ Pendanx, M. (1998). *Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette.

transversal y longitudinal. El corpus de errores se extrajo de producciones escritas semiguías que consistían en redacciones de casa que se piden de forma sistemática al alumno con el objetivo de que el alumno mejore esta destreza, ya que en el aula no se dispone de tiempo suficiente para desarrollarla. El alumno se enfrenta por lo tanto a un tema dado por el profesor con los medios que tenga a su alcance (diccionarios, manuales, apuntes...) y tiene todo el tiempo que quiera siempre que respete los plazos de entrega establecidos por el profesor. Hay que señalar que en el nivel inicial se le desaconseja al alumno el uso de diccionario por inducir frecuentemente a cometer errores y las tareas que el alumno debe llevar a cabo tanto en el aula como fuera de esta pueden realizarse con el material lingüístico que el manual proporciona. En cuanto al tiempo de elaboración, especialmente en el nivel intermedio se insta al alumno a que intente adecuarlo al tiempo del que van a disponer en situación de examen, es decir, dos horas como tiempo máximo.

Las instrucciones proporcionadas para realizar las redacciones fueron las siguientes:

Nivel inicial (AA). Redacción Diciembre

Estamos en la calle y conocemos a alguien o bien hemos quedado con alguien y éste trae a otra persona desconocida. A partir de este punto nos interesamos por la persona desconocida y viceversa, con lo que aparecerán preguntas sobre el nombre, dirección, procedencia, profesión, lenguas. Crear un diálogo.

Nivel inicial (AA). Redacción Mayo

Llamamos a un amigo por teléfono, que no está en casa pero dejamos un mensaje a la persona que coge el teléfono. Más tarde conseguimos hablar con nuestro amigo y la conversación versa sobre lo acontecido el fin de semana. Crear un diálogo.

Nivel intermedio (AD). Redacción Diciembre

Contestamos a una postal de un amigo que nos ha enviado al lugar donde realizamos un curso. Le contamos qué hacemos en el curso, qué hemos visto, dónde hemos estado, a quién hemos conocido. Adjuntamos la copia de la tarea ⁴⁷ que deben acometer en el anexo 3.

Nivel intermedio (AD). Redacción Mayo

Un amigo nos ha mandado una carta o correo electrónico pidiéndonos información acerca de la prensa española por algún motivo. Contestamos a esta carta o correo electrónico informándole acerca de la oferta en periódicos, revistas generales, especializadas...

El alumno realiza esta tarea de forma voluntaria, con la única motivación de que las notas alcanzadas en las redacciones de casa se reflejarán en el redondeo de la nota final, con lo que se garantiza una cierta “intención individual por aprender”.

Las redacciones fueron recogidas en diciembre y en mayo, por lo que no suponían el primer enfrentamiento a una composición escrita ni en el nivel inicial ni en el intermedio, ya que previamente habían realizado tareas de este tipo.

Fernández (1997) realiza una investigación basada en un corpus escrito de alumnos de español como lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas con diferentes lenguas maternas (japonés, árabe, alemán y francés) y emplea además pruebas objetivas sobre puntos gramaticales con las que se contrastan los resultados obtenidos en las redacciones. En la toma de datos efectuada evita las redacciones del primer curso, por considerar que en este nivel no se escribe de forma creativa. Nosotros, sin embargo, estimamos que si bien es cierto que el nivel de creatividad en el primer curso de EOI no es muy alto, las

⁴⁷ Tarea extraída del manual EM Hauptkurs. Ismaning: Hueber (p.37).

composiciones en ese curso muestran un enorme interés por el grado de experimentación con la lengua en los primeros acercamientos.

4. IDENTIFICACIÓN DE ERRORES

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL PLANO LÉXICO

Como ya hemos indicado con anterioridad, nuestra investigación se centra en el análisis de los errores léxicos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que únicamente se está investigando una parte del léxico, en concreto el léxico usado en la expresión libre escrita.

Según Ecke y Hall (2000) el plano léxico se diferencia de otros planos lingüísticos en que almacena información no deducible por medio de reglas. Esta información es de tipo fonológico, ortográfico, sintáctico y semántico. Contrariamente a esta opinión, Laufer-Dvorkin (1991) considera que, aunque es cierto que algunas palabras son adquiridas de un modo natural únicamente a través de la exposición a la lengua, hay diversos fenómenos que muestran que la adquisición de vocabulario está sujeta a ciertas regularidades tales como la facilidad o dificultad con que ciertas palabras son adquiridas, el uso excesivo de ciertas palabras o la inhibición de otras, así como el hallazgo de las mismas deficiencias léxicas en las interlenguas de diferentes alumnos.

Tréville y Duquette (1996)⁴⁸ apuntan que la competencia léxica está formada por componentes de diversa índole: lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural y estratégico. Mientras los dos primeros componentes son ampliamente conocidos, los tres restantes requieren alguna aclaración. El componente referencial consiste según Moirand

⁴⁸ Tréville, M.C. y Duquette, L. (1996). *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*. Paris: Hachette.

(1982)⁴⁹ en el conocimiento de los ámbitos de experiencia, de los objetos del mundo y sus relaciones. El componente sociocultural, por su parte, es el conocimiento del registro al que pertenecen las palabras, de su carga cultural y de sus condiciones de utilización. Por último, el componente estratégico tiene una doble vertiente, por un lado la capacidad de manipulación de las palabras para resolver problemas de comunicación y por otro lado, la capacidad de utilizar estrategias para compensar el desconocimiento de la palabra. Por todo lo expuesto, y según Santos Maldonado (2002), “un análisis de los errores léxicos debería ser revelador no sólo del tipo de lagunas propiamente léxicas del alumno sino también de las dificultades que manifiesta en los otros niveles del sistema de la lengua extranjera y en relación con esos cinco componentes descritos de la competencia léxica”.

En la decisión de estudiar el error en el plano léxico pesaron las conclusiones de Stedje (1976), Vogel (1992) y Michiels (1999), según los cuales la influencia de otras lenguas se manifiesta especialmente en el plano léxico. Al ser uno de nuestros objetivos el determinar la influencia porcentual de la lengua materna y de la primera lengua extranjera en la adquisición de la segunda lengua extranjera, nos pareció este el plano lingüístico que podría ofrecernos mayores posibilidades y mejores resultados.

4.2. EL ERROR EN NUESTRA INVESTIGACIÓN Y SU IDENTIFICACIÓN

El error es considerado como una desviación de la norma lingüística, para lo cual es necesario determinar con anterioridad la norma lingüística que se toma como modelo. En el caso de nuestro estudio

⁴⁹ Moirand, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Paris: Hachette.

hemos tomado como norma el alemán estándar o *Hochdeutsch*, que es la norma utilizada predominantemente en los medios de comunicación y por la que optan la mayoría de los docentes de alemán como lengua extranjera.

En el proceso de identificación de errores nos encontramos con diversas dificultades. En primer lugar no hicimos distinción entre *error* y *mistake* porque como Corder (1967) afirma, además del enorme problema que supone su identificación, el hacer una distinción así implica que la competencia es homogénea, y no observa la posibilidad de variabilidad o de adquisición parcial de la regla.

Fue necesario realizar varias lecturas de los textos. Una vez localizados los errores que afectaban a la estructura superficial, descubrir posibles errores que afectaran a la estructura profunda de los textos, es decir, enunciados aparentemente aceptables pero inapropiados en el contexto en el que son emitidos. Tal y como propone Corder (1981), para reconocer los errores en su apariencia y en su fondo (*overt* y *covert errors*), se tuvo que efectuar una interpretación plausible del léxico o de los enunciados producidos, lo cual permitió hacer una reconstrucción de los mismos.

Advertimos también dificultades desde el punto de vista lingüístico a la hora de identificar un término como erróneo. Estas dificultades fueron solventadas en primer lugar por medio de diferentes recursos bibliográficos (diccionarios, gramáticas y manuales), y en los casos más propios de estilo o de uso lingüístico se recurrió a la ayuda externa por parte de especialistas –profesores colegas de alemán como lengua extranjera con español y alemán como lengua materna– y a profesores y lingüistas con alemán como lengua materna dentro del foro de www.deutsch-als-fremdsprache. También consideramos necesario la ayuda de hablantes de alemán como lengua materna no especialistas en lingüística.

Asimismo nos encontramos con la dificultad de delimitar qué errores entran dentro del campo léxico y cuáles pertenecen al campo gramatical. Eliminamos por lo tanto los errores de conjugación y de declinación, tan comunes en las producciones en alemán como lengua extranjera.

En la contabilización y clasificación de errores se realizaron varias revisiones antes de dar por finalizado el proceso. La primera revisión consistió en controlar que los errores comprendidos entre los tipos a-n fueran palabras correctas y que los errores entre ñ-v estuvieran constituidos por palabras incorrectas. Otra revisión se destinó a eliminar cualquier error de gramática ya que nuestro estudio se centraba en el plano léxico.

La consideración de *confundible* se presentó como una dificultad a la hora de identificar errores. En un primer momento consideramos confundible las palabras que son susceptibles de ser confundidas y utilizadas por tanto en lugar de otra (p.e. formal-formell). Durante el proceso de identificación de errores nos encontramos con casos de palabras –en principio no susceptibles de ser confundidas– en los que el alumno cambia bien el orden de los grafemas o un grafema por otro (*erschienen* por *erscheinen*, *hätte* por *hatte*) y se decidió incluirlos dentro de la categoría de error confundible.

En lo que concierne al aspecto formal y a fin de facilitar la búsqueda de los errores en su contexto, los textos han sido pasados a formato Word y marcados en negrita. Los errores del tipo w (omisión de palabra) han sido marcados con el símbolo ■.

5. CLASIFICACIÓN DE ERRORES

En el proceso de selección de la tabla de tipos de errores léxicos que se iban a analizar se siguió el siguiente proceso. En un primer momento se decidió utilizar una tabla a partir de la clasificación de errores propuesta por James (1998:129-130) según los criterios de *modalidad, medio y nivel*.

Posteriormente comenzamos a trabajar utilizando una tabla a partir de esta clasificación pero sólo el apartado de errores formales y empezaron a observarse errores que eran de difícil clasificación, tales como escribir palabras separadas cuando deben ir juntas o viceversa, o incluso un número excesivamente elevado de errores del tipo falsos amigos, que habitualmente no es una fuente importante de errores entre las lenguas alemana y española. Otro aspecto que llevó a cuestionarse la aplicación de esta tabla era la aparición frecuente de errores del tipo “andere Person” en el que se ha omitido una palabra.

A partir de ahí comenzamos a elaborar una nueva tabla de errores, también sobre la base de la clasificación de James, pero con modificaciones significativas que facilitan la clasificación y el posterior estudio de los errores léxicos. La tabla se fue creando progresivamente de una forma lógica a partir de preguntas excluyentes, cuyas respuestas iban conformando las diferentes categorías de la misma.

¿Se escribe la palabra? Sí (a-v) No (w)⁵⁰

¿La palabra escrita existe en LE? Sí → 1. (a-n)
No → 2. (ñ-v)

1. ¿La palabra existente en LE es incorrecta por motivos formales → 1.1. (a-f) o por motivos semánticos → 1.2 (g-n)?

⁵⁰ Las letras corresponden a los tipos de errores en la tabla que van desde el error a (confundible sufijo) hasta el error w (omisión de palabra).

- 1.1. ¿El error formal se produce entre palabras consideradas como “confundibles” → 1.1.1. (a-d) o entre palabras consideradas como “falsos amigos” → 1.1.2. (e-f)?
 - 1.1.1. ¿El error formal se produce entre confundibles cuya confusión radica en el sufijo (a), en el prefijo (b), en una vocal (c) o en una consonante (d)?
 - 1.1.2. ¿El error formal es producido por tratarse de palabras consideradas “falsos amigos”, tanto entre la lengua materna y la lengua objeto de investigación (e) como entre otra lengua extranjera y la lengua objeto de investigación (f)?
- 1.2. ¿El error puede estar estrictamente referido al significado preciso de una palabra → 1.2.1. (g-k) o estar motivado por las palabras que lo rodean → 1.2.2. (l-n)?
 - 1.2.1. ¿Se usa un hipéronimo por un hipónimo (g); se usa un hipónimo por un hiperónimo (h); se usa el hipónimo menos correcto (i); el error se produce como consecuencia de dos homónimos absolutos en la lengua extranjera (j); se usa un sinónimo parcial incorrecto por motivos de variantes geográficas, sociales o de estilo (k)?
 - 1.2.2. ¿Se combinan los elementos de un modo incorrecto debido a influencia de la L1 (l), de la primera lengua extranjera (m) o por otros motivos (n)?
2. ¿La utilización de estas palabras inexistentes en la LE se debe a la influencia ejercida por la lengua materna u otra lengua extranjera, es decir son errores interlingüísticos → 2.1 (ñ-p) o se trata de errores que afectan a la estructura superficial de la palabra, con lo que estaríamos ante distorsiones gráficas → 2.2. (q-v)?
 - 2.1. ¿La palabra utilizada puede ser un préstamo tomado directamente de la LM o de otra lengua extranjera (ñ), puede ser una acuñación (o) o puede tratarse de un calco resultante de una traducción literal (p)?

2.2. ¿La distorsión de una palabra puede estar motivada por la omisión de una o más letras (q), por la inclusión de letras no pertenecientes a ella (r), por la elección errónea de letras (s), por un orden incorrecto de las letras (t), por la mezcla de dos términos (u) o por unir o separar palabras incorrectamente (v)?

Creemos que la tabla resultante es lo suficientemente completa como para realizar una clasificación exhaustiva de los errores de tipo léxico teniendo a la vez en cuenta el motivo que los origina.

Sí aparece la palabra			No															
PALABRA CORRECTA EN LE			PALABRA INCORRECTA EN LE															
Errores formales		Errores semánticos				Errores interlingüísticos con L1/L2			Distorsiones gráficas									
<i>confundibles</i>		<i>confusión de relaciones</i>		<i>errores de colocación</i>														
<i>falsos amigos</i>		<i>de sentido</i>		<i>motivados por L1</i>														
a	sufrir	falso amigo con L1	hiperónimo por hipónimo	hipónimo por hipónimo	hipónimos absolutos	sinónimo parcial incorrecto (geogr./social/estilística)	motivados por L1	motivados por L2	motivados por otras causas	préstamos de L1 o L2	acuñación (creación)	calco	omisión de letras	inclusión de letras	elección errónea de letras	orden incorrecto de letras	mezcla de dos términos	palabras juntas-separadas
b	prefijo	falso amigo con L2	hiperónimo por hipónimo	hipónimo menos correcto	híperonimos absolutos	sinónimo parcial incorrecto (geogr./social/estilística)	motivados por L1	motivados por L2	motivados por otras causas									
c	vocalico																	
d	consonántico																	
e																		
f																		
g																		
H																		
i																		
j																		
k																		
l																		
m																		
n																		
ñ																		
o																		
p																		
q																		
r																		
s																		
t																		
u																		
v																		
w																		

5.1. DEFINICIÓN DE LOS ERRORES:

Confundibles (errores a-d): Se trata de pares o incluso grupos de tres palabras que se escriben o suenan de modo parecido. Existen diferentes tipos de confundibles, o como Phythian (1989)⁵¹ denomina *confusables*, pero se reducen a cuatro tipos principales:

- *el tipo sufijo*: spanisch/Spanier, fremdprachlich/fremdsprachene Bücher, formal/formell, jährlich/jährig, wo/wohin.
- *el tipo prefijo*: beendet/endet, nach/danach, verheiratet/geheiratet, geschieden/entschieden, vermieten/mieten, ausschlafen/verschlafen.
- *el tipo vocálico*: lieben/leben, schon/schön, drücken/drucken, schwül/schwul, setzen/sitzen, legen/liegen.
- *el tipo consonántico*: Kurs/ kurz, Rat/ Rad.

Nosotros hemos considerado además como confundible palabras que el alumno confunde en su producción escrita con otra, independientemente de que las palabras se presten a confusión habitualmente. Por lo tanto, en esta categoría se encontrarían algunos casos en que no se utiliza la palabra correcta sino otra similar en su forma que también existe en la lengua (p.e. wir machen eine **Reiche** durch Europa, en lugar de *Reise*).

Falsos amigos (errores e-f): Este tipo de error es común cuando existe un contacto entre lenguas tipológicamente cercanas, es decir, surge una dificultad de una similitud entre lenguas. Laufer-Dvorkin (1991:14) los denomina *formas léxicas similares* (similar lexical forms) y considera que las palabras que son iguales en la forma a palabras en la LM del alumno pueden pertenecer a dos categorías: cognados, es decir, palabras similares en forma y significado en el mismo contexto (*liberty* y *liberté*) o falsos cognados, es decir, palabras similares en la forma pero

⁵¹ Phythian, B. (1989). *A Concise Dictionary of Confusables*. London: Guild Publishing.

con distinto significado. Por nuestra parte y dado que analizamos la producción en alemán como L3, consideramos que ambos tipos de cognados pueden ser palabras iguales en la forma no sólo a palabras de la lengua materna, sino también a palabras de otra lengua extranjera aprendida con anterioridad. Hay por parte del alumno una tendencia a asociar similitud de forma con similitud de contenido.

Existen listas de falsos amigos cuya finalidad es reducir el riesgo de cometer errores sobre todo de lenguas cercanas tipológicamente, tales como inglés y alemán, neerlandés y alemán, o francés, español e italiano. Aparte del aspecto anecdótico de los falsos amigos, en el caso del español y alemán, al no ser lenguas tipológicamente próximas, la incidencia de estos falsos amigos es baja, al menos en el lenguaje escrito.

Hay que señalar que en la expresión oral, los alumnos recurren frecuentemente a los falsos amigos como estrategia de comunicación cuando desconocen el término adecuado, intentando germanizar palabras de origen latino, fenómeno menos frecuente en la expresión escrita.

Presentamos a continuación un listado de ejemplos habituales de falsos amigos entre alemán y las lenguas presentes en nuestra investigación (español, inglés y francés).

Falsos amigos alemán-español ⁵²

Alemán	Español
Gymnasium	instituto
Direktion	dirección(cargo/tarea directivo/a)
Karriere	carrera (universitaria)
Bombon	caramelo
Café	café (cafetería)
Klasse	clase (grupo de alumnos)
klar	claro (evidente)
Konkurs	quiebra
Firma	empresa

Falsos amigos alemán-inglés⁵³

Alemán	Inglés
Art (tipo, clase)	art (arte)
also (así pues)	also (también)
bekommen (recibir, obtener)	become (llegar a ser, convertirse)
fast (casi)	fast (rápido)
Hochschule (universidad)	high school (instituto)
Brief (carta)	brief (breve)
Gift (veneno)	gift (regalo)
passen (corresponder)	pass (aprobar)
wenn (cuando/si)	when (cuando)
denn (pues)	then (luego)
Ei (huevo)	eye (ojo)
Island (Islandia)	island (isla)
studieren (estudiar en la universidad)	to study (estudiar)

Falsos amigos alemán-francés⁵³

Alemán	Francés
Klee (trébol)	clé (llave)
Glas (vaso)	glace (helado)
Gras (hierba)	gras (graso)
Mal/ Mahl (vez/ comida)	mal (malo, mal)
Pech (mala suerte)	pêche (melocotón)

Confusión de relaciones de sentido (errores g-k): Se trata de un grupo de errores propios del plano léxico producto de las relaciones semánticas que existen entre los distintos elementos que aparecen y otros que podrían aparecer en su lugar. Suelen estar motivados por el uso de estrategias de comunicación cuando el alumno carece de un término

⁵² Ejemplos extraídos de Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

⁵³ Ejemplos extraídos de de.wikipedia.org/wiki/Liste_falscher_Freunde y de german.about.com/library.

concreto. Los errores pertenecientes a este grupo pueden ser de diferentes clases.

Hiperónimo por hipónimo (error g). Este error consiste en utilizar un término más general y vago en lugar de uno más específico. El ejemplo más común es el uso del verbo *machen* en lugar de otros más concretos o el del sustantivo *Sache*, que es muy general.

Hipónimo por hiperónimo (error h). Se produce por el fenómeno contrario al anterior y consiste en utilizar un término preciso para indicar algo más general, la mayoría de las veces porque se desconoce el término más adecuado. Por ejemplo, *Jungen* en lugar de *Jugendliche*, *Brüder* en lugar de *Geschwister*, *Sohn* en lugar de *Kinder*.⁵⁴

Hipónimo menos correcto (error i). Este tipo de error consiste en la elección errónea de un hipónimo de varios disponibles para expresar un sentido: *Student* en lugar de *Schüler*.

Homónimos absolutos (error j). Este error consiste en la confusión entre dos términos que, bien se escriben igual y tienen diferentes significados (homógrafos) o bien se pronuncian igual pero se escriben de modo distinto (homófonos) y que, por tanto, tienen diferentes significados: *dass-das/ isst-ist*.

Sinónimo parcialmente incorrecto (error k). Consiste en la utilización de un término que, si bien no es incorrecto desde el punto de vista semántico, sí resulta inapropiado bien por motivos estilísticos, por aspectos sociales tales como tabús, cortesía, formalismos o por tratarse de variantes geográficas. Ejemplos de este tipo de errores los podemos encontrar en el uso de los diferentes saludos regionales fuera de su ámbito de aplicación o en el uso de *Pkw* en lugar de *Auto* en un texto informal, quizás motivado también por una búsqueda errónea en el diccionario.

⁵⁴ Ejemplos extraídos de Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

Errores de colocación (errores l-n): Se trata de la colocación o utilización de un término en lugar de otro por diversos motivos. La influencia que ejercen otras lenguas sobre el aprendizaje de la L3 puede ser bien semántico-léxica, bien fonética o morfológica. Si se identifica una influencia de la lengua materna, estaremos ante un error tipo l, mientras que si es de otra lengua extranjera, nos encontraremos ante un error tipo m. En los casos en que la motivación no es evidente o que existen otras motivaciones identificables pero no relacionadas con la L1 o L2, hemos incluido estos errores en la categoría n.

Se plantea aquí la necesidad de delimitar los falsos amigos frente a este tipo de errores. Los falsos amigos constituyen una lista más o menos cerrada de términos que la mayoría de los alumnos suele confundir o intercambiar en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y que, por lo tanto, han sido tratados desde un punto de vista pedagógico a fin de que la confusión no se produzca. Por su parte, detrás de cada error incluido en los tipos l-n se encuentra un proceso mental concreto –a veces incluso varios procesos paralelos– y por lo tanto no susceptible de ser considerado falso amigo.

Cuando no hemos podido adscribir un error de colocación a la influencia de una lengua, ya sea materna o extranjera, lo hemos clasificado como error de colocación motivado por otras causas (error n), como en *sie ist nur 8 Monate **Jahre** alt*, en lugar de *sie ist nur 8 Monate alt*, o *sie ist **keine** gut*, en lugar de *sie ist nicht gut*. El primer error se produce por asimilación de la estructura “*sein + numeral + Jahre alt*” para expresar la edad y el alumno no se ha percatado de que no se trata de *Jahre* sino de *Monate*. El segundo error ocurre probablemente a causa de una transferencia de la práctica, porque el alumno en repetidas ocasiones es corregido por el profesor en la expresión de la negación, ya que tiende a utilizar *nicht* en todos los casos y entonces en un proceso de hipercorrección el alumno intenta utilizar la negación con *kein* justamente en un caso en el que no es necesario.

Errores interlingüísticos con L1 o L2 (errores ñ-p): Con esta categoría entramos en el subapartado en el que se recogen las palabras incorrectas en la LE. Los errores interlingüísticos los hemos dividido en préstamos (error ñ), acuñación (error o) y calco (error p).

Préstamo (error ñ): Consiste en la inclusión en el texto de palabras procedentes de otras lenguas sin someterlas a adaptación alguna. *Sie wohnt in **Spain**/ Sie studiere in die **Elementary** Schule/ **Singer**/ er nimmt **Wine**/ Der **Market**.*

Acuñación (error o): Es la creación de una palabra inexistente sobre la base de alguna lengua, bien la L1 o bien la L2, tal y como ocurre en los siguientes ejemplos: *Periodistin*, sobre la base de la L1 tomando la raíz del español y añadiendo un sufijo alemán para formar femenino; *Er hat sich **getannt***, sobre la base del verbo inglés *to tan* al que se le han añadido sufijos para la formación del participio en alemán, o *Coconute*, término tomado del inglés al que se le aplica la regla de formación del plural en alemán.

Calco (error p): Tiene lugar cuando se adapta una palabra extranjera, traduciendo su significado completo o el de cada uno de sus elementos formantes. Por ejemplo, *Verkehrslicht*, para expresar *semáforo* sobre la base del vocablo inglés *traffic lights*; *Bettkleidung*, traduciendo el término español *ropa de cama*, o *Geschlechtsbeziehung*, en el que el último término se traduce directamente del inglés o del español, en lugar de *Geschlechtsverkehr*. Puede asimismo tratarse de un calco de una estructura que produce una forma correcta pero inapropiada en la situación como en *Sagen Sie!* (al contestar a una llamada telefónica)⁵⁵.

⁵⁵ Ejemplo extraído de Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

Distorsiones gráficas (errores q-v): Se trata de palabras incorrectas en la lengua meta –a diferencia de los errores confundibles (a-d)– por diferentes motivos:

Omisión de letras (error q): *Kaffe/ Badzimmer*

Inclusión de letras (error r): *Urbaubsziehl/ flierten/ dannach*

Elección errónea de letras (error s): *dürch/Gefuhl*

Orden incorrecto de letras (error t): *Zahnärztin/ verdinet*

Mezcla de dos o más términos creando así un término nuevo pero sin basarse en ninguna lengua (error u): *Autofarrad*

Por último, puede tratarse de una palabra incorrecta porque el alumno escriba términos separados que originariamente tengan que ir juntos o viceversa (error v). Este último tipo de errores puede dividirse en: división, como en *irgend ein* o fusión como en *soviele/ weitweg*.

Error de omisión (error w): Se omite por completo la palabra en cuestión, bien por desconocimiento de una regla como en ■ *anderer Schüler*, en lugar de *ein anderer Schüler*; ■ *der Montag*, en lugar de *am Montag*; *Ich war das ganze Wochenende mit meinem Freund* ■⁵⁶, en lugar de *Ich war das ganze Wochenende mit meinem Freund zusammen*; o bien ser una omisión intencionada debido a que se desconoce el término. Este último caso difícilmente aparecerá en la producción escrita realizada para nuestra investigación, ya que se trata de redacciones para las que disponen de tiempo suficiente y de materiales de consulta. Sin embargo aparecen con mayor frecuencia en la producción escrita en exámenes.

⁵⁶ Ejemplo extraído de Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

5.2. PROCESO DE CLASIFICACIÓN

En la clasificación de los errores nos encontramos con muchos casos que planteaban alguna dificultad que hemos resuelto siendo consecuentes con las decisiones tomadas. Las líneas de actuación básicas fueron las siguientes:

No hemos contabilizado errores de conjugación ni de declinación, como hemos comentado en el apartado 4.2., por tratarse de errores puramente gramaticales.

En el orden de los elementos dentro de la oración se observa también la influencia de otras lenguas sobre la lengua que se aprende, pero este es un aspecto que no pertenece al plano léxico aunque puede ser objeto de estudios futuros. Dentro de los errores de colocación existen dos categorías en las que clasifican los errores según la influencia ejercida bien por la lengua materna (error tipo I) bien por la segunda lengua (error tipo m). En la asignación de errores a dichas categorías fue donde se tomaron más decisiones, ya que, en ocasiones, la influencia de otras lenguas sobre la lengua que se aprende no era tan evidente. En los casos analizados veremos de qué manera se manifiesta la influencia de la LM y de la L2 en el alemán como L3. Un ejemplo de esta influencia es el siguiente: AD18 (2º) *du fragst mir, wenn ich eine interessante...* Se trata de un error producido por influencia indirecta de la L1 siguiendo el siguiente razonamiento: el alumno percibe que *wenn* corresponde a la conjunción condicional española *si* y aplica esta identificación también en el caso de la conjunción *si* utilizada en oraciones interrogativas indirectas.

En los casos de vocablos en los que aparecen dos errores, ambos fueron contabilizados, como en el caso de *zuzamen*, en lugar de *zusammen*, en que se localiza un error de omisión de letra (q) y un error de elección errónea de letra (s).

Los errores tipo *Wir sind Ingenieur/ auf den Terrasse/ vier Sprache*, productos de una estrategia de simplificación, en los que no aparece el morfema de plural en el sustantivo, han sido incluidos en la categoría de confundible sufijo (tipo a).

Los casos en los que los alumnos escribían una palabra que no debía escribirse se contabilizaron como error *n*, aunque en ciertas ocasiones se debía a la influencia de la lengua materna o de otras lenguas, hecho que ha sido comentado en el análisis cualitativo.

No hemos contabilizado como error la aparición del pronombre *ich* escrito con mayúscula sin encontrarse al comienzo de oración, hecho que muestra una clara influencia del inglés.

Hemos comentado anteriormente que la identificación de errores es un proceso que presenta ciertas dificultades. De igual modo, la localización del error también supuso un problema que ejemplificamos del siguiente modo: el sujeto AD18 produce el siguiente enunciado erróneo *Wie geht es der Arbeit?* y nos encontramos con dificultades para incluirlo dentro de las categorías que hemos usado en la clasificación de errores, ya que puede tratarse de un error tipo omisión de palabra porque podría haberse omitido *mit der Arbeit* o bien de un error de colocación motivado por otras causas (error *n*), porque sobraría el sujeto *es*, con lo que el enunciado correcto sería *wie geht die Arbeit?* Por otro lado podría considerarse un error tipo *n* aunque por otro motivo si consideramos que el alumno identifica *wie geht es* con *¿qué tal?* y en analogía el alumno construiría *wie geht es der Arbeit?* Como podemos observar, nos encontramos ante un problema de interpretación que tiene dos vertientes: por un lado la interpretación de la intención comunicativa del hablante, es decir, lo que el hablante pretendía comunicar, y por otro lado, la interpretación de la posible causa del error. A través de esta primera interpretación es como podemos identificar los errores, tal y como señala Corder (1972:37): “We identify or detect his error by comparing what he actually said with what he ought to have said to express what he intended

to express“. Para Corder el éxito de la investigación depende en gran medida de la interpretación de las intenciones comunicativas del hablante.

6. CUANTIFICACIÓN DE ERRORES

Una vez localizados y clasificados los errores, se procedió a la cuantificación de los mismos. Los errores de cada redacción fueron contabilizados según los diferentes tipos y los totales fueron vaciados en una hoja de cálculo. Además de calcular el total de errores cometido por cada alumno, se calcularon los totales de cada tipo de error. A su vez, obtuvimos los totales de errores por cada subcategoría (confundibles, falsos amigos, de relaciones de sentido y de colocación) y por cada categoría (errores formales, errores semánticos, interlingüísticos, distorsiones gráficas y omisión de palabra).

Además se calcularon los porcentajes de errores de cada tipo, subcategoría y categoría sobre el número total de errores contabilizados por cada toma de datos, obteniendo de este modo los valores aptos para ser comparados.

Otro valor que ha sido extraído de las producciones analizadas es la densidad de errores por cada sujeto. Se ha obtenido aplicando una regla de tres a los valores *número de errores* y *número de palabras*. Con el fin de facilitar la consulta de estos datos, tras cada redacción hemos indicado el número de palabras, el número de errores en la redacción y la densidad de errores. Asimismo hemos dos tablas con la densidad de los errores de cada alumno en las dos producciones analizadas, que adjuntamos en los anexos 4 y 5.

7. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LOS ERRORES

Tras un análisis cuantitativo, se hace necesario para este tipo de estudios un análisis cualitativo de los errores. En nuestra investigación incorporamos, tal y como realizó Santos Maldonado (2002), planteamientos de la Hipótesis de Interlengua (Selinker, 1972) para explicitar las causas y estrategias que subyacen tras los errores léxicos. Ya en la misma elaboración de la tabla de vaciado de errores se tuvo presente el aspecto de las causas de los errores, en especial en la categoría de errores de colocación motivados por la influencia de L1 o de L2. En el tipo de errores motivados por otras causas (tipo n) aparecen incluidos errores producidos por múltiples causas, tales como la búsqueda en el diccionario, la transferencia de la práctica, la experiencia vital del alumno, el establecimiento de hipótesis.

Coincidimos con Fernández (1997:50) cuando afirma:

Tal vez la tarea más ardua es la explicación del error, porque el mismo problema puede sumar varias explicaciones, u obedecer a mecanismos distintos en diferentes ocasiones. La estrategia o estrategias que se proponen en cada caso, parecen ser las que más se acercan a la realidad, pero éste es un campo donde nada puede asegurarse absolutamente.

Spiropoulou (2000:22) resalta la dificultad de determinar la causa de un error, en especial cuando se trata de interferencia. En su trabajo ofrece una muestra de errores producidos por interferencia aunque se trata únicamente de hipótesis, ya que no se ha podido interrogar directamente a los sujetos y por lo tanto no se puede saber a ciencia cierta el origen del error.

La influencia de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas con anterioridad se puede ejercer también en otras categorías, por lo que en realidad la influencia interlingüística a nivel cualitativo es mucho mayor de lo que aparece a nivel cuantitativo, es decir, hay errores encuadrados en las categorías *a-k* y *q-w* que están motivados por la L1 o L2. Existen

estudios como el de Dewaele (1998) en el que se considera que las causas de errores pueden interactuar y por tanto, en el análisis de errores llevado a cabo se contempla una categoría de errores intralingüísticos + interlingüísticos. Hemos intentado también observar esta influencia interlingüística aunque nos hemos limitado a señalarla como posible coadyuvante. Presentamos a continuación algunos ejemplos de los errores de otras categorías que pueden estar influidos por la L1 o por la L2:

- *wo hast du gereist?* (error tipo a, por influencia del español L1 ¿*dónde viajaste?* en lugar de *a donde*).
- *Ich habe viele Sachen in Urlaub **gelebt*** (error tipo b, motivado bien por búsqueda en diccionario o bien por identificación del verbo *leben* con el verbo *vivir* y utilizarlo con este significado en todos los contextos).
- *Aber **wie** kann essen zuerst* (error tipo c, que consiste en utilizar *wie* en lugar de *wir*, y que puede deberse a influencia del término inglés *we*).
- ***Alles** gehen weg* (error tipo d, que se produce en un intento de marcar el plural del mismo modo que se hace en español).
- *Wir können zu Sarah mit dem Motorrad **gehen*** (*gehen* en lugar de *fahren*, error tipo i, que probablemente esté influenciado por la identificación del verbo *gehen* con el verbo inglés *to go*).
- *Publikationen* (en lugar de *Veröffentlichung*, error tipo k motivado por la influencia del cognado *publicación*).
- *interessant* (error tipo q, por influencia clara del español en donde no son frecuentes las consonantes dobles).
- *langweiling* (error tipo r, por clara influencia del inglés).
- *December* (error tipo s, en el que se aprecia la influencia bien de la L1 o de otras lenguas).
- *Lieblings-Zeitungen* (error tipo v, también por influencia de la L1 en la que aparecen dos palabras separadas).

- *ich warte bald* ■ *anderen Brief* (error tipo w, en el que se aprecia la influencia de la L1 en la que el verbo equivalente aparece sin preposición alguna).

En este punto coincidimos con la afirmación de Marx (2000) de que los errores por influencia de la L2 son en realidad errores por influencia de la interlengua 2, con lo que en la práctica se comete el error de comparar los errores cometidos con la L2 y no con la IL2, que tiene sus propias reglas. Este problema debería ser resuelto analizando la IL de los aprendices con independencia de la lengua materna o de la lengua meta, con el objetivo de comprender mejor las categorías interlingüísticas (Cusack, 2000:3). La misma autora se plantea, en su estudio sobre la influencia de la L2 francés en la IL de alumnos de alemán como L3, la posibilidad de analizar la influencia de la interlengua de L2 francés sobre la interlengua de L3 alemán. Sin embargo, a la hora de realizar una investigación de este tipo, se observa problemas tales como la dificultad de determinar la dirección de la influencia interlingüística (IL2→ IL3 o IL3 →IL2), o una posible reactivación de la IL2 francés en el proceso de aprendizaje de L3 alemán.

Nosotros por nuestra parte hemos identificado numerosos casos en los que los errores pueden responder a más de una causa que pueden ser excluyentes (errores ambiguos) o bien reforzar la aparición de los mismos (errores compuestos).

8. TRATAMIENTO DEL ERROR

Nuestro estudio también ha dado como fruto algunas implicaciones relativas a la didáctica del alemán desde la perspectiva de una segunda lengua extranjera, así como implicaciones relativas a la formación del profesorado de esta especialidad, que veremos en el capítulo 4.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

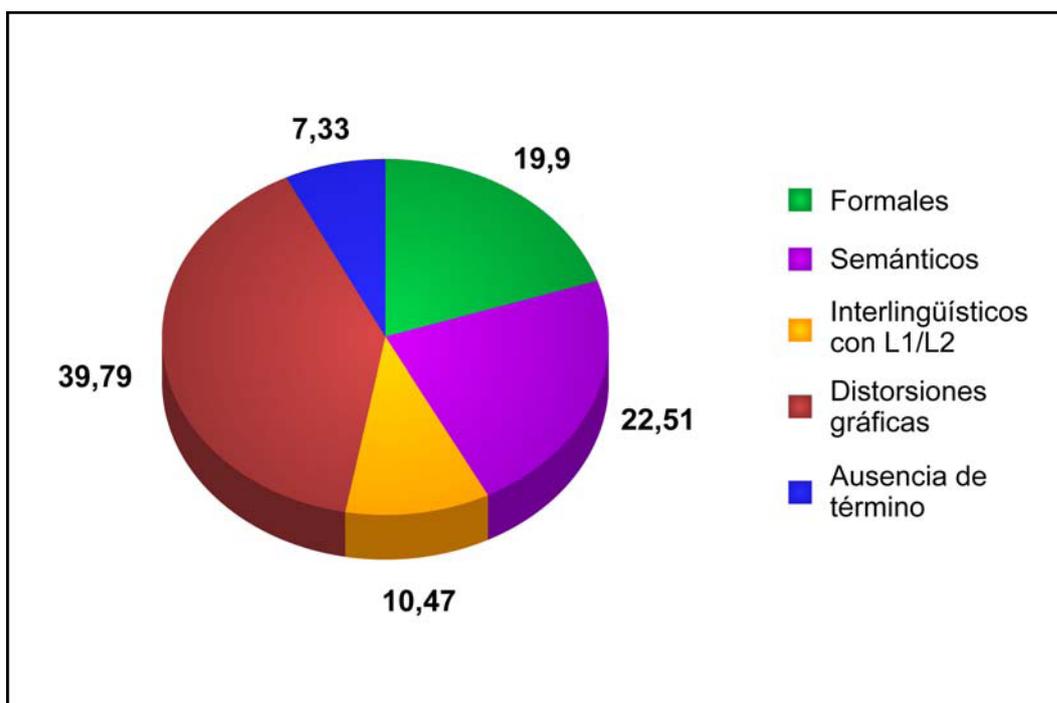
En primer lugar realizaremos un análisis de los resultados totales por cada toma de datos y nivel. A continuación llevaremos a cabo un análisis cualitativo de los errores agrupados por tipos y por niveles. Concluiremos con un análisis estadístico de las medias alcanzadas. La estructura de este capítulo será por tanto la que a continuación presentamos:

1. Resultados Totales
2. Errores formales: nivel inicial
3. Errores formales: nivel intermedio
4. Errores semánticos: nivel inicial
5. Errores semánticos: nivel intermedio
6. Errores interlingüísticos: nivel inicial
7. Errores interlingüísticos: nivel intermedio
8. Distorsiones gráficas: nivel inicial
9. Distorsiones gráficas: nivel intermedio
10. Ausencia de término: nivel inicial
11. Ausencia de término: nivel intermedio
12. Análisis estadístico de las medias

A fin de simplificar el análisis cualitativo de los errores, hemos unificado los errores del mismo tipo por nivel, esto es, inicial (AA) e intermedio (AD). Realizaremos, por ejemplo, un análisis de los errores formales en el nivel inicial y los ejemplos aportados serán tanto de la toma realizada en diciembre como de la realizada en mayo. En cualquier caso, hemos marcado en los ejemplos que ofrecemos, extraídos del corpus total de errores, con (1^o) en el caso de pertenecer a la primera toma de datos realizada en diciembre y con (2^o) en el caso de ser la segunda toma de datos llevada a cabo en mayo. De este modo, en el ejemplo AA8 (1^o) *bist du **Französisch***, el código AA indica que el error pertenece al nivel inicial, 8 es el sujeto y (1^o) indica que el error se extrae de la redacción de diciembre. Además hemos marcado en negrita el error cometido.

1. RESULTADOS TOTALES

La gráfica que mostramos a continuación corresponde a la primera toma de datos del grupo de nivel inicial, es decir, a una de las primeras muestras de producción escrita en una lengua extranjera que para la mayor parte de los sujetos es nueva.



GRÁFICA 1: TOTAL ERRORES GRUPO INICIAL DICIEMBRE

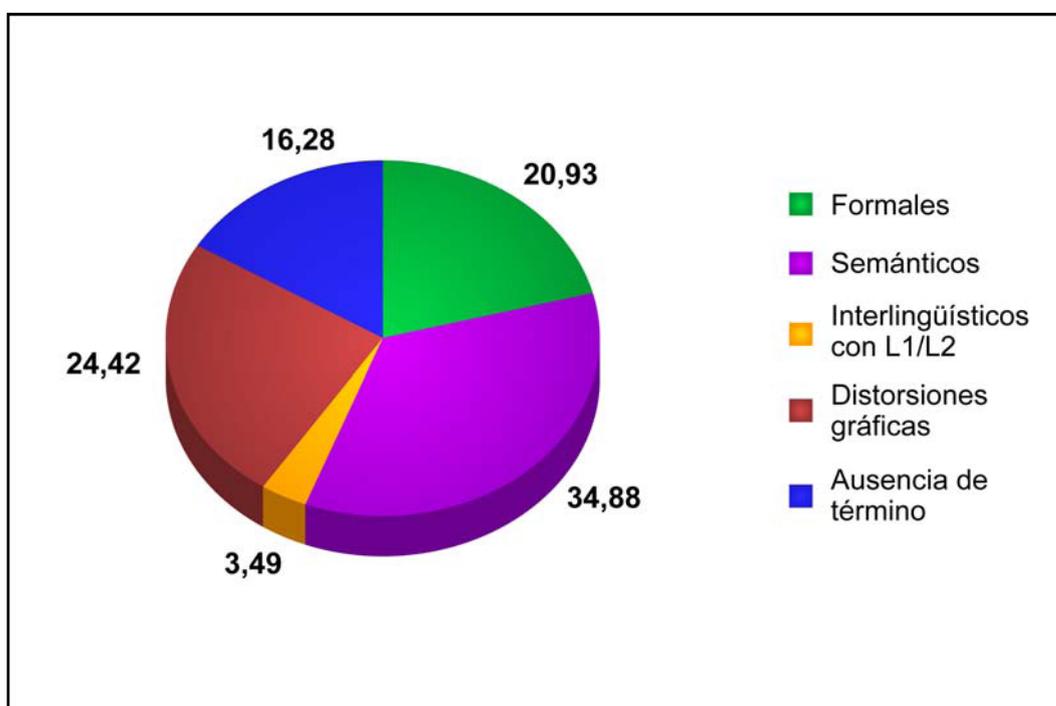
En esta gráfica observamos claramente que los errores más frecuentes son aquellos que tienen que ver con el aspecto puramente ortográfico (distorsiones gráficas, 39,79%). Esto es completamente normal en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. En los primeros estadios los alumnos se centran en el plano formal de la lengua que aprenden. Este aspecto formal de la lengua va siendo controlado satisfactoriamente por los alumnos a medida que avanzan en el estudio de la misma. Esta tendencia viene también respaldada por el alto

porcentaje de errores formales (19,9%), en especial de tipo confundible, como veremos en el análisis por tipos de errores. Sumando los porcentajes de estos dos tipos de errores obtenemos un total de 59,69%, cantidad que refleja la importancia del aspecto formal en esta fase del aprendizaje. Este alto porcentaje confirma la tesis de Zimmerman (1987) según la cual, y en contra de la opinión generalizada, la mayoría de los errores cometidos son de forma. No obstante, en este tipo de errores no se descarta la influencia de otras lenguas adquiridas con anterioridad, hecho que explicaremos más detalladamente en próximos apartados.

La influencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras se refleja no sólo en el grupo de errores interlingüísticos (10,47%) sino también en buena medida en los errores semánticos (22,51%). La diferencia entre ambos grupos estriba en que, si bien en los errores interlingüísticos se incluyen palabras inexistentes o incorrectas en la lengua meta (calcos, creaciones, préstamos), en los errores semánticos se incluyen palabras correctas en la lengua meta cuya elección ha sido motivada de alguna manera por la influencia de otras lenguas. Por otro lado, en el grupo de errores semánticos existe también un porcentaje alto de errores de desarrollo.

En último lugar se encuentran los errores de ausencia de término, que suponen un 7,33% de todos los errores cometidos.

Los resultados mostrados en la gráfica 2 corresponden al grupo de nivel inicial después de unas 100 horas de instrucción, es decir al final del curso académico de primero en la Escuela Oficial de Idiomas.



GRÁFICA 2: TOTAL ERRORES GRUPO INICIAL MAYO

Se observa, con respecto a los resultados del mismo grupo en diciembre, un descenso considerable en la categoría de distorsiones gráficas (de 39,79% a 24,42%), lo que indica que un mayor contacto con la lengua redonda en una mayor atención en el plano formal y por consiguiente un menor número de errores de este tipo. Sin embargo, en el grupo de errores formales se aprecia un leve aumento porcentual (de 19,90% a 20,93%), en especial en los errores de tipo confundible de prefijo y sufijo. Esto puede deberse a que, si bien se trata de errores formales, estos errores implican un dominio mayor de la lengua.

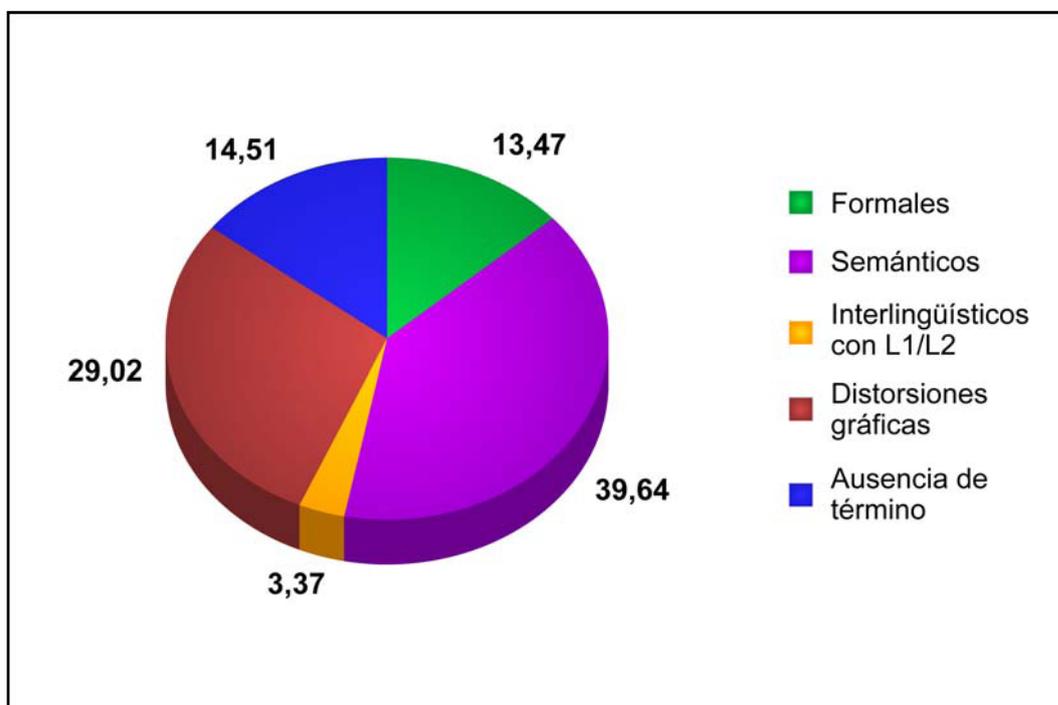
También aumenta y de un modo considerable el grupo de errores semánticos (de 22,51% a 34,88%), en especial en las categorías de errores de colocación motivados por la L1, L2 o por otras causas. Este

aumento coincide con la afirmación de Dentler (2000) de que a mayor nivel lingüístico, mayor es el número de errores de transferencia léxica. Es también bastante frecuente en estas primeras fases del aprendizaje que el alumno establezca hipótesis a partir del funcionamiento de la lengua materna o de otra lengua previamente aprendida.

Hay que señalar la notable disminución de errores interlingüísticos (de 10,47% a 3,49%). Este hecho podría deberse a que se trata de palabras incorrectas (calcos, préstamos, acuñaciones) y los alumnos, tras unas 100 horas de instrucción, evitan la experimentación con la lengua alemana después de ir percibiendo el reducido número de palabras similares al español, inglés o francés. Apreciamos en este hecho que la distancia percibida entre lenguas o psicotipología es un factor dinámico ya que en la primera toma el alumno efectivamente recurre al conocimiento de otras lenguas, pero en tomas posteriores lo hace en menor medida, incluso en los niveles superiores.

Aumenta también de un modo considerable el grupo de errores de ausencia de término (de 7,23% en diciembre a un 16,28% en mayo) aunque como salvedad hay que indicar que de los 42 errores identificados, 20 fueron cometidos por el mismo sujeto lo que ha motivado un crecimiento desmesurado de este porcentaje.

La gráfica 3 refleja el porcentaje de errores en las primera toma del grupo de nivel intermedio.



GRÁFICA 3: TOTAL ERRORES GRUPO INTERMEDIO DICIEMBRE

Llama la atención el enorme porcentaje de errores semánticos (39,64%) que refleja en buena medida el grado de complejidad en la redacciones en comparación con las del nivel inicial. Observaremos posteriormente que el grueso de este grupo lo constituyen en primer lugar los errores de colocación motivados por diversas causas, en general motivados por el mismo funcionamiento de la lengua objeto de estudio (error tipo n), y en segundo lugar los motivados por la influencia de la L1 (error tipo I), dato este último que contradice la teoría de que a mayor cercanía tipológica, mayor transferibilidad (Hufeisen, 1991; Michiels, 1999; Ecke y Hall, 2000; Marx, 2000; Hammarberg, 2001).

El porcentaje alcanzado por las distorsiones gráficas (29,02%) refleja la importancia del aspecto formal en este nivel. A este tipo de

errores se le suman los errores formales (13,47%), que también afectan a este aspecto.

Los errores del tipo ausencia de término tienen en esta etapa un peso considerable (14,51%) mientras que la importancia de los errores de tipo interlingüístico con influencia de la L1/L2 es bastante escasa (3,37%). Este último dato contrasta con el gran porcentaje de errores alcanzado en la categoría de errores de colocación motivados por la L1 (error tipo I). En el caso de las distorsiones gráficas se trata de palabras incorrectas (préstamos, acuñaciones o calcos) que habitualmente son producto del uso de estrategias de comunicación y por lo tanto conscientes, al menos en la expresión escrita. En el nivel intermedio, los alumnos evitan cualquier influencia consciente de otras lenguas tras haber comprobado que, en muchos casos, no producen un resultado satisfactorio. La influencia que ejerce la L1 en los errores de colocación es en gran medida inconsciente.

En último lugar presentamos la gráfica 4 que refleja la toma de datos realizada en mayo en el nivel intermedio.



GRÁFICA 4: TOTAL ERRORES GRUPO INTERMEDIO MAYO

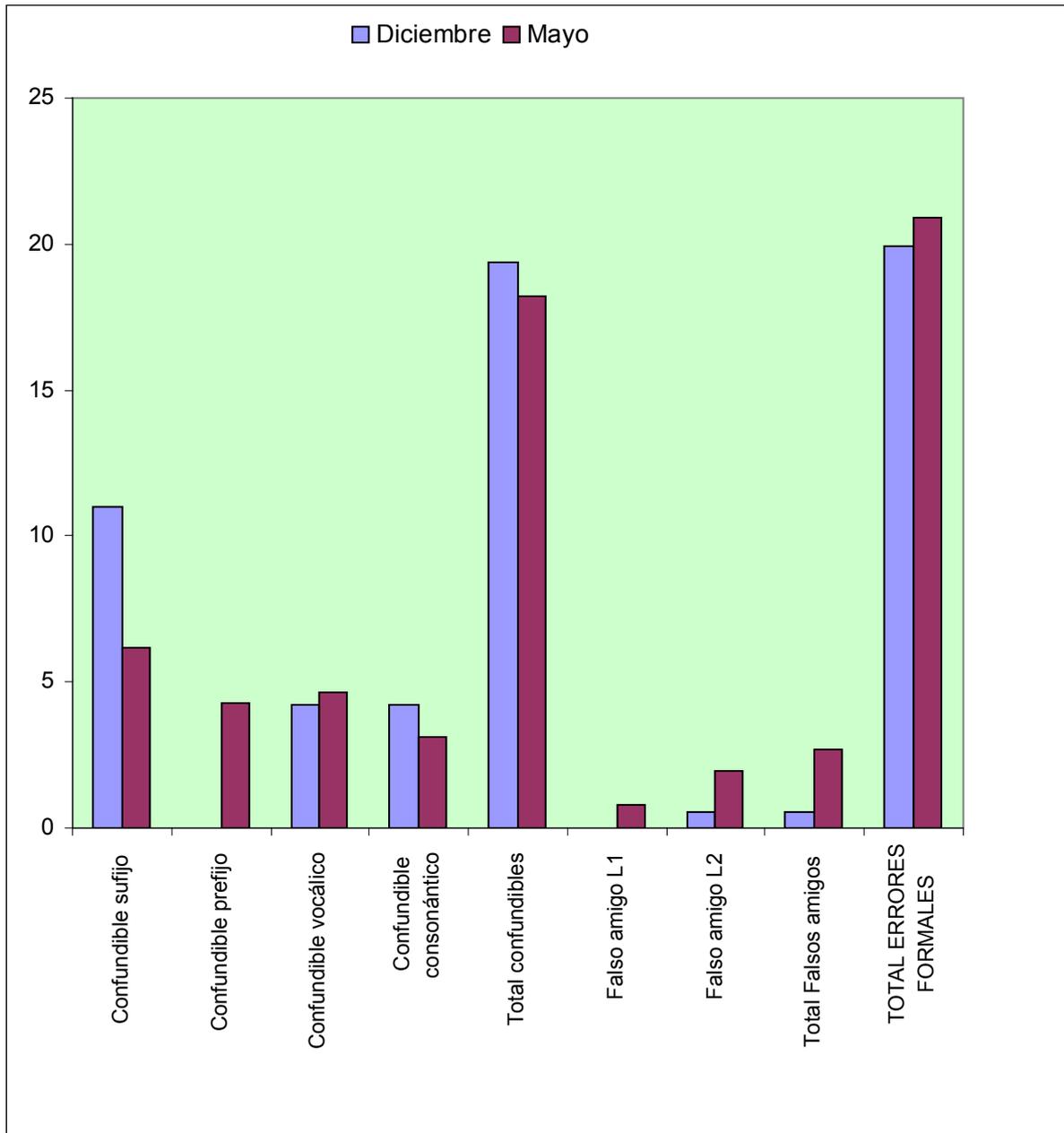
En la gráfica observamos nuevamente una predominancia de los errores semánticos (41,74%), en especial los pertenecientes a la categoría de errores de colocación motivados por otras causas (error n), como veremos en las gráficas por tipos de errores.

Como en la gráfica anterior, en segundo lugar por su importancia se encuentra el grupo de distorsiones gráficas (33,03%). Vuelven a aparecer valores altos para los errores del tipo ausencia de término (11,47%) por encima incluso de los seis tipos que se encuadran dentro de los errores formales (10,55%). Por último, la presencia de errores interlingüísticos es bastante escasa, alcanzando un valor de 3,21%. El porcentaje de errores interlingüísticos ha ido en disminución desde la primera redacción del nivel inicial hasta esta segunda redacción del nivel intermedio: AA(1º) 10,47% - AA(2º) 3,49% - AD(1º) 3,37% - AD(2º) 3,21%.

Este hecho refuerza la tesis propuesta por Fuller (1999), Dewaele (2001) y Hammarberg (2001), según la cual la transferencia desde L2 a L3 es el resultado de un bajo nivel de competencia lingüística en L3.

2. ERRORES FORMALES: NIVEL INICIAL

El grupo de errores formales está constituido por los errores confundibles y por los falsos amigos, que pueden basarse en L1 o en L2.



GRÁFICA 5: ERRORES FORMALES NIVEL INICIAL

Confundibles

En las dos tomas realizadas en el nivel inicial (AA), los errores tipo confundibles tienen un peso considerable: 19,37% en AA diciembre (1º) y 18,22% en AA mayo (2º). Estos pueden ser de cuatro tipos diferentes: sufijo, prefijo, vocálico o consonántico.

Confundible sufijo

En esta categoría se experimenta un descenso notable entre la redacción realizada en diciembre y la de mayo (de 10,99% a 6,20%). Los errores identificados pueden subdividirse en diferentes grupos. Por un lado encontramos errores que afectan a gentilicios o países, que han aparecido únicamente en la primera toma de datos porque el tema de la redacción requería el uso de gentilicios y países.

1. AA1 (1º) Sie sind nicht **Deutsch**...Sind Sie **Italienisch**
2. AA16 (1º) Ich bin **Deutsch**/ bist du **Spanisch**?
3. AA8 (1º) bist du **Französisch**
4. AA2 (1º) Ich komme aus **Spanisch**
5. AA17 (1º) Was machen Sie **in Deutsch**?

En los ejemplos 1-3 el sufijo del gentilicio “-er” se sustituye por el del idioma “-isch”. Este error puede estar motivado por la ausencia de diferenciación en la lengua materna entre ambos términos: *alemán* puede ser gentilicio e idioma. En el caso de los ejemplos 4-5 se trata de la confusión entre país *Spanien/Deutschland* con idioma *Spanisch/Deutsch*.

Identificamos además un grupo de errores en la formación de plural. En los niveles iniciales, la formación de plural en el sustantivo por medio de ocho morfemas diferentes supone una enorme dificultad que el alumno intenta sortear de diversas formas.

6. AA4 (1º) vier **Sprache**/ wir sind **Ingenieur**
7. AA6 (1º) Seid ihr **Engländerin**?
8. AA6 (1ª) Sind die **Platzes** frei?
9. AA4 (2º) **all** klar

10. AA1 (2ª) wir sind **alles** müde

En los ejemplos 6-7 el alumno opta por una estrategia de simplificación evitando utilizar el morfema de plural. Esta estrategia puede venir reforzada porque estos términos vienen acompañados por diferentes marcas de plural: numeral, verbo o pronombre plural. En el ejemplo 8 el alumno ha utilizado un morfema de plural incorrecto similar al utilizado en su lengua materna o en su L2. El ejemplo 9 muestra un caso de influencia de la L2 inglés en la producción en L3 alemán. El alumno ha utilizado una palabra a primera vista inglesa, aunque también existe en alemán, motivo por el que no se puede considerar préstamo. En su lugar debería haber usado *alles*, con el morfema de singular y probablemente el alumno haya identificado *alles* como plural y haya evitado este sufijo. En el ejemplo 10 ocurre el fenómeno contrario, es decir, se intenta marcar el plural con la “-s”, en lugar de utilizar su correspondiente *alle*.

Identificamos un tercer grupo de errores relacionado con la expresión del movimiento.

11. AA10 (2º) Wann kommst du **hier** denn?
12. AA26 (2º) warum bist denn **hier** bekommst?
13. AA28 (2º) kommst du **hier**?/nein, komm bitte **hier**
14. AA21 (2º) **wo** hast du gereist?

En estos niveles el alumno no maneja la totalidad de los medios para expresar movimiento, confunde *hier* (adverbio estático) con *hierher* (adverbio que expresa acercamiento al punto desde el que se habla). Ni en español ni en el caso del sujeto AA28 con inglés como L1 existe esta distinción, con lo que se produce un fenómeno de divergencia según Stockwell, Bowen and Martin (1965)⁵⁷, optando por el único término que conocen hasta el momento (11-13). En el ejemplo 14, la confusión se produce entre *wo-wohin* (dónde- a dónde), y aunque ambos términos

⁵⁷ Stockwell, R. Bowen, J. y Martin, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Italian*. Chicago: University of Chicago Press.

tengan su equivalente en la lengua materna del alumno, en la práctica se neutralizan utilizando únicamente *dónde*. Probablemente el alumno haya realizado el mismo proceso mental neutralizando la distinción *wo-wohin*.

Por último identificamos errores de otra índole. En el ejemplo AA21(1º) Segovia liegt **westen** von Madrid, el alumno puede haber estado influido por la práctica docente, ya que en los primeros niveles se hace hincapié en la distinción entre *westlich-Westen* y quizás el hecho de haber incidido en este aspecto justo al principio del contacto con el alemán y el haber tratado juntos estos dos términos ha llevado al alumno a una confusión, que no se manifiesta únicamente aquí sino también y con mayor frecuencia en la producción oral. Extrañamente, a continuación el alumno emplea un término similar de un modo correcto, hecho que muestra la variabilidad de la interlengua. En el caso AA29 (2º) interessiert, el alumno hace uso de esta palabra en lugar de *interessant*. Por último, encontramos los siguientes casos AA27 (2º) **Morgens**, bin ich eine Briefmarke eingekauft; **nachmittags** bin ich mit meiner Eltern zu Maspalomas strand gefahren; ich habe sie gesprochen, **abends**, en los que el alumno utiliza los vocablos *morgens*, *nachmittags* y *abends* con el sufijo “-s” que indica repetición y convierte al sustantivo en adverbio.

Confundible prefijo

Esta categoría presenta una diferencia notable entre los dos valores obtenidos, de 0% en diciembre se pasa a un 4,26% en mayo. Este hecho puede deberse a que la misma categoría prefijo como marca de significación no es tratada en los niveles iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos no conocen al principio de su aprendizaje la existencia de prefijos. En la mayoría de los casos registrados se trata de prefijos verbales, bien sea utilizándolos en casos en los que no se debe, bien no usando el prefijo cuando se necesita, como ocurre en los siguientes ejemplos: *einkaufen* por *kaufen*; *gelebt* por *erlebt*, *geheiratet*

por *verheiratet*, *geöffnet* por *eröffnet*, *bekommen* por *gekommen*. Los siguientes casos ilustran también este tipo de error:

15. AA7 (2º) und haben den Film **ferngesehen**
16. AA14 (2º) das hat Sabrinne nich **gezählt**

En el ejemplo 15, el alumno intenta expresar por medio de ese prefijo que la película fue vista en la televisión y no en el cine, que se expresaría del siguiente modo: *...und haben den Film im Fernsehen gesehen*. El error que aparece en el ejemplo 16 puede deberse a una búsqueda en el diccionario: probablemente el alumno haya buscado *contar* y haya aparecido la acepción *zählen* (que se utiliza con números) y forma el pasado a partir de ese verbo y no del verbo *erzählen* (con el sentido de narrar).

Confundible vocálico

La evolución de los valores en esta categoría es mínima: de 4,19% en diciembre se pasa a 4,65% en mayo. Entre esos casos encontramos simples cambios vocálicos, en principio sin causa aparente que incluso pueden considerarse como equivocaciones porque aportan poco al proceso de aprendizaje, como por ejemplo: *schlacht*, en lugar de *schlecht*; *noch die Alpen*, en lugar de *nach die Alpen* o los casos de *schön* por *schon* y viceversa, casos estos últimos tratados con frecuencia pedagógicamente. Consideramos de interés la utilización del pronombre *Ihr*, en lugar de *ihr* y viceversa, que hemos incluido dentro del corpus de errores, a diferencia del uso de *Ich*, en lugar de *ich*. La razón es que existe en ese uso un cambio de referente ya que, mientras el pronombre en mayúscula se refiere a *Usted*, el pronombre en minúscula se refiere a *vosotros*, con lo que constituye un error léxico.

17. AA18 (1º) Wo **lieben** Sie in Amerika?
18. AA18 (1º) **Wie** auch lernen Deutsch
19. AA3 (2º) aber **wie** kann essen zuerst

En el ejemplo 17 observamos un caso típico en la didáctica del alemán L3, el uso de *lieben* por *leben*, por similitud gráfica y fónica con el verbo inglés *to live*. En los casos 18 y 19 se ha utilizado *wie*, en lugar de *wir*, posiblemente influenciado por la pronunciación del pronombre equivalente en inglés *we*.

Confundible consonántico

La evolución de este tipo de errores es también poco significativa. Se parte en diciembre de un 4,19% para alcanzar un valor en mayo de 3,10%. Entre los ejemplos que presentamos se hallan simples casos de confusión como *etwas-etwa*, *neu-neun* o *Reiche-Reise*. En AA20 (1º) *Wir kommen auf den Kanarischen Inseln*, encontramos un ejemplo de error inducido, bien por el discurso del profesor, bien por prioridades pedagógicas. En los niveles iniciales se insiste en que con islas se usa la preposición *auf* en la expresión del lugar estático y el alumno ha aplicado esta regla también en el caso de la expresión de la procedencia, en la que se usa *aus*. Otro error de este tipo, común sobre todo en los niveles iniciales, es el uso del pronombre *Sie*, en lugar de *sie* que conlleva un cambio de referente y por consiguiente de significado. Otro caso de confusión de mayúscula en lugar de minúscula que comporta un cambio de significado lo encontramos en el uso de *Morgen* por *morgen*.

Falsos amigos

La presencia de falsos amigos con la combinación español-inglés-alemán suele ser bastante escasa, en especial entre español-alemán debido a que, sobre todo en los niveles iniciales, ambas lenguas son percibidas como muy distantes por parte de los alumnos (Gierden Vega, 1994). Sin embargo entre inglés-alemán los alumnos perciben una mayor cercanía que viene reforzada por el *efecto de la lengua extranjera* (De Angelis y Selinker, 2001), según el cual los alumnos almacenan las

lenguas extranjeras de diferente forma a la lengua materna, con lo que la influencia de una lengua extranjera sobre la L3 es mayor. Los valores totales de este grupo de errores de falsos amigos son 0,52% en diciembre y 2,71% en mayo.

Falso amigo con L1

La presencia de falsos amigos con la lengua materna es poco significativa en ambas tomas de datos: inexistente en diciembre para pasar a 0,78% en mayo. En el ejemplo que presentamos AA20 (2º) ich habe Deutsche Verben **studiert**, el alumno identifica el verbo *studieren* con *estudiar* sin atender a la especificidad del verbo alemán, utilizado únicamente en el ámbito universitario.

Falso amigo con L2

Los valores van de 0,52% en diciembre a 1,94% en mayo. En cuanto a los falsos amigos con la L2, únicamente hemos encontrado ejemplos con referencia al inglés, que suele ser la primera lengua extranjera. Los valores de esta categoría junto con los obtenidos en la categoría falso amigo con L1 contradicen lo afirmado por Dentler (1998), según el cual, en el caso de una baja competencia en L3, los errores tipo préstamo se basan en la L1. Observamos que en nuestro estudio los errores tipo falso amigo se basan en la L2, debido posiblemente a la cercanía tipológica.

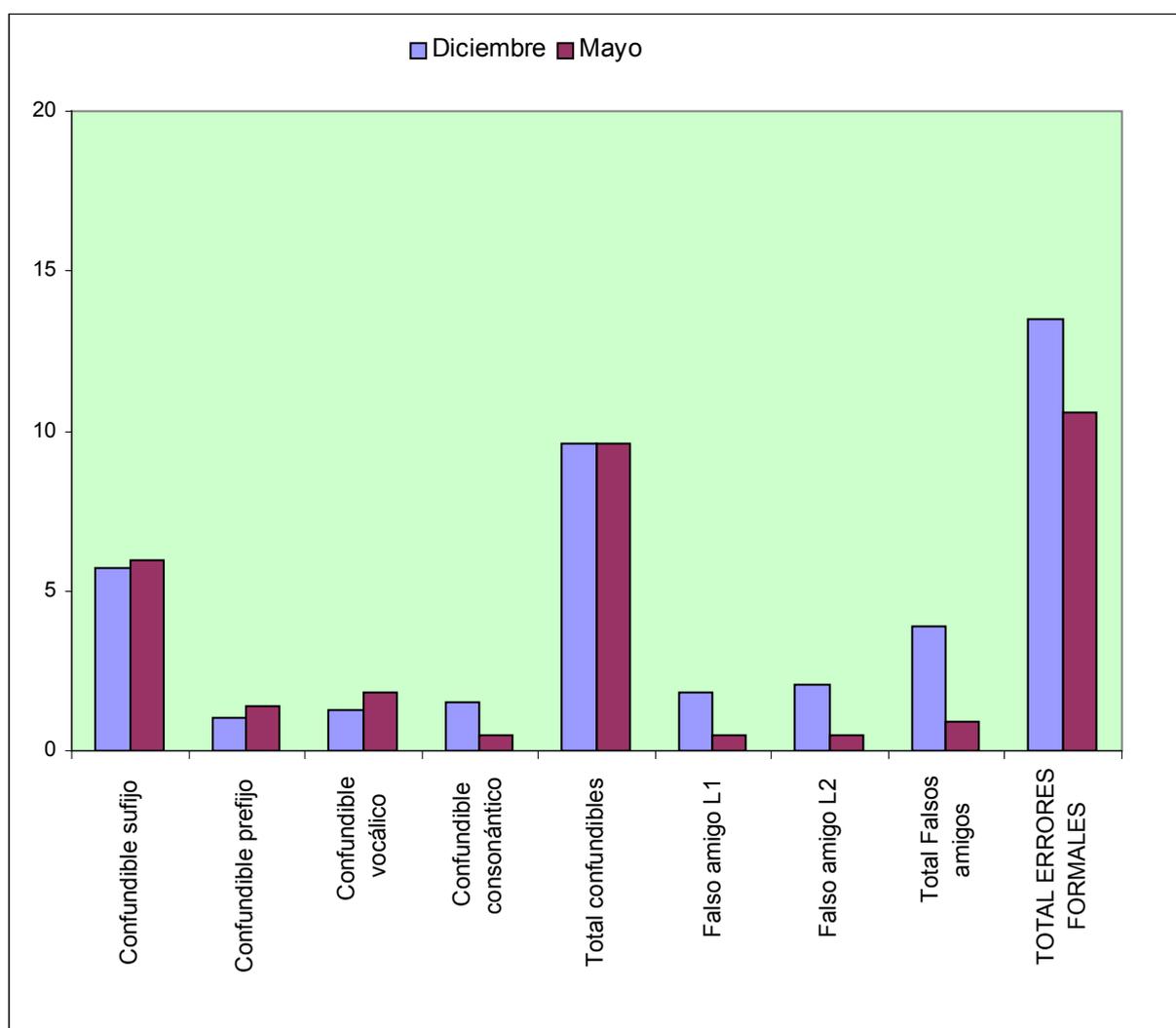
20. AA3 (2º) **Woher** ist er gegangen?
21. AA4 (2º) **wo** ist Ida **her**?
22. AA15 (2º) Sie hat viele **Plätze** besuchen
23. AA12 (2º) **denn** bin ich Ski gefahren
24. AA3 (1º) **also**

El ejemplo 20 es un caso de influencia del inglés por similitud fonética entre *where* y *woher*. En el ejemplo 21 se trata del mismo error

anterior pero a la vez observamos otro fenómeno: la separación de los elementos constituyentes de esa interrogación. Podemos afirmar con seguridad que se trata de un error inducido por el material didáctico utilizado en ese curso escolar ya que desde el comienzo se trabaja con la doble opción: *woher/wo...her?* En el ejemplo 22 el alumno identifica *Plätze* (singular de *Platz*) con *place*. En el caso 23 el alumno utiliza *denn*, en lugar de *dann*, motivado por una similitud fónica con el adverbio inglés *then* que además posee el mismo significado que *dann*, lo que viene a confirmar la idea planteada por Meara (1984) de que los alumnos realizan más asociaciones fonológicas que semánticas. En el caso 24 la confusión tiene una base gráfica, ya que la palabra *also* existe en ambos idiomas aunque con diferente significado.

3. ERRORES FORMALES: NIVEL INTERMEDIO

La importancia de los errores formales en el nivel intermedio (AD) es considerable (13,47% en diciembre y 10,55% en mayo). Existen ligeras diferencias en los porcentajes de errores formales entre el nivel inicial y el nivel intermedio que no pueden considerarse significativas. Por otra parte, la diferencia de resultados entre las dos tomas realizadas es mínima, tal y como muestra la gráfica 6.



GRÁFICA 6: ERRORES FORMALES NIVEL INTERMEDIO

Confundibles

Constituyen el grueso de errores formales en el nivel intermedio, alcanzando valores de 9,59% en diciembre y 9,63% en mayo.

Confundible sufijo

Esta es la categoría en la que aparece un mayor porcentaje de errores, hecho que no tiene explicación desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje. En el nivel intermedio el alumno está perfectamente familiarizado con la categoría sufijo, en especial en lo concerniente a las marcas de plural pero es precisamente en este campo donde se produce una enorme cantidad de errores. En cuanto a resultados, se experimenta un ligero aumento desde un 5,70% en diciembre a un 5,96% en mayo.

Como acabamos de indicar, existe un grupo de errores en la formación del plural que presentamos a continuación:

1. AD2 (1º) wenn die ganzen Kneipen und **Terrase** geöffnet sind
2. AD3 (1º) Sie sind manchmal Studenten, Arbeiter und **Tourist**
3. AD5 (1º) Es gibt keine **Kino** oder **Museum**
4. AD18 (1º) Abends treffe ich ■ mit einigen **Student**
5. AD19 (1º) Trotzdem gibt es nicht vielen **Museum**
6. AD26 (2º) ...und bieten die Frauen verschiedene **Raten**
7. AD3 (1º) Ich habe viele typische **Ortes** besuchen
8. AD12 (1º) Wir waren alle **Wochenende** dort

En los ejemplos 1-5 el alumno evita la formación de plural, bien por desconocimiento, bien por la aplicación de una estrategia de simplificación. Consideramos extraño que los alumnos no hayan intentado la formación del plural bien con un sufijo bastante frecuente en alemán “-(e)n” o bien con un sufijo similar a su lengua materna “-s”. El caso de *Museum* es el único que realmente tiene cierta justificación al tratarse de un vocablo con una formación de plural irregular (*sg. Museum-pl. Museen*) que, aunque se adquiere en el nivel inicial, es susceptible de fosilizarse. En el ejemplo 6 el alumno aplica una estrategia de simplificación o de

regularización en tanto que añade el sufijo “-en” a una palabra que tiene una formación irregular de plural (*Ratschläge*) y el resultado es una palabra que también existe en la lengua alemana. En el caso 7 se vuelve a aplicar un sufijo de plural incorrecto pero en esta ocasión, la influencia de la lengua materna es clara. En el ejemplo 8 encontramos también una mala elección del sufijo de plural “-e” en lugar de “-en”, pero quizás pueda deberse a una influencia de la L2 inglés. Probablemente el sujeto haya asimilado que el vocablo *end* sea, como en inglés, singular y le haya añadido el sufijo “-e” para formar el plural.

Identificamos además varios errores en el uso de los adverbios *nicht-nichts*.

9. AD4 (1º) Vor langer Zeit habe ich **nicht** mehr von ihm gehört
10. AD26 (2º) wir haben schon zwei Jahre **nicht** mehr voneinander gehört
11. AD23 (1º) ...das ist langweilig gar **nichts**

En los ejemplos 9-10 se ha utilizado el adverbio *nicht*, en lugar de *nichts*, mientras que en el caso 11, aparte del error de orden, el alumno usa *nichts*, en lugar de *nicht* quizás influenciado por la estructura en español *nada aburrido*.

Al igual que en el nivel inicial aparece también un grupo de errores relacionado con la expresión del movimiento. El hecho de que en la lengua materna se neutralice en muchos casos *donde* y *adonde*, probablemente haya motivado el error en AD7 (2º) **wo** du kannst gern reisen, en lugar de *wohin*. Otra neutralización en la lengua materna -*allí-hacia allí*- puede haber motivado la aparición de errores como en los ejemplos AD17 (1º) sie gingen im Sommer **dort**; AD19 (1º) weil die Leute die **da** gehen, en los que aparecen verbos de movimiento junto a los adverbios que expresan lugar estático *dort* y *da*, en lugar de *dorthin* y *dahin*. Observamos que ocurre lo mismo con el adverbio *hier* AD10 (1º) Schließlich hoffe ich, dass du **hier** schnell kommst, en lugar de *hierher*.

Podemos hablar en estos ejemplos de aspectos fosilizados o con tendencia a fosilizarse.

Además identificamos otros errores dentro de esta categoría que analizaremos a continuación. En el ejemplo AD11 (1º) am **Morgens**, encontramos este error comentado anteriormente en el nivel inicial. El mismo sujeto en AD11 (1º) Nach dem **Politiken** und **Wirtschaften** Abschnitt, confunde el sustantivo con el adjetivo al no añadir el sufijo para formar los adjetivos *politisch* y *wirtschaftlich*, proceso este que puede estar motivado por una transferencia de la práctica, en tanto que se suele instar al alumno a producir palabras compuestas en lugar de un sintagma tipo *adjetivo + sustantivo*. Otro ejemplo de error de este tipo es el uso de *gesund*, en lugar de *Gesundheit*. Por último encontramos otras confusiones entre *zweite-zwei*; *Publizist-Publizität*; *erst-erst* o entre el adjetivo *arabisch* y el gentilicio *Araber* o el adjetivo *ausländisch* y el sustantivo *Ausländer*, motivados estos dos últimos probablemente por una búsqueda en el diccionario.

Confundible prefijo

Esta categoría de errores alcanza un porcentaje muy bajo en ambas tomas de datos (1,04% en diciembre y 1,38% en mayo). La mayor parte de los errores de este tipo se debe a una búsqueda incorrecta en el diccionario, tales como AD5 (2º) eine Frage **aufstellen**, en lugar de *stellen*, AD4 (2º) Nachrichten **Vermittlung**, en lugar de *Nachrichtenübermittlung*, o AD8 (1º) um die irische Kultur und die irische Idiosynkrasie zu **aufdecken**, en lugar de *entdecken*. Añadimos a estos errores otro que conlleva un cambio de régimen sin suponer un cambio de significado: *enden* (verbo intransitivo) por *beenden* (verbo transitivo).

Confundible vocálico

La presencia de errores de este tipo no es alta. En diciembre nos encontramos ante un 1,30% que evoluciona hasta un 1,83% en mayo.

Identificamos un grupo de errores que afecta a formas verbales, en los que un cambio vocálico implica un cambio en el significado.

12. AD2 (1º) **Schrieb** mal noch wieder
13. AD4 (2º) sie **erschiene**n täglich
14. AD20 (1º) ich **hätte** Angst
15. AD12 (2º) du **hättest** mich vergessen

En el ejemplo 12 el cambio vocálico conduce a un cambio de imperativo a pasado, mientras que en el ejemplo 13 el cambio se produce de presente a pasado. En los ejemplos 14 y 15 se usa el modo *Konjunktiv* (equivalente al subjuntivo y condicional en español) en lugar de pasado.

Es también común la confusión entre palabras similares tanto en forma como en significado como *sitzen*, en lugar de *setzen*. Al igual que ocurría en el nivel inicial, encontramos en este nivel confusión entre mayúscula y minúscula en pronombres, lo que implica un cambio en el referente: AD9 (2º) Das Gesetz gewährt **Ihnen**, en lugar de *ihnen*. Por último, observamos un error de este tipo junto a una reduplicación de la consonante, producido probablemente por influencia de la L2 inglés: *Stille*, en lugar de *Stil*, en analogía al vocablo inglés *style*.

Confundible consonántico

La presencia de errores de este tipo es bastante escasa en el nivel intermedio: un 1,55% en la toma realizada en diciembre y 0,46% en mayo. Entre estos errores encontramos el mismo caso repetido en dos sujetos diferentes: AD5 (1º) Heute **regt** es ein bisschen in Ort/ AD19 (1º) Es **regte** nur einmal glaube ich. En un primer momento se pensó en contabilizarlo como error tipo q –omisión de letras– pero las palabras resultantes no son incorrectas aunque sí tienen otro significado. Finalmente optamos por incluirlos dentro de esta categoría porque se elimina una parte de la raíz verbal. En AD2 (2º) AD2 Das **was** eine Überraschung, identificamos una posible influencia de la forma inglesa de pasado *was*. Encontramos

además otro caso de confundible en el que uno de los elementos es el vocablo *Stil*, si bien aquí la palabra resultante es *Still*.

Falsos amigos

Los valores alcanzados por el grupo de errores de falsos amigos, que comentaremos a continuación, son los siguientes: 3,89% en diciembre y 0,92% en mayo.

Falso amigo con L1

La presencia de falsos amigos con la lengua materna (español) en ambas tomas es escasa, con los siguientes valores: 1,81% en la toma de diciembre y 0,46% en la toma realizada en mayo.

Entre los casos producidos destacamos el uso de *Linien*, en lugar de *Zeilen*; *Klass*, en lugar de *Unterricht* y *Programme* por *Sendung*.

16. AD17 (1º) um einen **Café** zu trinken
17. AD24 (1º) wo man alle **type** Geschäfte finden kann

El ejemplo 16 contiene un caso típico de falso amigo parcial ya que la palabra tal y como está escrita no significa lo que el alumno desea expresar (café) sino el lugar donde tomarlo (la cafetería). En el caso 17 encontramos la palabra *type* en el intento de expresar *tipo-clase* en español.

Falso amigo con L2

En esta categoría localizamos más casos en la toma de diciembre (2,07%) que en la toma de mayo (0,46%). En conjunto observamos una mayor incidencia de este tipo de errores en el nivel intermedio en comparación con el nivel inicial.

El caso más común de falso amigo en este nivel es el uso de *wenn* debido al parecido gráfico y fonético con el término inglés *when* (ejemplos 18-21). Este uso viene reforzado además porque *wenn* contiene una parte

de la significación expresada por *when*, mientras que la otra parte viene expresada por la conjunción *als*.

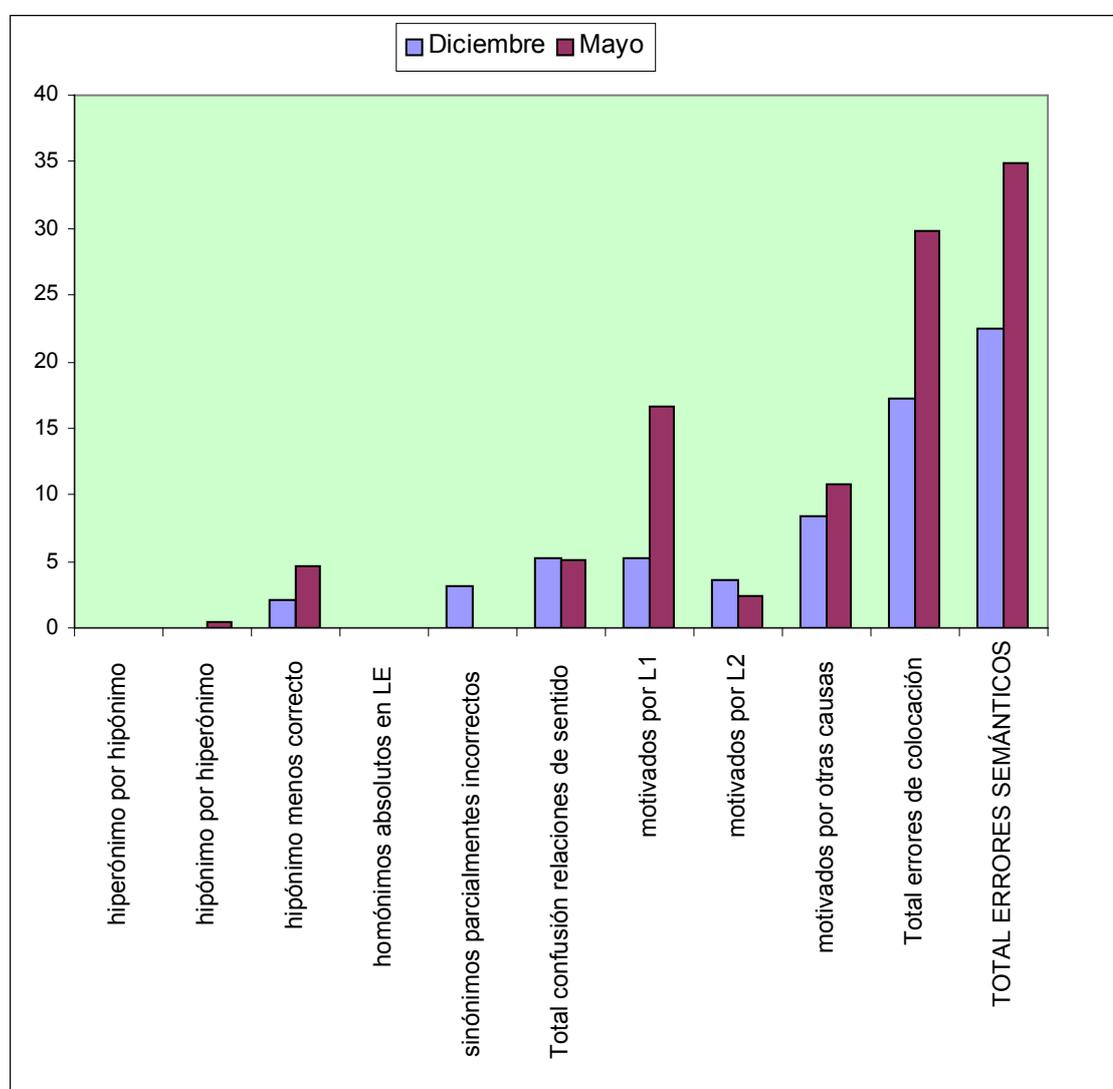
18. AD3 (1º) **wenn** ich nach München geflogen bin
19. AD7 (1º) Ich bin zufrieden **wenn** diesen Brief ankam
20. AD22 (1º) **Wenn** ich hier ankam
21. AD18 (2º) **Wenn** ich die letzte Woche mit dir da war
22. AD1 (1º) Hat er sicher in dem gleichen Ort **als** ich geblieben?

En el ejemplo 22 encontramos un error que afecta también a una conjunción. El alumno ha utilizado aquí *als* probablemente por el parecido con la conjunción inglesa *as*.

Dos sujetos han utilizado el adjetivo sustantivado *Neues* con el sentido de *noticia* en los siguientes ejemplos: AD8 (1º) von dir **Neues** zu hören; AD8 (1º) Ich warte auf deine **Neues**; AD15 (1º) Ich werde dir in meinem nächsten Brief über **Neues** berichten. Estos errores están probablemente influidos por la palabra inglesa *news*, que es similar en forma al adjetivo *new* (*neu* en alemán). Por otro lado, estos casos podrían tratarse de errores inducidos por el texto de partida para la producción escrita, que consiste en una carta a la que deben contestar, en la que aparece *viel Neues*, pudiendo el alumno haber asociado *Neues* con *noticia*.

4. ERRORES SEMÁNTICOS: NIVEL INICIAL

Los errores semánticos están constituidos por dos grupos: confusión de relaciones de sentido y errores de colocación. En este último grupo, los errores se clasifican según las causas que los motivan, bien sea la influencia de la lengua materna (error l) o de otra lengua extranjera (error m), bien alguna otra causa. Como ya hemos indicado, la influencia que ejercen otras lenguas en la producción escrita en L3 se advierte también en otras categorías actuando como refuerzo.



GRÁFICA 7: ERRORES SEMÁNTICOS NIVEL INICIAL

En las dos tomas realizadas en el nivel inicial, los errores de colocación tienen una importancia considerable (17,28% en diciembre y 29,84% en mayo) mientras que en los errores de confusiones de sentido se alcanzan valores bastante bajos (5,24% en diciembre y 5,04% en mayo).

Errores de confusiones de sentido

Existen en este grupo categorías en las que no se ha producido ningún error en ninguna de las dos tomas como en la categoría g (hiperónimo por hipónimo) y la categoría j (homónimos absolutos en LE). Como contrapunto hay que señalar que las relaciones de sentido que existen entre diferentes palabras, además de ser fuente de errores, pueden ser utilizadas de un modo correcto como estrategia de comunicación a partir de ciertos niveles de competencia lingüística.

Hipónimo por hiperónimo

Los valores contabilizados en este tipo de error son muy poco relevantes (0% en diciembre y 0,39% en mayo). El único caso que identificamos dentro de esta categoría es AA13 (2ª) *Wie ist **deine Vorname**?* en el que el sujeto utiliza *Vorname* (nombre), en lugar de *Name* que incluye nombre y apellido.

Hipónimo menos correcto

Aunque no son valores importantes, en este grupo se experimenta un ascenso notable entre la redacción realizada en diciembre y la de mayo (de 2,09% a 4,65%). Esta clase de errores es de difícil identificación ya que previamente hay que reconstruir la intención significativa del sujeto a fin de poder determinar qué desviación se ha cometido. Además en ciertos casos los errores se encuentran en la frontera con el campo gramatical.

Identificamos un grupo de errores en el que se ven afectadas las preposiciones de lugar. En muchos casos se produce un fenómeno de neutralización de los diferentes significados que aportan las preposiciones de lugar en alemán por la preposición *nach*. Esto puede tener su origen en la secuenciación de contenidos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera, en la que la preposición *nach* aparece en los primeros estadios de aprendizaje para dar paso más tarde a otras preposiciones que expresan dirección.

1. AA8 (2º) **nach** das Kino/**nach** das Museum
2. AA1 (2º) Wir sind **nach** eine Diskothek gegangen
3. AA21 (2º) Ich müsse **nach** Schule jetzt gehen
4. AA13 (2º) Er ist **zum** Londres gekommen
5. AA18 (1º) **Auf** New York

En los ejemplos 1-3 aparece la preposición *nach*, que se usa predominantemente con nombres propios, expresando lugar en casos en los que deben aparecer otras preposiciones (*in* para lugares cerrados, *zu* para expresar la dirección o *auf* para lugar oficial). En el ejemplo 4 se ha usado la preposición *zum* en lugar de *nach*, posiblemente en un proceso de hipercorrección. En el ejemplo 5 aparece la preposición *auf* –que se utiliza para islas y lugares oficiales– con una ciudad, en lugar de *in*, error que podría deberse a un fenómeno de homiofobia, en el que el alumno intenta evitar la preposición coincidente con alguna lengua previamente conocida (en este caso *in* en L2 inglés).

En esta categoría observamos asimismo errores que afectan a verbos de movimiento. En la lengua alemana se distingue si el desplazamiento se realiza en medio de transporte (*fahren*) o si se realiza a pie (*gehen*). En AA1 (2ª) Ich bin ins Kino **gefahren** se ha utilizado *gefahren*, en lugar de *gegangen*, quizás en el intento de expresar que se ha desplazado hasta el cine en medio de transporte; en el caso AA5 (2º) Wir **können** zu Sarah mit dem **Motorrad gehen**, el proceso ha sido el opuesto, es decir, el alumno ha utilizado *gehen* por *fahren*.

Sinónimo parcialmente incorrecto (social, geográfica o estilísticamente)

En esta categoría hallamos principalmente errores producto de las relaciones dialógicas, expresadas con determinantes posesivos y pronombres personales, que aparecen únicamente en la primera toma y que suponen un 3,14% del total de errores de diciembre. En el caso AA13 (1º) Ist Thomas **lhr** Vorname, el alumno usa el determinante posesivo formal, cuando anteriormente tuteaba al oyente. Se trata por lo tanto de un sinónimo, porque el referente es la misma persona, pero estilísticamente resulta inapropiado porque cambia de registro. En AA6 (1º) Wie ist **ihre** Telefonnummer?, nos encontramos también ante un uso inapropiado del determinante posesivo que se refiere a la 3ª persona de género femenino. En realidad, en la estructura profunda, observamos a través de la respuesta que el referente es el oyente, con lo que vuelve a darse el caso anterior de cambio de registro, aunque además se añade el cambio de mayúscula por minúscula. En el ejemplo AA3 (1º) woher kommen **sie**?/ Ich spreche Deutsch und Spanisch auch. und **sie**?/ Ich bin Sekretärin. und **sie**? encontramos un error ambiguo. En primer lugar se trata de la utilización del tratamiento formal en una situación informal. Este error, frecuente entre los alumnos, probablemente esté motivado por una influencia del español de Canarias en el que no se usa el pronombre informal plural *vosotros*. Quizás el alumno haya intentado, al escribirlo en minúscula, no equipararlo al *ustedes*, razón por la cual también podría considerarse en cierta medida un error del tipo confundible consonántico.

Errores de colocación

Error de colocación motivado por L1

Los altos valores alcanzados en esta categoría en las dos redacciones de los dos niveles junto con los valores de la categoría de

errores de colocación motivados por la L2, nos llevan a pensar en la posibilidad de una planificación consciente de la interacción entre la L1 y la L3, tal y como plantea Möhle (1989), en especial al tratarse de una producción escrita realizada con tiempo suficiente y sin estar en situación de examen.

Este tipo de errores tiene bastante importancia en el porcentaje total de errores, con un valor que va desde un 5,24% en diciembre y evoluciona notablemente hasta un 16,67% en mayo. Dentro de esta categoría podemos diferenciar varios grupos de errores. Primeramente identificamos errores que afectan a preposiciones de lugar relacionadas con el vocablo *Haus*:

6. AA6 (2º) Ich bin **in meine Hause** mit Pilar
7. AA26 (2º) Ja, Ich bin **in Ihr Haus** beblieben
8. AA1 (2º) und wann bist du **zu Hause** zurückgekommen?
9. AA14 (1º) gehe ich **zum mein Haus**
10. AA10 (2º) ich kann **zu deine Hause** morgen fahren

El alumno calca las formas a partir de su lengua materna sin tener en cuenta las particularidades del sistema preposicional alemán. En los ejemplos 6 y 7 observamos un calco exacto de la estructura española en la que aparecen determinantes posesivos (en mi casa, en su casa). En el ejemplo 8 encontramos nuevamente una estructura similar a la lengua materna expresando movimiento: *zu Hause*, en lugar de *nach Hause*, quizás por la identificación de *zu* con la preposición que expresa habitualmente movimiento. En los ejemplos 9 y 10 el alumno ha calcado las estructuras españolas *a mi casa* y *a tu casa*.

Existe un error repetido que consiste en el calco de la estructura de la L1 *yo estoy bien* expresando estado de ánimo, aunque no se descarta la influencia de la L2, con una estructura equivalente *l'm fine*. En alemán se expresa el estado de ánimo por medio de la estructura *es geht* (p.e. mir geht es gut). En los siguientes casos observamos este fenómeno: AA2 (2º) wie geht es dir? Ich bin gut/ AA5 (2º) ich bin wunderbar/ AA10 (2º) Ich

bin super / AA14 (2º) Jetzt bin ich toll. Además hemos encontrado un caso relacionado con estos AA2 (2º) **Wie geht's** das Wochenende? en el que el alumno identifica *wie geht's?* con *¿qué tal?* y a partir de aquí se amplía para lograr el significado *¿qué tal el fin de semana?* Este error podría deberse a transferencia de la práctica porque en el nivel inicial se usa a menudo la estructura *wie geht's?*

Otro grupo de errores en el nivel inicial lo constituye la negación, que es un aspecto susceptible de fosilizarse, puesto que aparece nuevamente en el nivel intermedio. El alumno utiliza la negación con el adverbio *nicht* en analogía a la negación en español: AA17 (1º) Haben Sie Kinder? Nein, ich habe **nicht**/ AA26 (2º) Ich habe **nicht** Zeit gehabt./ AA27 (2º) wir haben **nicht** alcohol Getränke getrunken/ AA27 (2º) ich habe **nicht** Geld/ **Nicht** Problem. En este último caso puede haber influido también la estructura en L2 *no problem*.

Encontramos otro grupo de errores en la formación del perfecto. Aunque en principio se trata de un aspecto gramatical, tiene un componente puramente léxico ya que la elección del verbo auxiliar depende del significado del verbo principal. En los ejemplos siguientes observamos que el alumno recurre a una estrategia de simplificación utilizando –por analogía a su lengua materna– un único verbo auxiliar en todos los casos, que se asemeja en forma al auxiliar utilizado en la formación del pretérito perfecto en español: AA6 (2º) Wir **haben** ins Kino gegangen/ AA21 (2º) Wo **hast** du gereist?/ Ich **habe** auf Kanarische Inseln gefahren.

Hemos incluido errores que, al igual que los anteriores, aparentemente pertenecen al campo gramatical, pero que en realidad tienen un componente léxico dado que la elección de la preposición se realiza según el tipo de complemento al que acompañe. En los ejemplos AA10 (2º) **am** 8 Uhr/ **am** 7 Uhr observamos el uso de la preposición *am* en el caso de complementos de tiempo para expresar la hora en lugar de *um*. Creemos que esto puede estar motivado por el parecido fonético con

la preposición *a*, su equivalente en la lengua materna del alumno. Este hecho corrobora la tesis de Meara (1984), según la cual los alumnos producen una cantidad elevada de respuestas que no están motivadas de ningún modo por factores semánticos, sino que se deben a asociaciones fonológicas. En el siguiente ejemplo AA19 (1º) Kanarischen Inseln gehören **an** die spanische Habbinsel, observamos un caso similar en el que el uso de la preposición *an* se debe a criterios fonéticos como la preposición *a* que acompañaría al verbo equivalente en L1: *pertenecer*.

En el siguiente caso AA14 (2ª) **Im 1991**, el alumno, en analogía con su lengua materna, ha utilizado la preposición *im*, en lugar de las dos opciones disponibles en alemán para expresar este complemento de tiempo: la ausencia de preposición o la estructura *im Jahre*. Este error también puede incluirse dentro de los errores de colocación motivado por la L2, con lo que estamos ante un error ambiguo.

Hemos clasificado la mayoría de los casos de utilización de palabras que no deben aparecer dentro de la categoría de errores de colocación motivados por otras causas (error n), pero en los siguientes errores la influencia de la lengua materna es tan evidente que hemos decidido incluirlos en este grupo: AA2 (2º) ich gespielt **das** Tennis und **der** Volleyball, influenciado por la aparición en español de la contracción preposición + artículo *al*; AA18 (2º) Hast du **es** alles verstanden?, análoga a la estructura *¿lo has entendido todo?*

Los siguientes errores son el resultado de la influencia de la lengua materna, ya sea en el calco de estructuras o en la elección de un vocablo.

11. AA16 (1º) Ich **weiße** nicht **seine** name
12. AA18 (1º) Wir sind **von** Ferien
13. AA3 (2º) er ist gegangen **für** machen einen Projekt
14. AA21 (2º) Ich möchte **nach da** gefliegt
15. AA18 (2º) **Was** Nummer habe ich angerufen, bitte?
16. AA13 (2º) Ich habe eine Schauspieler **gefunden**
17. AA28 (2º) weil ich eine **spät** Nacht hatte

En el ejemplo 11 hemos contabilizado dos errores. El primero consiste en la elección del verbo *wissen*, en lugar de *kennen*, motivada por la lengua materna que en este contexto prefiere el equivalente *saber*. El segundo error consiste en la utilización del determinante posesivo *seine*, en lugar de *ihr*. En español sólo existe el posesivo *su* tanto para poseedor masculino como femenino, con lo que el alumno no hace esa distinción en la lengua meta. En los ejemplos 12-14, la elección de la preposición responde a un calco de la estructura española, aunque su resultado no pueda incluirse dentro de la categoría calco, puesto que se trata de palabras correctas. El procedimiento para la elección de la preposición es el siguiente: el sujeto identifica la preposición *von* con la preposición española *de*, la preposición *für* con *para* y la preposición *nach* con *a* o *hacia*, porque en las primeras muestras de lengua que recibe, estas preposiciones tienen este significado, y transfiere este significado a todos los contextos en los que en su lengua materna aparece alguna de esas preposiciones, produciendo colocaciones incorrectas. En el ejemplo siguiente el proceso ha sido el mismo que el descrito anteriormente, aunque en este caso la palabra afectada sea un pronombre interrogativo. En el ejemplo 16 el sujeto opta por utilizar el verbo *finden*, en lugar de *treffen*, ya que ambos verbos equivalen en su lengua materna al verbo *encontrar*. Observamos aquí un caso que encuadramos dentro de los errores originados por convergencia debida al contacto entre dos lenguas, según la jerarquía de dificultad propuesta por Stockwel, Bowen and Martin (1965)⁵⁸. El caso 17 se trata de un error motivado por la influencia de la expresión *late night* en inglés, que es la lengua materna de este sujeto.

Error de colocación motivado por L2

La segunda lengua, inglés en todos los sujetos a excepción de uno que la tiene como lengua materna, ejerce una influencia moderada en la producción escrita de alemán como L3 en el nivel inicial que aumentará

⁵⁸ Ver nota 57.

en el nivel intermedio. Estos resultados se contraponen a lo afirmado por Dewaele (2001) y Hammarberg (2001), para los que la transferencia desde L2 a L3 generalmente es el resultado de un bajo nivel de competencia lingüística en L3. En la toma de datos de diciembre, esta influencia se cuantifica en un 3,66% de todos los errores léxicos, mientras que en la toma de mayo desciende a un 2,33%. Por otro lado, el hecho de que en nuestro estudio la influencia de la L1 sea mayor que la ejercida por la L2 contradice la teoría de que la cercanía tipológica entre L2 y L3 facilita la transferencia lingüística (Möhle, 1989; Hufeisen, 1991; Michiels, 1997; Hammarberg, 2001).

Entre los errores debidos a la influencia de la L2 se advierte el uso de la preposición *in*, como en AA15 (2º) **in** der Bushaltenstelle, en lugar de *an*, en AA13 (1º) **in** Tenerife, en lugar de *auf*, o en AA11 (1º) Ich wohne **in** den Kanarischen Inseln, en lugar de *auf*.

Encontramos asimismo casos de uso de pronombres interrogativos que tienen alguna similitud fonética con algún pronombre inglés, errores ya descritos por Dentler (2000): AA15 (2º) **Wenn** kaufen wir das Geschenk für Monica ein?, por su similitud fonética con *when*; AA3 (1º) **Woher** leben sie in Spanien?, por similitud a *where*.

Dentro de esta categoría encontramos otros errores tales como AA27 (2º) ich habe **alle Tage** ferngesehen, en el que aparece la combinación *alle Tage* en analogía a la estructura inglesa *all day*; el error AA16 (1º) Ihre trinken puede estar motivado por el sustantivo inglés *drinks*, con el que guarda cierto parecido.

Por último, en AA4 (2º) 10 minuten **leiter**, observamos la utilización de esta palabra existente en la L3. Este error afecta más al plano semántico, aunque tiene una motivación puramente formal ya que el alumno ha transcrito con medios gráficos alemanes la palabra inglesa *later*.

Error de colocación motivado por otras causas

Esta categoría tiene bastante importancia en el total de errores, tanto en la toma de diciembre, con un porcentaje del 8,38%, como en la de mayo donde alcanza un 10,85%. Aquí se incluyeron errores que no estaban motivados por una transferencia interlingüística, sino que respondían a diversas causas tales como la desafortunada elección de términos al utilizar el diccionario, la similitud ortográfica intralingüística o la transferencia de la práctica.

En primer lugar identificamos un grupo de errores que consiste en incluir palabras que no deben aparecer, hecho que puede deberse a diferentes motivos, como veremos a continuación:

18. AA2 (1º) Kellmer **der**/ nur Gethänk **das**/ in Konzert **das** Pop Musik
19. AA10 (2º) Hast du eine gute Reise gehabt **denn**?
20. AA13 (2º) Die Party hat **schon** um 20 Uhr begonnen
21. AA28 (2º) Ich hatte **gern** die Nummer
22. AA11 (1º) und wohnen Sie denn **das**?
23. AA2 (2ª) Ich bin gut, **bitte**
24. AA2 (2º) Läuten mein **Telefon** Handy
25. AA17 (2º) Was hast du noch **mehr** gemacht?

En el ejemplo 18 encontramos el uso del artículo justo detrás de la palabra a la que se refiere, lo que constituye un error sin ningún sentido, que podría deberse a la búsqueda de los términos afectados en algunos diccionarios, en los que el artículo aparece detrás del sustantivo. En los ejemplos 19, 20 y 21 identificamos errores motivados por el ejercicio y repetición de ciertas estructuras, como las preguntas con partícula *denn* cuya función es suavizar la interrogación; el uso del adverbio *schon* y *erst* en complementos temporales o del adverbio *gern* junto al verbo *hätte* para solicitar algo en un estilo formal. Quizás el ejemplo 22 se deba también a una repetición en el aula y en los manuales de la secuencia:

- Woher kommen Sie?
- Aus Spanien
- Woher kommen Sie denn da?/ woher da?
- Aus den Kanarischen Inseln.

El alumno ha intentado reproducir esta estructura sin éxito, en primer lugar porque en su texto no aparece esta secuencia, necesaria para la aparición del adverbio *da*, y en segundo lugar porque ha confundido *da* con *das*. En el ejemplo 23 se trata de una simple confusión entre *danke* y *bitte*, mientras que en el caso 24 se puede entrever la influencia de la lengua materna (español) porque se añade el término *Telefon* en analogía a la construcción española *teléfono móvil*. En el ejemplo 25, la L1 puede haber ejercido también influencia ya que probablemente el alumno no haya identificado el adverbio *noch* con el adverbio *más* y haya recurrido por lo tanto a añadir el adverbio *mehr*, que es el equivalente más frecuente en alemán.

Como ya hemos indicado, existen errores que obedecen a una similitud ortográfica o fonética con otras palabras existentes en la misma lengua. Presentamos a continuación algunos ejemplos: AA4 (1º) Spanien ist klein **etwa** wir sprechen vier Sprache, en lugar de *aber*; AA15 (1º) Wir lernen Deutsch. Das ist sehr **schlecht** für mich / Ich finde Deutsch ist nicht sehr **schlecht**, nur ein bisschen, motivado probablemente por el parecido fónico con *schwer*; AA3 (2º) aber **wie** kann essen zuerst, en lugar de *wir*. Encontramos también varios errores que, a primera vista, podrían considerarse equivocaciones o lapsus pero que quizás estén motivados por una similitud fonética u ortográfica: AA14 (2º) **Fragte** die Frau, en lugar de *sagte*; AA19 (2º) Was **sagst** du gerade gemacht?, en lugar de *hast* y AA27 (2º) Wir haben zu Tobias Hause **gesehen**, en lugar de *gegangen*, pero quizás motivado por el parecido con *gehen*.

Otros errores incluidos en este grupo que consideramos de interés son los siguientes:

26. AA4 (1º) Granada ist im Süden **aus** Spanien
27. AA10 (2º) Ich habe **sehr** Fotos gemacht
28. AA27 (2º) Morgens, **bin** ich...eingekauft
29. AA13 (1º) Wie ist **deine** Vorname?

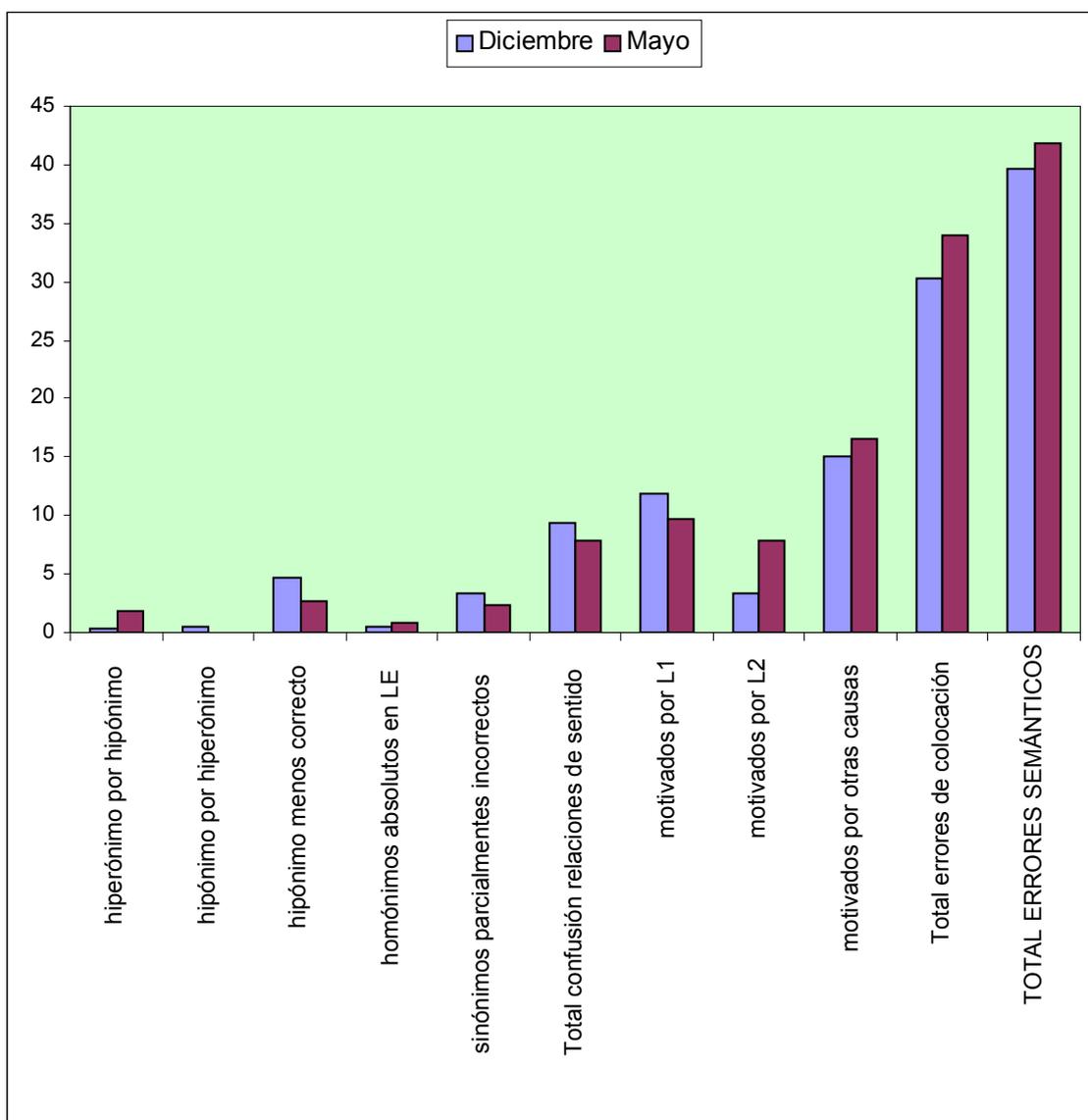
En el ejemplo 26 observamos el uso de la preposición *aus*, en lugar de *von*. Puede tratarse de un caso de transferencia de la práctica, puesto que en el nivel inicial se recalca que la procedencia se expresa por medio de la preposición *aus*, con lo que probablemente los alumnos identifican la preposición alemana con la española *de*, usándola en todos los contextos. En el ejemplo 27 el alumno ha utilizado el adverbio *sehr* que se emplea para intensificar la cualidad expresada por un adjetivo, en lugar del determinante *viel*, que modifica sustantivos. Este error quizás pueda estar originado por una transferencia de la práctica, debido a que el alumno tiende a utilizar la estructura errónea *viel+adjetivo*, y es consecuentemente corregido, por lo que puede haber interiorizado que el adverbio correcto es *sehr*. En el siguiente ejemplo nos encontramos ante un uso incorrecto del verbo auxiliar en la formación de perfecto. Los casos de elección del auxiliar *haben* en vez de *sein* los hemos considerado dentro de la categoría de errores de colocación motivados por la L1. Sin embargo, estamos frente al caso contrario, es decir, la utilización del auxiliar *sein*, en lugar de *haben*. Se barajan dos causas no excluyentes para este error. Una puede ser la hipercorrección, puesto que el alumno es consciente de que se cometen repetidamente errores en este aspecto y evita cometerlo. La otra causa puede estar en el mismo significado del verbo –ir de compras– que el alumno identifica como verbo de movimiento y por consiguiente utiliza el auxiliar correspondiente. El ejemplo 29 es una muestra escrita de un fenómeno que ocurre repetidas veces en el aula. El alumno en niveles iniciales se familiariza con la expresión de la posesión a través del determinante posesivo *dein-deine* (correspondiente a la 2ª persona del singular) y los utiliza en diversas situaciones aun cuando no se refiera a esa persona.

Por último identificamos también un grupo de errores sin motivación aparente que dan lugar a enunciados incomprensibles como los siguientes: AA8 (2º) *wir sind nach das Museum...geschwommen*; AA8 (2º) *Nein, tut mir leid bei sie arbeitet in die Apotheke*; AA18 (2º) *ich habe*

die Einladungen von der Vortrag **angetreten**; AA28 (2º) **Dann** kann ich ein bißchen mehr schlafen, en lugar de utilizar la conjunción *so*; AA13 (1º) Ich bin Bäcker und Paul ist Polizist **aber** wir arbeiten in Frankfurt.

5. ERRORES SEMÁNTICOS: NIVEL INTERMEDIO

Tal y como observamos en la gráfica 8, el peso de los errores semánticos en el nivel intermedio es muy significativo con valores de conjunto que alcanzan cotas de 39,64% en diciembre y de 41,74% en mayo.



GRÁFICA 8: ERRORES SEMÁNTICOS NIVEL INTERMEDIO

Dentro de esta categoría son, como ya ocurrió con el nivel inicial, a ser los errores de colocación (l-m-n) los que alcanzan valores más altos (30,31% en diciembre y 33,94% en la toma de mayo). Sin embargo, en comparación con los valores obtenidos en el nivel inicial, se produce un aumento cuantitativo de los errores agrupados como confusiones de relaciones de sentido (9,33% en la redacción de diciembre y 7,80% en mayo).

Errores de confusiones de relaciones de sentido

Como ya indicamos anteriormente, el incremento de errores dentro de esta categoría guarda relación con un aumento del nivel lingüístico y una profundización en el plano léxico-semántico. Si bien en algunas categorías este aumento es mínimo, sí se ha reducido considerablemente el número de categorías en las que no aparecía valor alguno: de 6 en el nivel inicial a 1 en el nivel intermedio.

Hiperónimo por hipónimo

Los valores que se alcanzan en este tipo de errores son de escasa importancia (0,26% en diciembre y 1,83% en mayo). Este error consiste en el uso de términos generales en lugar de otros más precisos, estrategia utilizada también por los hablantes en su lengua materna. Los casos que presentamos son bastante comunes, como el uso del verbo *sein*, en lugar de otros más exactos, como en AD10 (2º) *jedes Teil ist ein konkretes thema*; el uso del adjetivo *gut*, semánticamente muy amplio como en AD10 (2º) *Dieses Abendblatt ist sehr gut*; o el uso de *Ding* como en AD12 (2º) *den großen Dingen aus aller Welt*! En el ejemplo siguiente AD10 (1º) *Ich bin sicher, dass du schon jetzt Erkundigung über diesen Ort möchtest*, observamos que el alumno ha usado el hiperónimo *Ort* en lugar de *Stadt-Dorf* que son más precisos, aunque aquí no puede deberse a desconocimiento del término puesto que los hipónimos son términos más comunes.

Hipónimo por hiperónimo

Al igual que la categoría anterior, el peso de este tipo de errores es escaso, habiendo identificado casos únicamente en la toma de diciembre (0,52%). De los errores de este tipo destacamos el siguiente: AD8 (1º) *bevor ich zum **Institut** gegangen bin*, en donde el alumno emplea el término *Institut*, por evidente influencia de la lengua materna. A primera vista podríamos considerarlo un falso amigo con la L1 español pero tras haber recurrido a una reconstrucción del mensaje dentro de su contexto, observamos que la intención del alumno es expresar *Universität*, por lo que lo hemos incluido dentro de esta categoría, ya que *Institut* equivale en español a *departamento universitario*.

Hipónimo menos correcto

En esta categoría los valores son más elevados alcanzando un 4,66% en diciembre y un 2,75% en mayo. Al igual que en el nivel inicial encontramos aquí un grupo de errores en el uso de las preposiciones de dirección. El alumno expresa en varios casos la dirección con la preposición *nach* que debe utilizarse únicamente para nombres propios de lugar y para la estructura *nach Hause* y produce errores como AD11 (1ª) *nach den Unterrischer/* AD3 (1ª) *nach das Rathaus/* AD10 (1ª) *nach Schule/* AD21 (1ª) *nach den Alpen*.

Otro grupo de errores consiste en la elección de una palabra que comparte semas comunes con otra pero que no es la apropiada en este contexto como ocurre en AD7 (1º) *ich bin **zufrieden***, en la que se usa este término, en lugar de *froh* o *fröhlich* que expresan también sentimiento positivo; AD7 (1º) *erschlaffen*, en lugar de *entspannt* o *erholt*, motivado quizás por una búsqueda errónea en diccionario; AD3 (1º) *Morgen Abend möchte ich eine **Reise** durch den Berliner See machen*, en lugar del término más preciso *Ausflug* o AD13 (1º) *alles gute und einen **dicken** Kuss*, en lugar del adjetivo *fetten* que funciona como sinónimo en ciertos contextos. El mismo procedimiento se sigue también en el caso de

elección de verbos como en AD16 (1º)... und wenn du mit mir sprichst, wirst du das **sehen**, en lugar de *hören*, o quizás el verbo *merken*, con un significado más amplio; en AD17 (1º) Es ist gut, weil wir alle auf Deutsch **sagen** müssen, el alumno usa *sagen* en su intento de expresar la cualidad de hablar un idioma, significado que se expresa de un modo más preciso con los verbos *reden* o *sprechen*. Y en el ejemplo AD15 (2º) Ich **meine**, dass die Qualität der Reportage sehr gut ist, observamos el uso de *meinen* con el que se expresa opiniones al igual que mediante *glauben* o *finden*, que son las opciones más apropiadas. El sujeto AD8 (1ª) utiliza en cuatro ocasiones *Unterricht* para referirse al proceso docente que se lleva a cabo en el sistema universitario y que se expresa en alemán con *Vorlesung*.

Dentro de esta categoría encontramos un caso que se repite en tres ocasiones:

1. AD10 (1ª) Ich bin sicher, dass du schon jetzt **Erkundigung** über diesen Ort möchtest
2. AD4 (2º) wenn du dich nach der spanischen Regenbogenpresse **erkundigen** möchtest
3. AD10 (2º) Wenn du mehr **Erkundigung** möchtest

El alumno opta probablemente por los términos *Erkundigung* o *erkundigen* para evitar la coincidencia con *Information* o *informieren*. Los alumnos tienden a pensar que las palabras similares no suelen ser las correctas, quizás también debido a una transferencia de instrucción, puesto que es frecuente aportar la “versión” alemana de vocablos que se presentan como cognados con la lengua materna. Este fenómeno, denominado por Kellerman (2000) *homoiofobia*, ha sido observado también por Frankenberg-García y Pina (1997) en alumnos de niveles avanzados.

Homónimo absoluto en LE

Los valores alcanzados dentro de esta categoría son también poco relevantes: 0,52% en la toma de diciembre y 0,92% en mayo. La mayor parte de los errores que se encuadran dentro de esta categoría corresponde a la confusión entre la conjunción *dass* y el pronombre o artículo *das*, como muestran los ejemplos siguientes: AD11 (1º) gehen wir ins Kino, **dass** sie sehr grosser als..., AD6 (1º) bitte entschuldige **das** ich erst jetzt Dir schreibe, AD11 (2º)...kann man **dass** Tagesgeschehen lesen.

Hemos identificado también un caso de confusión entre formas conjugadas de los verbos *lesen* y *lassen*: AD2 (2º) indem man viel **ließ**

Sinónimo parcialmente incorrecto (social, geográfica o estilísticamente)

En esta categoría se observa un leve descenso entre el porcentaje alcanzado en diciembre (3,37%) y el de mayo (2,29%). Encontramos principalmente errores que afectan al registro, o en algunos casos al estilo, y no aparecen errores relativos a variantes geográficas, aspecto en el que no se profundiza en la enseñanza de alemán, al menos en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Un ejemplo de error estilístico es AD2 (1º) die Stadt ist in 2 **Teilen geteilt**, debido a la repetición de la raíz. En cuanto a errores de registro encontramos un grupo de vocablos perteneciente a un estilo formal o muy formal en los textos producidos que consistían en dos cartas informales a amigos. En general, la elección de tales vocablos responde a una búsqueda incorrecta en diccionarios, bien porque los diccionarios no ofrecen la indicación del registro en que debe usarse la palabra, o bien porque los alumnos obvian esa información. Ejemplos de palabras de un estilo más elevado los encontramos en:

4. AD5 (1º) **erfreue** ich mich
5. AD2/ AD15/ AD22/ AD23 (1º) **obendrein**
6. AD7 (1º) Vielen Dank für deinen **liebenswürdigen** Brief
7. AD12 (2º) welche **Publikationen** wir in Spanien haben?
8. AD1 (2º) aber welche Medien benutzen keine **Publizität**?

9. AD10 (1º) Ich freue mich, dass du **nächstens** hier kommen möchtest

En el ejemplo 5 encontramos en diciembre cuatro casos de uso del adverbio *obendrein* que se utiliza predominantemente en registros elevados. El hecho de que aparezca este error en cuatro sujetos y únicamente en diciembre viene motivado por la misma formulación de la tarea. Como ya indicamos en el apartado de metodología, el alumno debía responder a una carta enviada por un amigo y en la carta aparecía esta palabra, que el alumno ha utilizado en su producción escrita. En el ejemplo 7, el alumno ha optado por utilizar *Publikationen*, en lugar de *Veröffentlichungen*, que pertenece a un registro más informal, influenciado claramente por su lengua materna. De igual modo, la elección de *Publizität* viene motivada por la lengua materna, aunque en el texto el alumno ha utilizado ya *Werbung*, con lo que probablemente haya pesado más el deseo de no repetir la palabra.

También hemos contabilizado como errores que afectan al registro los siguientes: AD23 (1º) dass sie viele **Örter** zu besuchen hat, en donde nos encontramos con un término que posee dos formaciones de plural, una de las cuales –la utilizada en este caso– se maneja en el contexto científico, aunque posiblemente se debe a un error a la hora buscar en el diccionario; AD1 (1º) Wie du **recht** sagst, que en esta colocación pertenece a un registro en desuso, o AD6 (2º) spannende Slagzeile **drin**, en lugar de *darin*, en donde observamos el uso de esta palabra de registro coloquial en un texto no apropiado.

Errores De Colocación

Error de colocación motivado por L1

Los porcentajes alcanzados en esta categoría superan al de los errores de colocación motivados por la L2, tal y como ocurre en los resultados aportados por Singleton y Little (1991). La importancia de este tipo de errores en el conjunto de errores léxicos es bastante considerable,

alcanzando valores de 11,92% en la toma de diciembre y 9,63% en la de mayo. Para facilitar su análisis hemos agrupado los errores en esta categoría según la clase de palabra que se ve afectada y de este modo nos encontramos con un grupo de errores que se manifiesta en el verbo auxiliar en la formación del perfecto. En la L1 del alumno también existe este tiempo verbal que se construye con el auxiliar *haben*, muy similar ortográficamente a *haben*. El alumno recurre a una estrategia de simplificación utilizando en la formación del perfecto exclusivamente el verbo *haben*, en lugar de *sein*, necesario por ejemplo con verbos de movimiento.

10. AD7 (1º) Gestern **habe** ich in einem Museum gegangen
11. AD7 (1º) Letzte Woche **habe** ich am Kursort gegangen
12. AD8 (1º) Bevor ich nach Irland geflogen **hatte**
13. AD20 (1º) gestern **haben** wir zum Strand gegangen
14. AA1 (1º) **Hat** er sicher in dem gleichen Ort als ich geblieben?

La influencia de la lengua materna se manifiesta asimismo en los conectores.

15. AA1 (1º) Dann verstehe ich nicht **weil** er nicht zufrieden war
16. AD3 (1º) **Wie** ich ins hotel bleiben muss
17. AD15 (1º) **Wie** mein Deutschkurs täglich bis sechs Uhr dauert
18. AD19 (1º) und **wie** ich Englisch nicht sprechen kann
19. AD22 (1º) **wie** ein großes Kino wäre
20. AD8 (1º) **wie viel** ich darauf gefreuet habe
21. AD18 (1º) Im Gegenteil **dass** der Freund
22. AD22 (1º) in **wo** kann man viele interessanten Instrumente und Mumies sehen
23. AD7 (2º) Sachen, **was** die berühmten Leute machen
24. AD18 (2º) du fragst mir, **wenn** ich eine interessante...

En el ejemplo 15 nos encontramos con un error motivado indirectamente por la lengua materna, ya que en español existe también, debido a su similitud, confusión entre la pregunta *¿por qué?* y la respuesta *porque*. Creemos que esto puede haber motivado el uso de *weil* en una oración interrogativa indirecta, quizás reforzado por la

ausencia de marcas gráficas de interrogación. Los ejemplos 16-18 recogen tres casos de uso incorrecto de la conjunción *wie*. Desde el nivel inicial los alumnos identifican *wie* con la conjunción modal *como*, sin embargo la conjunción española tiene también una acepción causal que no es compartida por la alemana y que es lo que ha motivado este error. En el ejemplo 19 también entra en juego la misma conjunción, pero esta vez se ha utilizado en una oración comparativa irreal, en la que debía usarse *als ob*, mientras que en español también aparecerían la locución conjuntiva *como si*.

En el ejemplo 20 el alumno añade a la conjunción *wie* el adverbio *viel* en analogía a la estructura española *cuánto me he alegrado*. El caso 21 podría considerarse también un calco ya que, en analogía a la estructura española *al contrario que*, el alumno utiliza la conjunción *dass*, en lugar de la preposición *zu*. Lo mismo podría aplicarse al caso 22 en el que aparece *in wo*, imitando la estructura española *en donde*.

En el ejemplo 23 observamos la influencia de la lengua materna en la elección del pronombre interrogativo *was*, en lugar de un pronombre relativo. El alumno desde el nivel inicial identifica *was* con el vocablo *qué*, sin percatarse realmente de si se trata de un pronombre interrogativo (*qué*) o de una conjunción (*que*) y suele utilizarlo en la mayoría de los contextos en los que aparece *que/qué* en español. Por último, en el ejemplo 24 nos encontramos ante un caso similar que afecta a la conjunción *wenn*, debido a que el alumno percibe que *wenn* equivale a la conjunción *si* en oraciones condicionales y aplica esta equivalencia también en el caso en que *si* se utiliza en oración interrogativa indirecta.

En la elección de preposiciones también identificamos la influencia de la lengua materna. Los siguientes casos dan muestra de ello:

25. AD7 (1º) *wie in* meinem Haus
26. AD7 (1º) Letzte Woche habe ich **am** Kursort gegangen
27. AD8 (1º) **am** welchen Uhr
28. AD11 (1º) Auch spielen wir **an** Billard
29. AD5 (1º) *dass du absolut nett mit* mir bist, weil...

30. AD18 (1º) deshalb ausgabe ich **in** Getränke...
31. AD1 (2º) Interesse **für** lesen
32. AD11 (2º) Du hast mich **für** spanische Zeitungen gefragt

Hemos incluido el caso 25, que ya ha sido tratado en el nivel inicial, únicamente con el fin de mostrar un ejemplo de estructura susceptible de fosilizarse. En los errores 26-28 la influencia que ejerce la L1 es de tipo fónico dado que la elección de la preposición se realiza por asociaciones fonológicas y no por motivos léxicos. En los dos primeros casos la confusión se realiza con la preposición española *a*, que es la que se utiliza en las construcciones equivalentes en español. Por su parte, en el ejemplo 28 se opta por incluir la preposición *an*, debido a que en la L1 el verbo *jugar* requiere de esta preposición. En los ejemplos 29 y 30, los sujetos han obviado el régimen preposicional del adjetivo y del verbo utilizados y han elegido la preposición alemana que habitualmente corresponde a la preposición española: *nett mit*, en lugar de *zu*, por influencia de la estructura española *amable con*; y *ausgeben in*, en lugar de *für*, en analogía con *gastar en*. Los dos últimos errores de este grupo los consideramos errores ambiguos o compuestos, ya que el ejemplo 31 puede estar motivado por la L1 pero también puede deberse a una influencia intralingüística puesto que el verbo derivado de este sustantivo (*sich interessieren*) rige la preposición *für*. En el ejemplo 32 la influencia en la elección de esta preposición puede ser la L1 o el inglés como L2 porque en ambas lenguas el verbo requiere la preposición que habitualmente se asocia a *für* (*preguntar por/ to ask for*).

Otro grupo de errores lo constituyen las colocaciones incorrectas que vienen motivadas por la lengua materna. En el ejemplo AD3 (1º) *Vielen Dank für deine lange Karte*, observamos la combinación entre el adjetivo *lange* (*larga*) y el sustantivo *Karte* (*postal*), que por el propio significado de ambas partes no pueden combinarse. Suponemos que el error viene motivado por la confusión entre *Karte* y el sustantivo L1 *carta*, que sí permite esta combinación con *larga*. Por lo tanto podría

considerarse también falso amigo, aunque lo que hemos considerado erróneo en este caso es la colocación de ambos elementos. El error AD5 (1º) alle **die** Wälder, en el que aparece el artículo en combinación con el determinante alle, viene probablemente motivado por la LM en la que existe una estructura similar: *todos los bosques*. En el caso AD21 (1º) mit meinen Kollegen **vom Beruf**, se intenta reforzar el sentido de *Kollege* como *compañero de trabajo* añadiendo *vom Beruf*. Esto puede deberse quizás a que *Kollege* puede dar lugar a malas interpretaciones por el parecido con *colega* en la L1 y el alumno, por consiguiente, intente evitar de esta manera la mala interpretación. En AD2 (2º) die beste Erfahrung, die du **haben** könntest, observamos una colocación errónea, motivada claramente por la L1, ya que el sustantivo *Erfahrung* requiere en este contexto la combinación con *machen*.

Identificamos un grupo de errores que ya describimos en el nivel inicial y que, por lo tanto, podría considerarse susceptible de fosilizarse. Se trata del calco de la estructura de la L1 *yo estoy bien*, aunque en los ejemplos que presentamos aparece en combinación con otros adjetivos.

33. AD7 (1º) Wie geht's? Ich **bin** gut
34. AD8 (1º) weil ich wunderbar **bin**
35. AD20 (1º) ich **bin** gut
36. AD5 (2º) Ich hoffe auf deine Mann und Kinder **sind** so phantastisch
37. AD 18 (2º) ich hoffe, dass du besser **bist**

Otros errores en esta categoría son los relativos a la elección de palabra. En AD8 (1º) **Sei** gut!, se elige el verbo *ser* por analogía con la L1, en lugar de *mach's gut*. Por su parte, en AD7 (2º) wenn ich **langweilig** bin, la elección del adjetivo, en lugar de *gelangweilt* o de la estructura *mir ist langweilig*, además de tener clara influencia de la L1 –en la que se utiliza el mismo adjetivo para dos estructuras diferentes como *el libro es aburrido* y *yo estoy aburrido*– puede estar motivada por la no aparición de estas estructuras alternativas ni en los manuales utilizados, ni probablemente en la práctica docente. En AD15 (1º) es ist viel größer als

ich **hoffte**, nos encontramos ante un fenómeno de divergencia descrito en la jerarquía de dificultad elaborada por Stockwel, Bowen and Martin (1965)⁵⁹, según la cual al verbo *esperar* en L1 le corresponden tres posibilidades en L3 (*warten, hoffen, erwarten*) cada una con un significado diferente. El alumno elige entre las tres formas, descartando en este nivel habitualmente la primera por saber que no se trata de una espera física, pero falla en la elección. El mismo fenómeno de divergencia es la causa del error AD22 (1º) **finde** ich mich nicht gut, puesto que *encontrar(se)* en L1 cuenta con varias equivalencias en la L3 alemán (*finden- treffen- sich treffen-sich fühlen-sich befinden*) con lo que una elección adecuada resulta complicada si no se conocen las limitaciones de cada vocablo.

El uso de compuestos en alemán es un mecanismo léxico que el alumno del nivel intermedio ya suele dominar. Sin embargo, la L1 sigue ejerciendo influencia provocando colocaciones de *sustantivo + adjetivo* en lugar de un compuesto, por ejemplo en AD16 (2º) sportliche Zeitungen .

Hemos identificado un error ambiguo: AD16 (1º) Mein Deutsch hat in einem Monat **ziemlich** verbessert. El adverbio *ziemlich* equivale al español *bastante* que puede funcionar aislado mientras que en alemán necesita modificar a un adjetivo. Se aprecia por lo tanto la influencia de la L1 aunque podría tratarse de un error de ausencia de término al no aparecer el adjetivo *viel*, necesario en esta construcción.

Tal y como sucedía en el nivel inicial, en este nivel identificamos también errores en el uso de determinantes posesivos. En AD8 (1º) alle können etwas Interessantes von **seinen** Länder erzählen, y en AD11 (2º) **Sein** Inhalt, observamos la misma confusión entre el determinante *sein*, que se utiliza para poseedores de género masculino y neutro, y el determinante *ihr* usado en el caso de poseedores de género femenino o plurales. Se trata de un error motivado probablemente por la L1 ya que su lengua materna carece de esta distinción según el género del poseedor.

⁵⁹ Ver nota 57.

Identificamos en la gradación del adjetivo un error que consideramos motivado indirectamente por la formación de comparativo y superlativo en la L1 en donde se usa un mismo adverbio para ambas estructuras, como mostramos en AD11 (2º) Im Bezug können wir die **neueren** und **wichtigeren** Nachrichten gesehen werden. Hemos localizado además otro error en la formación de superlativo motivado por analogía a la formación del superlativo en la L1: AD2 (1º) und ich finde **die interessantesten** das Kanarische Museum, Cristhoper Kolumbus Hause, en donde el alumno ha calcado la estructura del superlativo relativo en español *artículo + adjetivo* en grado superlativo, en lugar de utilizar *am interessantesten*.

Listamos por último otros ejemplos que pasaremos a comentar a continuación:

- 38. AD11 (1º) Am abend wir zu fruh **Nachts**
- 39. AD17 (1º) von den alten Königen von **Bavaria**
- 40. AD3 (2º) Es gibt auch **mehr** andere Zeitungen
- 41. AD11 (2º) Zeitschriften, **dass** ich dir empehle

En el ejemplo 38, el uso de *Nachts*, en lugar de *dunkel* se relaciona con la estructura en L1 español *se hace de noche*. En el ejemplo 39, nos encontramos con un error motivado por factores culturales o sociales relacionados con la L1. El alumno ha utilizado *Bavaria*, en lugar de la denominación alemana de la región *Bayern*, y desechando la opción *Baviera* que es el equivalente español. Los alumnos confunden a menudo *Baviera* con *Bavaria*, debido quizás a la existencia de una marca de cerveza con el mismo nombre. No podemos considerar el vocablo *Bavaria* como préstamo, porque existe en la lengua alemana aunque con otro significado. En el ejemplo 40 la influencia de la L1 español es más evidente ya que el alumno utiliza el adverbio *mehr*, en analogía a la estructura *otros periódicos más*, quizás por desconocimiento del uso del adverbio *noch* para expresar este significado. El ejemplo 41 se

trata de un caso ambiguo puesto que, por un lado se observa la influencia de la L1 en el uso de *dass* como conector, en lugar del pronombre relativo correspondiente, identificándolo con la conjunción española *que* y aplicando esa identificación en todos los casos. Por otro lado, el uso de *dass* puede deberse también a una influencia de la L2 inglés, con cuyo equivalente *that* guarda bastante similitud. Hemos de señalar que, al no coincidir la conjunción *dass* con el pronombre relativo que debería haberse usado, en este caso *die*, no hemos considerado este error como homónimo absoluto en LE, pero no se descarta como posible causa.

Error de colocación motivado por L2

Los valores alcanzados en esta categoría oscilan entre un 3,37% de la toma realizada en diciembre a un 7,80% en la de mayo. La influencia del inglés L2 en la producción escrita en alemán L3 afecta en especial a la elección de las preposiciones y conjunciones, hecho que coincide con lo planteado por Ringbom (1986) para quien la transferencia léxica desde L2 suele ser de palabras funcionales. En muchos casos esta elección se debe más a motivos fonéticos que léxicos. No se descarta en ocasiones la influencia coadyuvante de la lengua materna.

42. AD7 (2º)...daß diese zweite Zeitschrift die besten **für** Spaß machen ist
43. AD8 (2º) das gleiche **als** „Petra“ und „Brigitte“
44. AD14 (2º) die gleichen Probleme **als** die mit...
45. AD17 (2º)Ich habe dir so schnell geantwortet **als** ich konnte
46. AD10 (2º) **in** deinem Kiosk
47. AD13 (2º) **Im** Kiosk
48. AD14 (2º) **in** unseren Inseln
49. AD9 (1º) Es gibt Leute **von** Frankreich
50. AD17 (1º) **von** vielen Ländern
51. AD4 (1º) **vor** langer Zeit
52. AD17 (2º) ich freue mich **für** deinen letzten Brief
53. AD18 (2º) dass du **in** dieser Presse nicht interessiert bist
54. AD19 (1º) Alles war **in** Deutsch
55. AD20 (1º) **im** Deutsch

En el ejemplo 42 nos encontramos ante la preposición *für* con valor final, típico también de la L1 aunque lo incluimos en esta categoría por la cercanía fonética con la preposición inglesa *for*, que también posee ese valor.

En los tres casos siguientes, la similitud de la preposición (casos 43 y 44) y conjunción (caso 45) *als* con la preposición inglesa *as* tanto en forma como en uso ha motivado posiblemente la elección de *als*, en lugar de *wie*.

El sistema preposicional alemán en lo que respecta a la expresión del lugar es bastante más complejo que el español y que el inglés. Uno de los puntos más complicados para al hablante de español es el uso de las preposiciones *an* y *auf*. El alumno suele evitarlas sobre todo en casos no claros como los 46-48 utilizando en su lugar otra preposición. En la elección de estas preposiciones puede haber influido, además de la analogía ortográfica con la L2 inglés, un proceso intralingüístico de sobregeneralización.

Los casos 49 y 50 también corresponden a un uso local de la preposición *von*. Esta preposición expresa procedencia pero en combinación con nombres geográficos para expresar que se es originario de allí, se utiliza la preposición *aus*. Consideramos que la elección de la preposición *von* está influenciada probablemente por la cercanía fónica con la preposición inglesa *from* con un significado similar.

En el ejemplo 51 el alumno ha utilizado la preposición *vor*, en lugar de *seit langer Zeit*. Esto puede deberse a una influencia de la estructura inglesa *for a long time*. El aspecto fónico puede haber desempeñado nuevamente en este caso un papel decisivo.

Existen preposiciones que vienen regidas por el verbo o por el adjetivo y no tienen en principio significación léxica alguna. Sin embargo, en los casos 52 y 53, la utilización de *für*, en lugar de *über* o de *in*, en lugar de *an* sí responde a una motivación léxica ya que existe una

similitud fónica con las preposiciones requeridas en estos casos en lengua inglesa: *for/in*.

En los ejemplos 54 y 55, la elección de *in*, en lugar de *auf* está claramente motivada por la estructura inglesa *in German*. Se pueden considerar estos errores como fosilizados puesto que es una estructura que se trata en los niveles iniciales.

Los otros casos que recogemos de influencia de la L2 son de índole variada. En el ejemplo AD4 (2º) *die am besten in ganz Spaniens verkauft wird*, el uso de *besten*, en lugar de *am meisten* puede estar influenciado por la estructura en L2 *best seller*. En ciertos casos la influencia de la L2 afecta a una estructura entera como en AD5 (2º) *alles meine Familie*, en la que la colocación de los elementos así como la elección de *alles*, en lugar de *ganz* hace que se asemeje a la estructura en L2 *all my family*; o en AD7 (2º) *Ich hoffe, daß du gut gehst*, en analogía a la estructura *you're going well* aunque en este caso la estructura en L1 *que te vaya bien* puede haber ejercido también cierta influencia. En AD18 (2º) *was Art von Zeitungen*, observamos el uso de *was*, en lugar de *welche*, hecho que puede estar influenciado por la estructura en L2 *what kind of...* con la que guarda una semejanza ortográfica. La LM también puede haber motivado este error que tiene su base en la confusión por parte de los alumnos entre *was* y *welche* ya que ambos términos equivalen en la L1 al pronombre interrogativo *qué*. En el ejemplo AD17 (1º) *damit du dein Spanisch praktischen kannst*, observamos el uso del adjetivo declinado *praktisch* en función verbal que puede deberse a influencia del verbo inglés *to practise*, con el que guarda gran parecido ortográfico y fónico. Al existir este vocablo en alemán, no podemos considerar este error como acuñación aunque sí observamos un claro proceso de creación o modificación a partir de elementos conocidos.

Por último identificamos dos errores consistentes en el uso de los pronombres interrogativos *wer-wem* como pronombres relativos. Este uso incorrecto se relaciona de manera directa con la L2 inglés en la que el

mismo pronombre *who-whom* tiene ambas funciones. Ejemplos de este error son AD 7 (1º) Habe ich viele Freunde mit **wem** kann ich ins Kino gehen oder mit **wem** kann ich sprechen/ AD19 (1º) Er war der junge Mann **wer** eine schöne Freundin hatte .

Error de colocación motivado por otras causas

Los porcentajes alcanzados en este grupo de errores son bastante altos (15,03% en diciembre y 16,51% en mayo). Se trata de errores que no podemos encuadrar de un modo claro en ninguna de las dos categorías anteriores y que en la mayoría de los casos responden a la formulación de hipótesis individuales sobre el funcionamiento de la lengua o a procesos internos de adquisición de la L3. Hemos indicado también las posibles causas coadyuvantes de dichos errores.

Un error bastante frecuente es la inclusión en el texto de palabras que no deben aparecer. En la producción oral, una situación de espontaneidad, nerviosismo e inmediatez puede provocar la aparición de palabras superfluas en el discurso; sin embargo, en la producción escrita en casa, el alumno tiene tiempo suficiente para elegir las palabras adecuadas y en principio no deberían aparecer palabras sobrantes. Presentamos a continuación errores de este tipo, que no pueden ser considerados como descuidos:

56. AD2 (1º) ich weiß schon **wohl**, dass du
57. AD9 (2º) sie integrieren **sie** sich
58. AD6 (1º)...und wenn ich **dann** zu Hause bin
59. AD7 (1º) Früher wenn ich **zu** spazieren ging
60. AD11 (1º) Manchmal gehen wir ins Kino, dass **sie** sehr grosser als die Kinos auf Gran Canaria sind
61. AD13 (1º) **ein** Lammfleisch
62. AD19 (1º) es gibt **oder** andere die teuer sind
63. AD22 (1º) Ich hoffe dass du es verstehst und **machst weiter** mir schreiben
64. AD23 (1º) Die Stadt ist **sehr** herrlich

En el primer ejemplo observamos la aparición de la palabra *wohl*, que no debe usarse en este contexto. En el ejemplo 57 el alumno coloca

el sujeto en la posición inmediatamente anterior al verbo y sin embargo, vuelve a repetir el sujeto después del verbo. Esta repetición del sujeto puede estar motivada por la frecuente aparición en este nivel de la estructura *1ª posición + verbo reflexivo + sujeto + pronombre reflexivo*. El caso 58 puede deberse a una transferencia de instrucción, ya que habitualmente se utiliza la correlación *wenn.....dann...*, con lo que por otra parte, podría considerarse también un error en el orden de los elementos. Observamos en el ejemplo 59 una clara influencia de la lengua materna, al haberse construido esta oración en analogía a la estructura española *ir a pasear*. Sin embargo, al tratarse de un error consistente en la inclusión de una palabra, hemos preferido incluirlo en esta categoría. En el ejemplo 60, el alumno no percibe que *dass*⁶⁰ pueda ser sujeto, y por lo tanto incluye un sujeto. En el caso 61 observamos la inclusión de un artículo indeterminado en el caso de un sustantivo incontable, error para el que tampoco encontramos explicación alguna. En el siguiente ejemplo hemos identificado una palabra sobrante que puede haber sido incluida por una influencia de la palabra en L2 *other*, con la que guarda un enorme parecido y a su vez es el equivalente de la palabra a la que precede. En el ejemplo 63 presentamos error motivado posiblemente por una búsqueda en el diccionario. Es probable que el alumno haya buscado el verbo *seguir* y haya encontrado *weitermachen*, sin atender a la información que se ofrece al respecto. En el ejemplo 64 aparece el adjetivo *herrlich* reforzado por un adverbio, colocación esta que no se admite debido al mismo significado del adjetivo que expresa ya una cualidad en grado máximo.

En esta categoría hemos incluido también errores que tienen su origen en el propio funcionamiento de la lengua alemana, aunque algunos de estos errores vienen reforzados por el contacto entre la L3 y otras lenguas.

65. AD2 (1º) wenn die **ganzen** Kneipen und Terrasse

⁶⁰ La confusión de *dass* con *das* ya ha sido comentada e incluida dentro de la categoría homónimos absolutos.

66. AD8 (1º) was ich in den Kneipen **lieber gern** ist die Leute
67. AD11 (1º) **Jede Tage** gehen wir
68. AD11 (1º) sehr **grosser** als die Kinos
69. AD11 (2º) Mit dem lerne ich **sehr** von unterschiedlichen Kulturen
70. AD7 (1º) Jetzt bin ich nicht mehr allein **als** am Anfang
71. AD5 (1º) dass du mich vermisst, **als** ich dich
72. AD11 (2º) Ich habe **kein** mehr zu dir zu sagen

En el ejemplo 65 probablemente se haya producido el fenómeno descrito por Frankenberg-García y Pina (1997), según el cual los alumnos de niveles avanzados evitan el uso de cognados con la intención de alejarse de la lengua materna. En este caso, puede haber un intento de alejarse de la L2 ya que el término que debería haberse usado –*alle*– guarda bastante similitud con el inglés. En el caso 66, encontramos un error que puede estar provocado por la baja frecuencia de uso de un verbo en alemán equivalente a *preferir*, significado que se expresa más a menudo por medio del adverbio *lieber*. El alumno no suele distinguir entre categorías gramaticales y confunde a menudo verbos y adverbios. Prueba de ello es la aparición de conjugación del adverbio *gern* al identificar el alumno este adverbio con el verbo *gustar* en su lengua materna; o la confusión entre *nachher*, *nachdem* y *nach* (*después*) o *vorher*, *bevor* y *vor* (*antes*) –adverbio, conjunción y preposición respectivamente– que el alumno almacena en un mismo estanco bajo la significación española. En el caso que nos ocupa, el parecido gráfico entre *lieber* y *liebe* también puede haber ejercido alguna influencia. El caso recogido en 67 se debe a la confusión entre el uso *jeder-jede* en singular y su plural *alle*. El alumno, en un proceso de regularización de la regla y en analogía con otros determinantes, ha añadido un sufijo de plural a la forma en singular, en lugar de utilizar el determinante *alle*. Los casos 68 y 69 tienen que ver con la confusión entre *sehr* y *viel*, en principio no motivada ni por la L1 ni por la L2. En el primer caso esta confusión puede estar reforzada porque *viel* acompaña a adjetivos en grado comparativo, mientras que *sehr* acompaña igualmente a adjetivos pero en grado positivo. En los casos 70 y 71 nos encontramos con la confusión entre *als* y *wie*, que tiene un único

equivalente en la lengua materna: *como*. Esta confusión constituye otra prueba de que el alumno construye el significado en L3 basándose principalmente en su lengua materna. En el ejemplo 72 el alumno puede haber empleado una estrategia de hipercorrección utilizando *kein* en lugar de *nichts* probablemente para evitar cometer un error frecuentemente corregido como en las oraciones *ich habe nicht Lust* o *ich habe nicht Geld*⁶¹. En cualquier caso, el alumno debía haber utilizado *nichts* en lugar de *nicht*.

Identificamos además un grupo de errores motivados directamente por una búsqueda en el diccionario. El procedimiento habitual de búsqueda en el diccionario suele ser el siguiente: se busca un término y se elige la primera acepción sin tener en cuenta la información adicional sobre esa acepción, suponiendo que el diccionario disponga de dicha información. Actuando de esta manera, el diccionario deja de ser una herramienta útil para convertirse en una fuente de errores. Ejemplos de estos errores pueden ser, entre otros muchos, los que a continuación exponemos. En AD22 (1º) Verlorendorf ist ein kleines Dorf **um sich herum** mit Felder, Wälder und Bergen, el alumno utiliza esta estructura incorrecta en este contexto, probablemente tras haber buscado el vocablo *rodeado*. Lo mismo ocurre en AD23 (1º) berufsmässig, que se utiliza en lugar de *professionell*, en AD11 (2º) Ergänzung, por *Beilage* refiriéndose a prensa escrita. Otros casos similares son AD15 (2º) du mir Information über die Spanische Prese **gefördert** hast, en lugar de *gebeten*, AD5 (2º) Verlage, en lugar de *Leitartikel*, también en referencia a prensa escrita, puesto que se utiliza la misma palabra en español, aunque con diferencia de género, para ambos conceptos: *editorial*. Encontramos un caso curioso AD18 (1º) Die Kneipen sind gemütlich; **überzieher** im Winter, un error provocado claramente por una búsqueda incorrecta, ya que un *Überzieher* es una especie de abrigo denominado *sobretudo*, que posiblemente haya sido lo que el alumno ha buscado en el diccionario.

⁶¹ En lugar de “Ich habe keine Lust/Ich habe kein Geld”.

La elección de la preposición ya ha sido comentada en otra categoría como un aspecto en el que se producen numerosos errores. Hemos detectado errores de este tipo que no responden a ninguna influencia de otras lenguas, por lo que hemos optado por incluirlas en esta categoría. Por un lado puede tratarse de preposiciones mal elegidas como en AD10 (1º) ich war sehr zufrieden **darüber**, en lugar de *damit*; AD11 (1º) ich freute mich sehr **darauf**, en lugar de *darüber*. Por otro lado podemos encontrar preposiciones en contextos en los que no debe aparecer ninguna como en AD5(2º) Ich war sehr glücklich **um** deinen letzten Brief zu bekommen/ Ich hoffe **auf** deine Mann und Kinder.

Los descuidos son poco frecuentes en la producción escrita. Sin embargo, hemos identificado algunos casos de este fenómeno, tales como AD17 (2º) Zeitungen für Frauen, en lugar de *Zeitschriften*; AD12 (2º) Weltpressen, en lugar de *Nationalpresse*.

Hemos agrupado los siguientes errores dentro de esta categoría que pasaremos a explicar de manera individualizada:

73. AD5 (1º) ich mag **ganz, ganz** alle die Wälder
74. AD10 (1º) es **schnitt**
75. AD10 (1º) Schließlich hoffe ich, dass du **hier schnell** kommst
76. AD12 (1º) Wäre es **schnell!**
77. AD21 (1º) vielen Dank für deine **schnelle** und sympatische Karte
78. AD14 (1º) ...und ich **hoffe** dir alles Beste
79. AD17 (1º) Ski **machen**

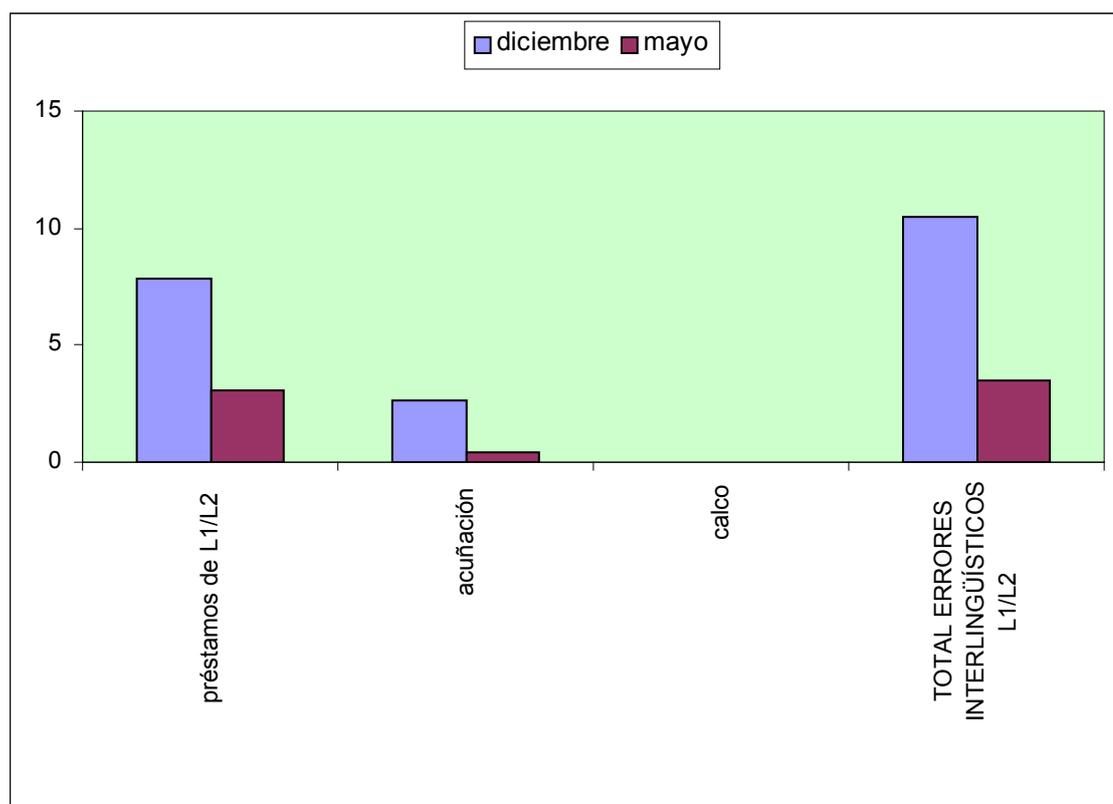
En el ejemplo 73 se advierte un error de elección de término, que puede estar provocado por la neutralización entre *ganz* y *sehr* en contextos informales (Das ist ganz/sehr gut). En el caso 74 se ha producido una confusión entre dos formas conjugadas de los verbos *schneiden* y *schneien*. En los ejemplos 75-77 estamos ante una confusión entre los adverbios *schnell-bald* o entre los dos adjetivos *schnell-baldig*, que pertenecen a un mismo campo semántico y que guardan una relación causa-efecto. En el caso 78 el alumno ha utilizado *hoffen*, en lugar de *wünschen*, influido quizás por la lengua materna, ya que el equivalente

español al verbo *hoffen* (*esperar*) expresa en ciertos contextos un deseo, p.e. en *espero que tengas suerte*. En el ejemplo 79 nos encontramos con un error de colocación, sin influencia aparente de ninguna lengua extranjera, motivado posiblemente por otras construcciones en las que aparece el verbo *machen*, como *Sport machen*, *Yoga machen*, *einen Spaziergang machen*.

Por último, existen errores en los que no podemos identificar una causa clara, pero que tampoco podemos considerar lapsus, debido a la complejidad de los mismos. Es el caso de AD5 (1º) **eure** einege Musik, en lugar de *unsere*; AD12 (1º) *andererseits*, en lugar de *übrigens*; AD3 (2º)...**würdest** du Der Spiegel lesen, en el que se utiliza el verbo en modo *Konjunktiv II*, en lugar de hacer uso de algún verbo modal como *müsstest/solltest*; AD10 (2º) *würdest* du unsere **e-mail** besuchen, en lugar de *Webseite*, motivado posiblemente por un desconocimiento del término adecuado; AD11 (2º) *Vielleicht kannst du die im Deutschsprachigen erhalten*, donde el alumno probablemente ha escogido esta estructura a partir del adjetivo *deutschsprachig*, para evitar la construcción *auf Deutsch*, propia de un nivel inicial.

6. ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS: NIVEL INICIAL

La importancia de los errores de este grupo es, al menos en la toma realizada en diciembre, sensiblemente mayor que en el nivel intermedio, alcanzando valores de 10,47% en diciembre y 3,49% en mayo, especialmente en la categoría de préstamos de L1/L2. Estos resultados reflejan en cierta medida el proceso típico de acercamiento a una nueva lengua extranjera. En los primeros contactos, el alumno intenta construir el léxico a partir de otras lenguas que conoce. Este fenómeno es muy habitual en la producción oral aunque también se muestra en la producción escrita.



GRÁFICA 9: ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS NIVEL INICIAL

Los errores dentro de este grupo se subdividen, como observamos en la gráfica 9, en *préstamos* de la L1 o L2, es decir, palabras tomadas directamente de otras lenguas sin transformación alguna, *acuñación* o creación de términos, a partir de elementos de otras lenguas extranjeras y *calcos*, o adaptaciones de palabras extranjeras, grupo este último del que no hemos identificado ningún ejemplo.

Préstamo de L1/L2

Los valores dentro de esta categoría son 7,85% en la toma de diciembre y 3,10% en la de mayo. Al compartir con el docente la lengua materna y al encontrarse en un grupo homogéneo en cuanto a la lengua materna, el alumno recurre a ella –como suele hacer frecuentemente en el aula– para mantener la comunicación y llenar los vacíos léxicos. Los errores presentados son, como hemos indicado, vocablos procedentes de la L1 como en AA13 (2º) Londres; AA2 (2º) no; AA27 (2º) alcohol; AA4 (1º) Andalucía; AA5 (1º) Euskadi/ euskera, AA(1º) Vasco, Gallego, Catalán, Canario.

También observamos algunos ejemplos de préstamos de la L2 inglés, como AA3 (1º) tourists; AA4 (2º) **at** 8 Uh; AA26 (2º) Exam o AA3 (2º) was **has** er gemacht da?, error ambiguo ya que también podría considerarse como una elección errónea de letras influenciado por la L2 inglés (error s).

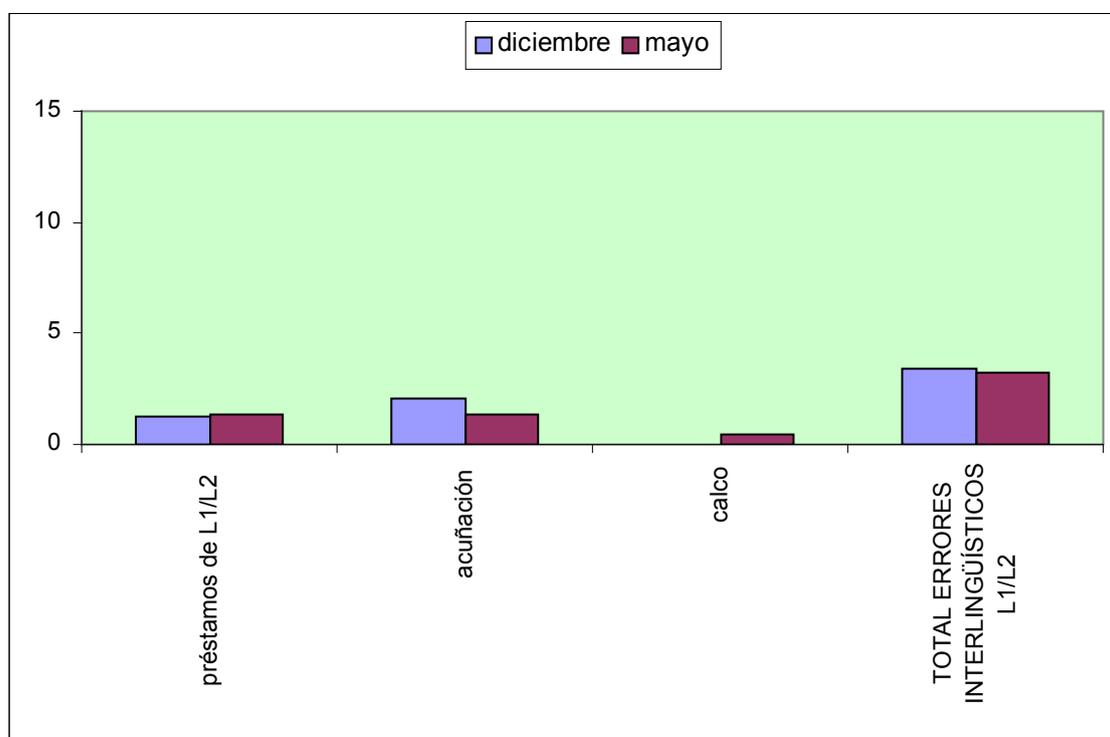
Acuñación-Creación

Los valores que se alcanzan en esta categoría son poco significativos: 2,62% en diciembre y 0,39% en mayo. De los cinco casos identificados en ambas tomas, tres se han producido en la creación de sustantivos referidos a idiomas añadiendo el sufijo “-isch”: AA4 (1º) Vasconisch; AA23 (1º) Spanierisch, en donde se añade al gentilicio *Spanier* el sufijo “-isch”; AA14 (1º) Schweidisch, en el que el alumno ha añadido una letra, pero que no consideramos error tipo r debido a que la

intención comunicativa del alumno era crear *Schweizerisch* –término que no existe para expresar lengua– y no *Schwedisch*. Por último, el caso de AA2 (2º) *Ya!*, como respuesta afirmativa se apoya en la fonética de la lengua materna puesto que se ha reproducido con medios lingüísticos de la L1 la pronunciación de la palabra que se desea incluir.

7. ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS: NIVEL INTERMEDIO

La importancia de los errores de este grupo en el porcentaje total es limitada, alcanzando valores de 3,37% en diciembre y 3,21% en mayo. Teniendo en cuenta esto, podríamos concluir que la influencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en la adquisición de una L3 no es decisiva. Esta afirmación, que puede ser cierta a la luz de los resultados obtenidos en este grupo, es refutada por los resultados de las categorías analizadas anteriormente. El alumno de alemán L3 percibe una gran distancia tipológica entre esta y su lengua materna. Es por ello por lo que la mayoría de los errores de este grupo se basan en la L2 inglés. No podemos incluir estos errores en categorías anteriores puesto que se trata de palabras incorrectas en la L3.



GRÁFICA 10: ERRORES INTERLINGÜÍSTICOS NIVEL INTERMEDIO

Préstamo de L1/L2

Los valores dentro de esta categoría son 1,30% en la toma de diciembre y 1,38% en la de mayo. La reducción porcentual de este tipo de errores en el nivel intermedio con respecto al nivel inicial coincide con la afirmación de Dentler (2000) según el cual el número de errores de tipo préstamo se reduce considerablemente en la producción escrita a medida que aumenta el nivel lingüístico. El uso de préstamos es un procedimiento bastante frecuente en la producción oral cuya finalidad es cubrir vacíos léxicos ya sea de manera consciente o inconsciente, fenómeno que denominamos *alternancia de código*. En la producción escrita, sin embargo, este recurso es menos frecuente dado que el alumno dispone de más tiempo para construir el significado. Los casos recogidos muestran términos bien de los denominados *internacionalismos* o bien muy similares a los equivalentes alemanes con lo que se facilita la alternancia de código. Entre los internacionalismos encontramos AD5 (1º) Sports, con una formación de plural equivalente al término inglés; AD9 (1º) Cinema; AD11 (2º) Horoscope. Otras palabras dentro de esta categoría guardan un parecido con la palabra alemana a la que sustituyen: AD2 (1º) Paradise, en lugar de *Paradies*; AD17 (1º) Spain, en lugar de *Spanien*; AD21 (1º) nexte, en lugar de *nächste*, debido posiblemente a la cercanía fónica; AD11 (2º) May, en lugar de *Mai*; AD17 (2º) Abril, en lugar de *April*. Observamos que la mayoría de préstamos son de la L2 inglés, hecho que coincide con los datos aportados por Marx (2000).

Acuñaición-Creación

En la toma de diciembre se obtuvo un valor de 2,07%, que descendió levemente en la toma de mayo hasta un 1,38%. Como ya hemos comentado, la influencia de la L2 inglés en este grupo de errores es importante, como muestran los siguientes errores:

1. AD7 (1º) Deutschland's Geschichte/ Deutschland's Wirtschaft
2. AD11 (1º) Swimmbad
3. AD12 (2º) Yellowpresse
4. AD 1 (2º) kultural
5. AD 9 (1º) Internationalparty

En el ejemplo 1 observamos un caso de construcción léxica que responde a la estructura inglesa aunque con palabras alemanas. En el caso 2 observamos una creación a partir del término inglés *swimm* y el alemán *bad*, al igual que ocurre en el ejemplo 3, donde se mezclan el adjetivo inglés *yellow* y el sustantivo alemán *presse*. En el ejemplo 4 observamos la adaptación a la ortografía alemana del adjetivo inglés o español *cultural*. En el ejemplo 5 aparece una creación con dos palabras extranjeras pero existentes en el alemán estándar aunque no formando un compuesto. La creación consiste en este caso en haber unido estos dos términos que deben aparecer separados.

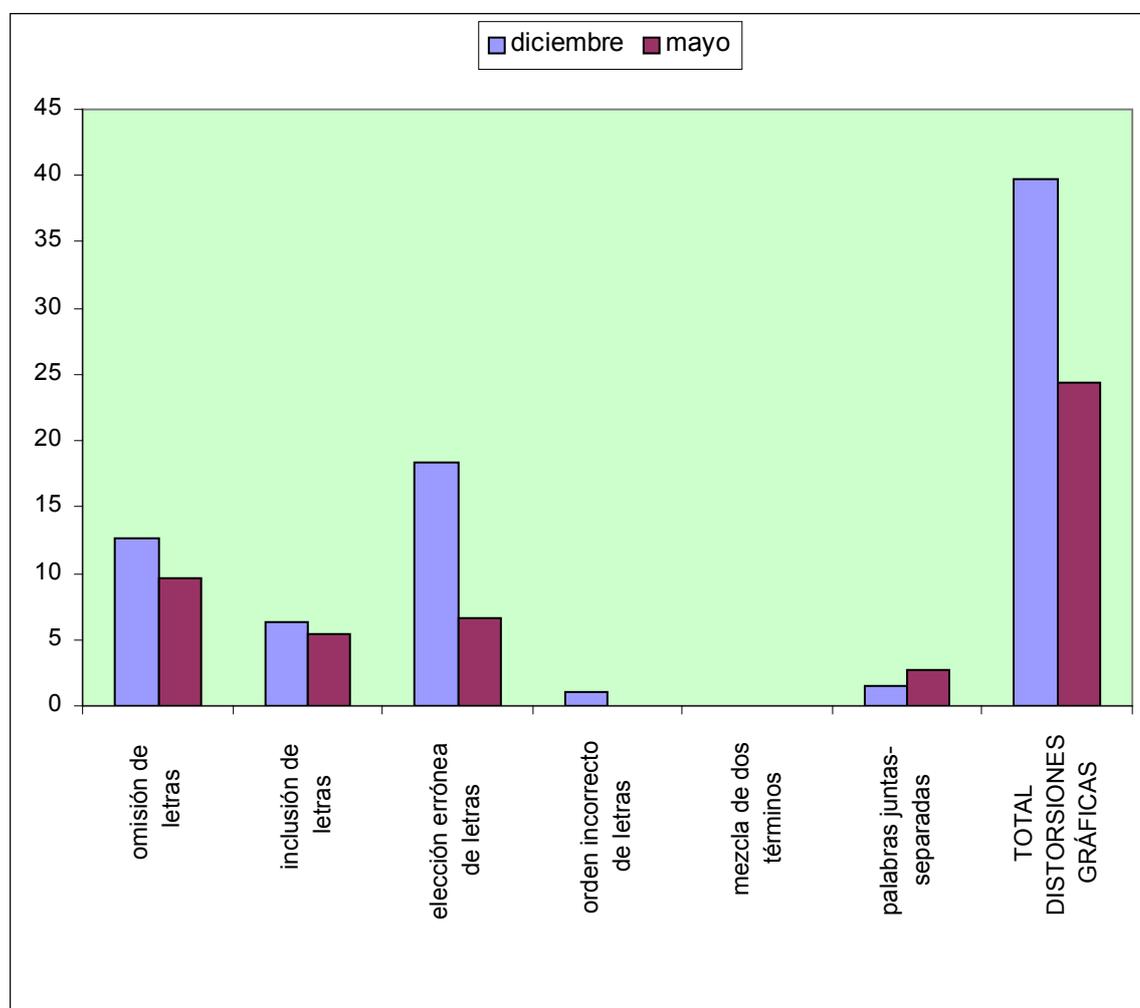
El español también ejerce cierta influencia en la aparición de errores de este tipo. En los dos casos siguientes se han añadido sufijos alemanes a vocablos de la L1 con la intención de germanizarlos: *helenistisch*, a partir de *helenístico* e *Idiosynkrasie*, a partir de *idiosincrasia*.

Calco

Este tipo de errores tiene poca importancia dentro del conjunto con valores de 0% en diciembre y 0,46% en mayo. El único caso de calco identificado es AD7 (2º) Kreuzwörten, formado en analogía al vocablo inglés *crossword*.

8. DISTORSIONES GRÁFICAS: NIVEL INICIAL

Las distorsiones gráficas pueden considerarse en ciertos casos lapsus o fallos, que no tienen importancia dentro del proceso mental de construcción léxica, en otros casos observamos una motivación interlingüística, por influencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera. Sin embargo, en ocasiones, se trata de errores propios del aprendizaje del alemán, sin motivación interlingüística.



GRÁFICA 11: DISTORSIONES GRÁFICAS NIVEL INICIAL

Los valores alcanzados en este grupo de errores van de un 39,79% en diciembre a un 24,42% en mayo, si bien en la categoría u (mezcla de dos términos) no hemos contabilizado ningún error. En el nivel inicial el alumno conoce pocos procedimientos para la formación de palabras y el contacto con la lengua escrita es aún muy escaso. Muchas veces se limita a reproducir en la escritura lo que escucha o lo que él mismo ha practicado de forma oral en el aula. Hemos señalado en muchos casos la posible causa de los errores, en especial en lo referente a la influencia de otras lenguas, si bien esta no ha sido cuantificada.

Omisión de letras

Los errores de esta categoría se muestran en un porcentaje de 12,57% en diciembre y de 9,69% en mayo. Hemos identificado errores de omisión de letras que consideramos simplemente lapsus, tales como *Freudin*, *Anwort*, *nich*, *Bunländer*, *Supermark*. Muchos de los errores encuadrados en esta categoría consisten en la eliminación de consonantes dobles reduciéndolas a una simple, hecho que coincide con lo señalado por Hufeisen (1991) acerca de la influencia de la L2 sobre el aprendizaje de la L3. En este caso, no sólo la L2 sino también la lengua materna del alumno desempeña un papel importante. La baja frecuencia de las consonantes dobles en la lengua materna del alumno ejerce evidentemente una influencia en este proceso. Ejemplos de este fenómeno son AA13 (1º) Tenerife, que viene además reforzado por la existencia de este mismo topónimo en la L1; AA9 (1º) Telefonnummer y AA29 (2º) Telefonnummer, reduciendo en cada caso una consonante diferente, en lugar de *Telefonnummer*; AA9 (2º) y AA30 (2º) interessant, en lugar de *interessant*. Otros casos similares son AA14 (2º) getrofen en lugar de *getroffen*; AA27 (2º) zusammen, en lugar de *zusammen*, y el caso de AA5 (2º) Motorrad, en lugar de *Motorrad*. Añadimos el caso AA10 (2º) frühstüken, en lugar de *frühstücken*, que no es en realidad una reducción

de la misma consonante pero sí de dos consonantes con la misma pronunciación.

Las particularidades fonéticas del alemán con relación a la lengua materna del alumno motivan en otras ocasiones la omisión de letras. Este es el caso de AA4 (2º) Uh, en lugar de *Uhr*, en el que se omite la consonante final porque el alumno percibe que no se pronuncia. Otros ejemplos similares son AA19 (2º) y AA20 (2º) un, en lugar de *und*, posiblemente porque en el aula el alumno no pronuncia la oclusiva final y no es corregido a fin de no interrumpir la comunicación; en AA27 (2º) jetz, en lugar de *jetzt*, que el alumno reduce al percibir que no todas las consonantes se pronuncian. El caso de AA30 (2º) danah, en lugar de *danach* podría deberse a la particularidad del habla canaria que no distingue entre el sonido /X/ presente en *Buch* y el sonido /h/ de *heißen* con lo que probablemente haya neutralizado ambas grafías. Otro caso interesante es el de Wochenende, del que dos sujetos hacen dos realizaciones: AA19 (2º) Wochende y AA13 (2º) Wochenede, probablemente motivado por la sucesión de la vocal “e” y la consonante “n”.

El alumno de este nivel no está aún familiarizado con la frecuente aparición en la lengua alemana de grupos de tres o más consonantes seguidas, con lo que aún produce errores en estas palabras tales como *Hauptstadt*, *Deutschland*, *Volkhochschule* o *Gebürstag*, en lugar de *Hauptstadt*, *Deutschland*, *Volkshochschule* o *Geburtstag*. Podríamos ir más allá y considerar que incluso algunos de los errores que hemos calificado de lapsus responden a este proceso de reducción de consonantes, motivado también por la escasa frecuencia de grupos consonánticos en la L1. Este podría ser el caso de *Antwort*, *nich* y *Supermark*, en lugar de *Antwort*, *nicht* y *Supermarkt* que habíamos considerado como lapsus.

Hemos identificado en esta categoría errores motivados por el inglés L2, como en AA11 (1º) English, Spanish, en analogía a la

terminación inglesa “-sh” para formar idiomas, o AD20 (1º) shön, en lugar de *schön*, error ya constatado por Spiropoulou (2000). El error en AA21 (1º) Ich **kome** aus Madrid, creemos que también se produce por influencia del verbo *to come* con el que guarda gran parecido. Consideramos además de particular interés el caso AA14 (1º) Ist das **dine** Nachname?, que está probablemente motivado por la pronunciación inglesa de *dine*, similar a la de *dein*.

Inclusión de letras

Los porcentajes alcanzados en esta categoría son 6,28% en diciembre y 5,43% en mayo. La inclusión de letras, al igual que la omisión, puede deberse a diversas causas como la influencia de la lengua extranjera, en especial del inglés o la influencia de la lengua materna como en el caso de *Entschuldigung*, que utiliza una consonante doble presente en el valenciano que es la lengua materna de esta alumna.

Como errores debidos a la influencia del inglés hemos identificado AA22(1º) /AA8 (1º) lieght, en el que observamos la presencia del grupo “gh” frecuente en inglés, así como AA2 (2º) langweiling, también con una terminación propia del inglés. Quizás el error AA11 (1º) Südwestern, se deba también a una influencia del inglés *western*.

Observamos el proceso contrario a la omisión de letras en consonantes dobles, aunque únicamente en la toma de mayo: AA6 (2º) zussammen, AA11 (2º) kapputt y AA15 (2º) gewesen, en lugar de *zusammen*, *kaputt* y *gewesen*.

Identificamos en esta categoría errores que se deben a una transferencia de la práctica. En el nivel inicial se trabaja con las estructuras *im Norden*, *im Westen*... para pasar posteriormente a la combinación de puntos cardinales y es en esta combinación donde el alumno desconoce la excepción a la hora de la formación de compuestos produciendo palabras erróneas como *Nordostenösterreich*,

Nordostendeutschland, Südenspanien, en lugar de *Nordostösterreich, Nordostdeutschland y Südspanien*.

Por último, hemos detectado también casos de lapsus a la hora de componer palabras tales como *ungelfähr*, por *ungefähr*, *Schwesterl*, en lugar de *Schwester*, *Pecht* por *Pech*, *wunderbart* por *wunderbar*, *achts* por *acht*.

Elección errónea de letras

Los valores alcanzados en esta categoría son 18,32% en diciembre y 6,59% en mayo, si bien hay que apuntar que de los 35 que componen el total de errores en diciembre, 11 son cometidos por el sujeto AA23.

Al igual que en otras categorías, observamos la influencia ejercida por la lengua materna en los múltiples casos de *Catalanisch* por AA21, AA4, AA5, AA22. La frecuente aparición de este error se explica por la temática tratada en la redacción. La lengua materna influye también, aunque de un modo indirecto en AA15 (2º) *das war suppa*, en lugar de *super*, cuya pronunciación el alumno hispanohablante intenta reflejar con medios de su lengua materna, así como en AA27(2º) *weis*, en lugar de *weiß*, que en esta posición no se diferencian fonéticamente, pero que además un hispanohablante no distingue en ninguna posición al no disponer en su lengua materna del fonema /z/.

Aparecen numerosos errores en la elección de vocales con/sin diéresis: *Sudwesten, sudlich, HöchDeutsch, Schüle, Prufung, Gebürstag, können, Stuck, natürlich, Tschus, funf*. Este aspecto resulta para un sujeto con español como LM bastante problemático al no existir esas vocales en su lengua materna. En la producción oral de niveles intermedios y superiores se produce una relajación en la pronunciación en general ya que el alumno da una mayor importancia al contenido. En la producción escrita, sin embargo, estos errores no suelen ser tan frecuentes. Observamos también errores en la elección de las restantes vocales, que no pueden ser explicados a partir de la L1 como *Ausflog, sprichen*.

En AA4 (1º) wir sprechen **night** gut Deutsch, la influencia de la L2 inglés es evidente, al igual que en *Centrum* probablemente haya ejercido bien la L2, bien la L1 alguna influencia.

Identificamos en último lugar errores sin causa aparente, que pueden ser considerados lapsus o equivocaciones, tales como *Kellmer*, *Gethänk*, *wertlich*, *geganden*, *arteite*. Incluso en palabras similares a su lengua materna, los alumnos cometen equivocaciones en la elección de las letras –*Atlastischen*, *fantantisch*– posiblemente por centrar la atención en el mensaje en sí y no en la forma.

Orden incorrecto de letras

Hemos identificados únicamente en la toma de diciembre dos casos dentro de esta categoría, que suponen un 1,05% del total de errores: AA5 (1º) *whone*, en lugar de *wohne*, influido por la alta frecuencia del grupo “wh” en la L2 inglés, AA6 (1º) *verheraitets*, en lugar de *verheiratet*, que ofrece muy a menudo problemas de pronunciación para hispanohablantes.

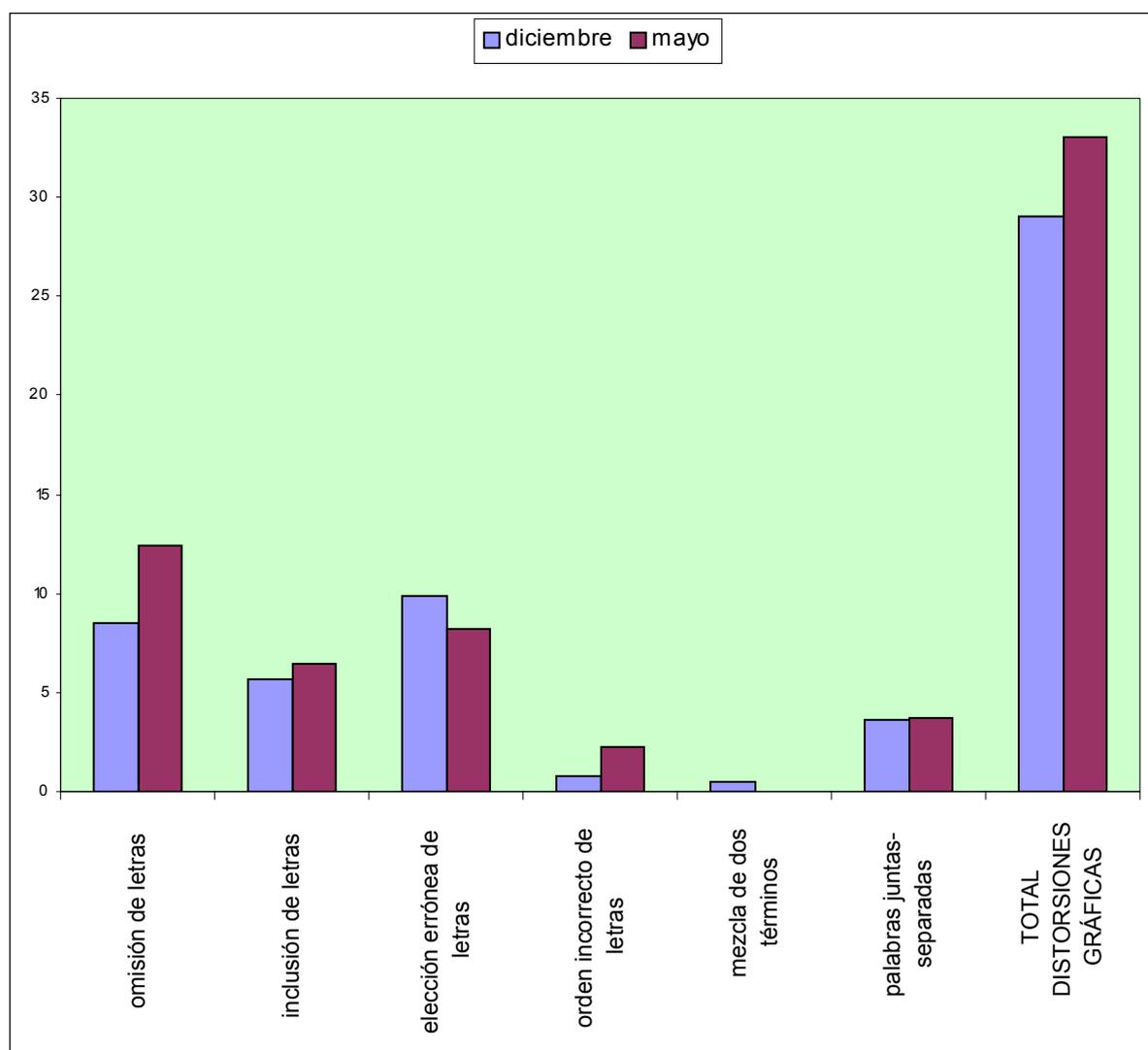
Palabras juntas-separadas

Los errores de este tipo no tienen un gran peso cuantitativo (1,57% en diciembre y 2,71% en mayo). La mayoría de ellos tiene su base en la construcción del léxico a partir de la lengua materna, como es el caso de AA15 (1º) *Groß Stadt*, en analogía con la estructura *gran ciudad*; AA6 (1º) *ich wohne in der **Straße Morales***, también sobre la base de la L1 español; AA5 (2º)/AA26 (2º) *Aufwiederhören* y AA29 (2º) *Aufwiedersehen*, que son identificados por el alumno como un todo, tal y como ocurre en su LM (*adiós*) y por lo tanto evita la separación de sus elementos. Hemos considerado asimismo el error AA14 (2º) *wie gehts?*, dentro de esta categoría al no haber sido separado por el apóstrofo.

9. DISTORSIONES GRÁFICAS: NIVEL INTERMEDIO

Los errores contabilizados en este grupo alcanzan valores elevados –tal y como ocurría en el nivel inicial– que van desde un 29,02% en diciembre hasta un 33,03% en mayo.

También del mismo modo que en el nivel inicial, dentro de este grupo de errores identificamos causas interlingüísticas (tanto con la L1 como con la L2), así como errores de desarrollo y lapsus o fallos.



GRÁFICA 12: DISTORSIONES GRÁFICAS NIVEL INTERMEDIO

Omisión de letras

Esta categoría presenta valores que van del 8,55% en la toma de diciembre hasta el 12,39% en la de mayo.

Al igual que sucedía en el nivel inicial y en consonancia con lo apuntado por Hufeisen (1991), la omisión de letras está influenciada por la L1/L2, en especial en los casos de reducción de consonantes dobles, como muestran los siguientes cognados: *interessant/ interessant*; *Terrase, illustrieren, Illustrierte* y *Fernsehenprogram*, en lugar de *interessant, Terrasse, illustrieren, Illustrierte* y *Fernsehprogramm*. En otros vocablos no cognados se ha seguido el mismo procedimiento de evitar las consonantes o vocales dobles: *geignesten*, en lugar de *geeignesten*; *Austellung*, en lugar de *Ausstellung*; *bischen*, en vez de *bisschen* en varias ocasiones, *zuzamen*, por *zusammen*; además con elección errónea de letra; *Nachmitags*, en lugar de *Nachmittags*; además con inclusión de letra; *Freundinen*, por *Freundinnen*; *Hobbies*, en lugar de *Hobbys*, además de la elección errónea de letras. Otro error producto de la influencia de la L2 inglés es *Spanish*, donde se ha suprimido la consonante “c” en analogía al sufijo inglés “-sh”.

La estructura silábica en la lengua española suele ser *consonante + vocal o consonante + vocal + consonante*. En el caso del alemán esta estructura silábica puede ser con más consonantes e incluso unirse a otras consonantes en la sílaba siguiente. En principio, un alumno del nivel intermedio ya se ha familiarizado con esta característica de la lengua alemana. Sin embargo hemos encontrados errores referentes a este aspecto, tales como *letzen*, en lugar de *letzten*; *Wochenzeitschiften*, en lugar de *Wochenzeitschriften*; *forschritte*, en lugar de *Fortschritte* y *Würschen*, en lugar de *Würstchen*.

Observamos también una tendencia a la reducción de aquellas letras que no tienen un reflejo claro en la pronunciación “figurada” del alumno, como ocurre en: *erzält*, en donde desaparece la “h” muda, al igual que en *berünten*. En los ejemplos *voher*, *normaleweise* y *wundebär*, el

alumno tiende a no representar la “r” gráficamente puesto que en posición final de sílaba no se refleja en la pronunciación como una “r” española. El mismo proceso puede haberse desarrollado en *Länden*, con la diferencia de que en esta ocasión afecta al sufijo de formación de plural y el sujeto quizás pueda haber identificado el sufijo “-en” como marca habitual de plural. Un caso similar que afecta también al sufijo de plural es el de *Häuse*, en lugar de *Häuser*. Asimismo observamos el caso de *schrecklich*, en lugar de *schrecklich*, que en dos ocasiones ha sido escrito sin la “c”, por el mismo motivo, si bien no se trata de la misma consonante, sí son consonantes con la misma pronunciación.

Hemos contabilizado casos de omisión de la letra “s” en la combinación “chs”: *nächtes* (el mismo sujeto en las dos tomas) o *sech*. Igualmente hemos identificado la omisión de la letra “s” en la combinación “sch” como ocurre en *touristiches* o *spanich*.

Finalmente hemos encontrado varios casos de lapsus a la hora de escribir, como *Anfag*, *Feirabend*, *vonenander*, en lugar de *Anfang*, *Feierabend* o *voneinander*, incluso en cognados con la L1 como *Pubikationen*.

Inclusión de letras

Los valores alcanzados en esta categoría son 5,70% en la redacción de diciembre y 6,42% en la de mayo. Como ya hemos apuntado, no hemos contabilizado los errores de declinación incluso en casos en los que la palabra no debía declinarse.

Hemos identificado el fenómeno contrario a la reducción de las consonantes dobles, que consiste en la duplicación de consonantes en casos en los que debe aparecer una simple como en *gewessen*, *lessen*, *normallerweise*, *Häusser*. En el ejemplo AD10 (1º) *dannach*, observamos una reduplicación de la consonante “n”, que puede además estar motivada por la similitud semántica con el adverbio *dann*, por lo que podría considerarse también como una mezcla entre dos términos.

Asimismo contabilizamos varios errores en la formación de compuestos, en especial en los elementos de unión entre los componentes. En los casos *Stadtsmuseum*, *Comicszeitschrift* y *Sportszeitungen* el alumno ha añadido una “Fügen-s” o “s de unión” para unir ambas partes del compuesto. El uso de las marcas de unión es un aspecto bastante complejo y los alumnos tienden a usarlas en demasía. En la formación de los compuestos *Tierregattung* y *Fernsehenprogram*, el alumno se ha limitado a unir los dos elementos constituyentes no eliminando ninguna letra, con lo que nuevamente nos encontramos ante dos errores de inclusión de letras, que muestran la complejidad de la formación de compuestos.

Observamos errores en la formación del plural en sustantivos aunque todos los errores contabilizados son del mismo tipo y pertenecen al mismo sujeto: *Kunstsleren/ Kunstmaleren/ Bildhaueren*. Este alumno no identifica por ejemplo *Bildhauer* con una palabra en plural al carecer de sufijo alguno de plural, por lo que marca este sustantivo con un sufijo bastante frecuente en alemán. También en lo concerniente a la formación del plural, hemos identificado en dos ocasiones la influencia bien de la L1 o de la L2 inglés al añadir una “-s”, creando palabras inexistentes como *Mumies* o *Uhrs*.

La lengua materna ejerce una influencia indirecta en el error *korriegieren*, ya que un alumno hispanohablante, incluso en el nivel intermedio, no distingue claramente entre vocales largas o breves y opta por la grafía “ie” que representa una “i” larga, quizás influenciado por la ortografía de la sílaba que le sigue.

Hay errores producto de la influencia intralingüística como en AD9(1º) *wircklich*, en lugar de *wirklich*, al optar por el grupo “ck” que es bastante frecuente en alemán.

Hay una tendencia a regularizar formas verbales observable en la inclusión de la vocal “e” en varios infinitivos que no tienen la terminación

usual de infinitivos “-en” sino que acaban en “-rn”, creando errores como *verbesseren* o *verändern*.

Señalamos por último dos casos especiales. El primero *wenigerer* en el que el alumno aplica doblemente la regla de formación de comparativo sin percatarse de que *weniger* ya tiene la marca “-er” de comparativo. El segundo caso *hocher*, en lugar de *höher*, se trata de una particularidad fonética y ortográfica que el alumno no observa, manteniendo en el comparativo la letra “c” del adjetivo en grado positivo.

Elección errónea de letras

Este tipo tiene un peso considerable en el total de errores cometidos en este nivel con un 9,84% en diciembre y un 8,26% en mayo. Vuelve a aparecer una gran cantidad de errores en la elección de vocales con o sin diéresis, lo que muestra que esta distinción es un aspecto que tiende a fosilizarse. Bien se seleccionan vocales con diéresis cuando no deben llevarla como en *läufen*, *sönnig*, *höffte*, *die größten Probleme*, aunque este último error podría ser también el producto de un intento de utilizar el superlativo *größten*; bien se eligen vocales sin diéresis cuando deberían aparecer, como ocurre en *Flusse*, *traume*, *grosser*, *fruh*, *können*, *müssen*, *amüsant*, *gluck*, *Schonheit*. En cognados con la L1 la influencia de esta es evidente, tal y como ocurre en *Lektüre*, *Buffet*, *Körper*, *spektakulare*, *Turkei* o *Personlichkeiten*. La influencia de la L1 es importante en la elección de consonantes y vocales, como muestran *Canarischen*, *Perfüms*, *December*, error este último que también puede estar motivado por la L2.

En el ejemplo *Enthaaringsmittel*, observamos una clara influencia de la L2 ya que el cambio vocálico a partir de *Enthaarungsmittel* coincide con el sufijo inglés “-ing”, así como en *liben*, en lugar de *leben*, en clara analogía al verbo inglés *to live*. En el caso de *Hobbies*, en lugar de *Hobbys*, se ha optado por seguir la regla del plural inglés, puesto que el término es originariamente un préstamo de esa lengua.

Otros errores están indirectamente motivados por la lengua materna. El alumno intenta reflejar la pronunciación alemana con los medios gráficos de que dispone en español, como ocurre en *haisst* en lugar de *heißt*. Para un hablante de español, la diferencia entre una “e” y una “ä” es imperceptible y eso puede explicar el error en *endern*, en lugar de *ändern*, con lo que intuimos que quizás este vocablo haya sido adquirido oralmente. Otros errores basados en la lengua materna son *furchtwar*, en lugar de *furchtbar* o la abreviatura *uzb*, en lugar de *usw.*, puesto que la diferencia fonética entre las grafías alemanas “b/w” no existe en español.

También basado en el plano fonético pero de influencia intralingüística es el error *glücklichig*, en lugar de *glücklich*, debido a que ambas combinaciones “-ig/-ich” en esta posición tienen la misma pronunciación.

En los siguientes casos han intervenido diversos factores:

AD2 (1º) *Insels* y AD17 (1º) *Chineses*, en donde se ha usado una “s” en la formación del plural en lugar de una “n” siguiendo un proceso de regularización.

AD6 (2º) *Theme*, en el que hay un intento de asemejar el singular al plural (sg.Thema-pl.Themen), posiblemente porque este último es el término más conocido y quizás también en un intento de alejarse de la lengua materna todo lo posible.

AD22 (1º) *aber die Häusser sind gelaßt auf ihn*, en lugar de *gefasst*, que se trata de un error a la hora de reescribir la información que presenta el diccionario.

AD18 (2º) *Regenbodenpresse*, en lugar de *Regenbogenpresse*, caso que incluimos en esta categoría porque, aunque los elementos de este compuesto sí existen, la palabra compuesta resultante no existe.

Orden incorrecto de letras

Al contrario de lo que pudiera ocurrir, teniendo en cuenta el elevado número de errores de omisión de letras –debido en parte a la acumulación de consonantes–, los valores en esta categoría son poco significativos (0,78% en diciembre y 2,29% en mayo). Los errores van desde una simple confusión a la hora de ordenar las letras como en *Kuntsleren*, en lugar de *Kunstler* o *Arkitel*, por *Artikel*, a estar motivados por la influencia de la L2 como en *geth*, en lugar de *geht*, o *emphele*, por *empfehle*, en donde además del error de omisión de letras, posiblemente el alumno haya ordenado las letras en un intento de reflejar la pronunciación alemana aunque con medios gráficos más cercanos al inglés.

Mezcla de dos términos

Únicamente han aparecido dos errores en la toma de diciembre, que se reflejan en un 0,52% del total de errores. En el caso de *Studentenpersonalausweis*, el alumno ha unido los términos *Studentenausweis* y *Personalausweis*, en lugar de *Studentenausweis*, mientras que en el caso *Heimatweh*, se ha unido *Heimat* y *Weh*, en lugar de *Heimweh*.

Palabras juntas-separadas

Los valores de esta categoría son 3,63% en diciembre y 3,67% en mayo. En estos errores observamos una influencia clara de la L1. En español, las palabras se unen frecuentemente mediante preposiciones, mientras que en el alemán el sistema de composición de palabras es muy productivo. Esta diferencia motiva en ciertos casos la separación de elementos que en L3 alemán deben ir unidos como en los siguientes casos: *Nikolai Kirche*, en lugar de *Nikolaikirche*; *Europa Center*, en lugar de *Europacenter*; *Vorführungse Säle*, en lugar de *Vorführungssäle*; *regenboge Presse*, en lugar de *Regenbogenpresse*; *Kultur Artikel*, en

lugar de *Kulturartikel*; *Wochen Zeitschriften*, en lugar de *Wochenzeitschriften*. En los casos *Lieblings-Zeitungen* y *Lieblings-Sport*, el alumno, aunque haya separado los dos elementos, intenta crear nuevamente una unión a través del guión. El caso AD19 (1º) *Der deutsche Kurs*, en lugar de *Deutschkurs*, que probablemente esté motivado por la estructura equivalente en español *el curso de alemán*, contrasta con un caso contrario AD9 (1º) *Deutschefamilie/Deutscheschule*, en el que el alumno opta por unir los dos elementos, quizás por un proceso de ultracorrección. En AD21 (1º) *Pro-Tag skifahren*, el alumno ha unido por un guión dos elementos separados y ha unido también *Ski* y *fahren*, quizás por influencia de la L1 en la que se expresa con el verbo *esquiar*.

Otro grupo dentro de esa categoría lo constituyen los verbos separables que, como su propio nombre indica, se separan en la conjugación, así como en las formas de participio y oraciones de infinitivo, mientras que en oraciones subordinadas y en su forma de infinitivo, no aparecen separadas. Esta distinción resulta en el nivel inicial bastante problemática, sin embargo, en el nivel intermedio, el alumno ya se ha enfrentado a esta dificultad en numerosas ocasiones. No obstante, hemos identificado errores en este aspecto. Lo normal es que el alumno convierta verbos separables en verbos inseparables influenciado por su lengua materna que desconoce esta categoría como en AD18 (1º) *ich ausgehe/ich anpasse*, en lugar de *ich gehe aus/ich passe an*. Es también previsible el mismo error en las construcciones de infinitivo como el producir *zu wiedersehen* en oraciones de infinitivo en lugar de *wiederzusehen*, así como la separación de los constituyentes del verbo en oración subordinada, como en AD7 (2º) *weil sie mir...schlagt vor*, en lugar de *vorschlagt*. Lo realmente extraño es producir un error como en AD11(1º) *ich miss dich ver*, es decir, crear un verbo separable, a partir de un verbo con prefijo inseparable.

Dentro de esta categoría identificamos errores motivados por una influencia intralingüística. En AD9 (1º) *die selben*, el alumno separa esta

palabra influenciado por la estructura *die gleichen* que suele equiparar y confundir ya que ambos en español pueden equivaler a *los/las mismos/as*, con lo que observamos simultáneamente una influencia interlingüística.

En AD3 (1º) *und so weiter*, en lugar de *und so weiter*, el alumno ha identificado *und* como un elemento que debe separarse de los dos restantes. Quizás pueda haber causado este error el hecho de que estas palabras aparecen habitualmente abreviadas (*usw.*), o que el alumno las haya escuchado pero rara vez leído.

10. AUSENCIA DE TÉRMINO: NIVEL INICIAL

En la toma de datos realizada en diciembre, los errores de ausencia de término constituyen un 7,33% del total de errores, mientras que en mayo alcanzan un 16,28%. El alto porcentaje obtenido en mayo se debe en gran medida a la repetición de un error concreto en un solo sujeto (AA2) en once ocasiones.

Identificamos la influencia de la lengua materna en la omisión de preposiciones temporales tal y como ocurre en los siguientes casos en los que en alemán se requiere la preposición *an(am)*, mientras que el español requiere únicamente del artículo determinado, estructura que han imitado varios alumnos: AA2 (2º) ■ *der Sonntag/ ■ der Wochenende/ ■ der Samstag*; AA8 (2º) ■ *Der Dienstag/ ■ der Donnestag*; AA21(2º) ■ *Der erste Tag habe wir Las Palmas.../ ■ Der zweite Tag...* Asimismo apreciamos la influencia de la lengua materna en otros dos errores. En AA15 (1º) *Du sprichst aber schon ziemlich ■ Deutsch*, el alumno equipara el adverbio *ziemlich* a *bastante*, pero el adverbio alemán requiere un adjetivo al que modificar, cosa que no sucede en español. En AA16 (1º) *ich nur verstehe aber ■ nich spreche*, observamos un caso de omisión de sujeto debido a que el español permite esa posibilidad. De este tipo de error podemos adelantar que hemos contabilizado muchos casos en el nivel intermedio.

También hemos identificado cierta influencia de la L2 inglés en los siguientes errores. La omisión del artículo en AA1 (1º) *Wo ist ■ Amadeusstraße*; puede deberse a una analogía con la estructura equivalente en inglés, aunque también en español, mientras que en AA26 (2º) *Das ■ gut*; puede haber sido motivado por la estructura inglesa *that's good*, que guarda bastante similitud con la estructura alemana.

Hemos contabilizado un grupo numeroso de errores de ausencia de preposiciones de lugar, que no puede deberse a desconocimiento de

las mismas ya que este aspecto se ha trabajado con anterioridad. Se trata de omisión de diferentes preposiciones de lugar como ocurre en AA2 (1º) Ich arbeite ■ Potsdam; AA10 (1º) Straßburg liegt ■ osten von Frankreich; AA3 (2º) Ich will ■ Kino gehen; AA6 (2º) Heute wir möchten ■ das Konzert Operación Triunfo in der Nacht gehen; AA13 (2º) Ich bin ■ eine Party gegangen; AA19 (2º) Ich bin auch ■ Theater gewesen.

Por último hemos contabilizado varias omisiones de términos que atribuimos a descuidos o lapsus, como en AA2 (1º) Das ist ungfähr 150 km an der ■ von Afrika; AA5 (2º) mein Onkel hat ■ gerade ein Motorrad geschenkt; AA18 (2º) sie ■ leider nicht da. El error en AA29 (2º) ■ Wie viel Uhr können wir sehen?, puede tratarse bien de un lapsus, bien de una transferencia intralingüística, debido a que existen las preguntas *wie viel Uhr* así como *um wie viel Uhr*, cada una con un uso determinado, y el alumno puede haber confundido las preguntas y los usos de las mismas.

11. AUSENCIA DE TÉRMINO: NIVEL INTERMEDIO

En la toma de datos realizada en diciembre, esta categoría supone un 14,51% del total de errores cometidos, y desciende en mayo hasta un 11,47%. En este tipo de errores identificamos una influencia evidente de la L1 que nos lleva a pensar que la construcción del significado se hace sobre la base de la L1, es decir, es un proceso de sustitución de palabra por palabra, lo que provoca errores al entrar en contacto dos sistemas lingüísticos diferentes. En los siguientes ejemplos observamos esta influencia de la lengua materna en la ausencia de sujetos, puesto que en la L1 la presencia de sujetos pronominales es opcional y en el caso de los verbos impersonales, no aparece sujeto alguno.

1. AD1 (1º) Die Leute hier wissen nicht wie ■ ist wenn
2. AD2 (1º) aber immer läufen ■ auf Spanisch
3. AD9 (1º) mir geht ■ ganz gut
4. AD12 (1º) Am Anfang, konntest ■ nicht auf Deutsch sprechen
5. AD7 (1º) wenn ■ hier erst gekommen bin
6. AD18 (1º) und manchmal schneit ■ auch/ und da schneit ■ niemals
7. AD21 (1º) aber ■ mache verschiedene Aufgaben
8. AD21 (1º) Heute hat ■ den ganzen Nachmittag viel geregnet
9. AD17 (1º) Du weiss, dass ■ auf den Kanarischen Inseln nie schneit
10. AD17 (1º) Es war sehr lustig und ■ gab Leute
11. AD1 (2º) weil ■ eine große Vielfältigkeit gibt
12. AD3 (2º) Wenn ■ dir nich gefallen würdest

El régimen verbal constituye también una fuente de errores al no coincidir en muchos casos entre las dos/tres lenguas en contacto.

13. AD7 (1º) Ich habe seit einige Wochen ■ deinen Brief gewartet
14. AD7 (1º) Ich warte bald ■ ■ anderen Brief
15. AD11 (1º) Ich danke dir ■ deine tolle Karte
16. AD12 (1º) ich hoffe ■ ...wirklich
17. AD16 (1º) weil ich ■ ■ ihr Name nicht erinnere
18. AD5 (21) weil ich mich ■ dieses Thema sehr interessiere
19. AD5 (2º) Bevor ich ■ ■ dir verabschiede
20. AD3 (1º)..., dass am Abend das Wetter ■ verschlechtern kann
21. AD7 (1º) Ich fühlte ■ sehr melancholisch
22. AD8 (1º) Ich fühle ■ fast immer müde

23. AD15 (1º) fühle ich ■ ziemlich zufrieden
24. AD8 (1º) als ich es ■ vorgestellt habe
25. AD16 (1º) Mein Deutsch hat ■ in einem Monat ziemlich verbessert
26. AD18 (2º) Wie geht es ■ der Arbeit?
27. AD1 (1º) Ich lade dich herzlich ■

En los ejemplos 13 y 14, el alumno omite la preposición obligatoria del verbo *warten* + *auf*, en analogía con el verbo español *esperar* que se construye con complemento directo. Los tres ejemplos siguientes (15-17) recogen también casos de verbos preposicionales en alemán usados sin preposición por influencia de los verbos equivalentes en español, que no llevan preposición. Además en el ejemplo 17 aparece un caso de ausencia de pronombre reflexivo, obligatorio en el verbo alemán. En los ejemplos 18 y 19, apreciamos la ausencia de las preposiciones regidas por los verbos, aunque la influencia del español no puede haber motivado estos errores puesto que en la L1 también se requiere preposición. Por su parte, en el ejemplo 20 también se omite el pronombre reflexivo, probablemente porque en el verbo equivalente en la lengua materna se utiliza sin reflexivo. En los casos 21, 22 y 23 observamos la utilización del verbo *fühlen* sin el pronombre reflexivo necesario, hecho que puede estar motivado por la cercanía fónica y gráfica con el verbo inglés *to feel*, que se utiliza sin reflexivo. En los casos 24 y 25, la ausencia de los pronombres reflexivos *mir* y *sich* puede explicarse por la posibilidad en la lengua materna del alumno de utilizar los verbos equivalentes *imaginar* y *mejorar* con o sin pronombre reflexivo. El error recogido en el ejemplo 26 puede deberse a una influencia intralingüística porque en la mayoría de los casos la estructura es *geht* o *wie geht es* requiere dativo, y es lo que ha utilizado el alumno, sin percatarse de que se trata de otro uso de esa estructura, equivalente al español. No descartamos en este error la influencia de la L1, ya que el alumno normalmente identifica la estructura *wie geht es?* con la estructura española *¿qué tal?* y a esta estructura se le ha añadido simplemente el sustantivo *el trabajo*. Por último, en el ejemplo

27 observamos un caso de verbo separable al que se le ha eliminado la segunda parte, con lo que el significado cambia completamente.

Otros errores de ausencia de término influenciado por la L1 son los que recogemos a continuación:

28. AD3 (2º)...gibt es ■ andere Zeitschrift für Frauen
29. AD8 (1º) Meine ‚neue‘ irische Familie handelt mich als ■ ich ■ andere Verwandte wäre
30. AD7 (1º) Ich warte bald ■ ■anderen Brief. Bis bald
31. AD 8 (1º)■ Die Werkzeuge stehe ich um 7 Uhr auf

Los ejemplos 28-30 recogen el mismo error, consistente en la ausencia de artículo indeterminado en la estructura con el determinante *andere* que debe llevar obligatoriamente este artículo, mientras que el determinante equivalente en español “otro”, no requiere del artículo indeterminado, error que ya hemos explicado en el nivel inicial. En el ejemplo 32 observamos un caso de ausencia de preposición en el complemento de tiempo que requiere la preposición *an*.

La influencia de la L2 inglés la observamos en el error AD 11 (2º) Es hängt von der Arte der Zeitung ■ list du gern ab, en donde se ha omitido el pronombre relativo porque el inglés permite esa posibilidad.

Hemos identificado otros errores de ausencia de término que no responden a la influencia de otras lenguas. El primer error en AD8 (1º) Meine ‚neue‘ irische Familie handelt mich als ■ ich ■ andere Verwandte wäre, puede deberse a una influencia intralingüística ya que este tipo de oraciones comparativas irreales permiten dos formulaciones: una con *als* *ob* y el verbo en última posición y otra únicamente con *als* y el verbo en segunda posición. El alumno puede haber mezclado ambas formas creando una estructura errónea. En AD18 (2º) ich empfehle ■ dir, weil..., observamos la ausencia del pronombre objeto, necesario tanto en la L3 como en la lengua materna, por lo que concluimos que se trata de un descuido. Calificamos asimismo como descuido los siguientes errores al tratarse de omisión de verbos, con lo que el significado total queda

incompleto: AD4 (2º) die sich auf Ereignisse im Bereich der Erziehung, der Technologie und der Wissenschaft ■; AD5 (2º) Ich würde ■, dass wir bald euch sehen könnten; AD17 (2º) Du möchtest ■ wie die Zeitungen in Spanien sind, oder?

Por último hemos localizado un error debido posiblemente a la práctica en el aula. A la hora de realizar trabajos en el aula, se intenta que el alumno los lleve a cabo lo más rápido posible y el profesor además de prestar su ayuda en los casos necesarios, suele ir preguntando *fertig?* a fin de que los alumnos se apresuren. Probablemente el alumno haya identificado el adverbio *fertig* con el verbo español *terminar/finalizar* entendiendo esta pregunta como *¿han terminado?* Esta puede ser la causa de la ausencia de término, en este caso del verbo *sein*, ya que la estructura completa sería *fertig sein*, en AD11 (1º) weil ich noch ein Monat habe, um fertig ■ und zurückkommen.

12. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS MEDIAS

Una vez hecha la presentación descriptiva de los datos obtenidos, ha llegado el momento de abandonar la estadística descriptiva y adentrarnos en la estadística inferencial para analizar las posibles relaciones entre variables.

Los estudios relacionados con nuestra área se han interesado en particular por detectar diferencias significativas al comparar medias, descubrir posibles correlaciones y analizar frecuencias (Brown, 1991:575). Algunos autores aún van más allá y nos recomiendan centrar nuestro estudio en sólo unos pocos estadísticos. Tal es el caso de Nunan, (1989:170) quien afirma que el T-test y el análisis de varianza (ANOVA) son los más usados al comparar medias, el coeficiente de correlación r de Pearson el más utilizado al intentar descubrir posibles correlaciones y el *Chi-cuadrado* al que más se recurre para analizar frecuencias.

En nuestro caso en particular, pretendemos comparar estadísticamente las medias de errores detectados en las diferentes redacciones de los dos grupos de alumnos estudiados. Para hacerlo correctamente hemos tenido en cuenta los aspectos que ahora pasamos a describir.

Puesto que nos interesaba comparar las medias de errores que aparecen en la primera y segunda redacción de cada grupo, fue necesario eliminar de esta parte del estudio aquellos alumnos que sólo hicieron una de las dos redacciones. Por este motivo ahora estudiaremos exclusivamente a los 19 alumnos de primero o nivel inicial y a los 18 de cuarto o nivel intermedio que hicieron las dos redacciones.

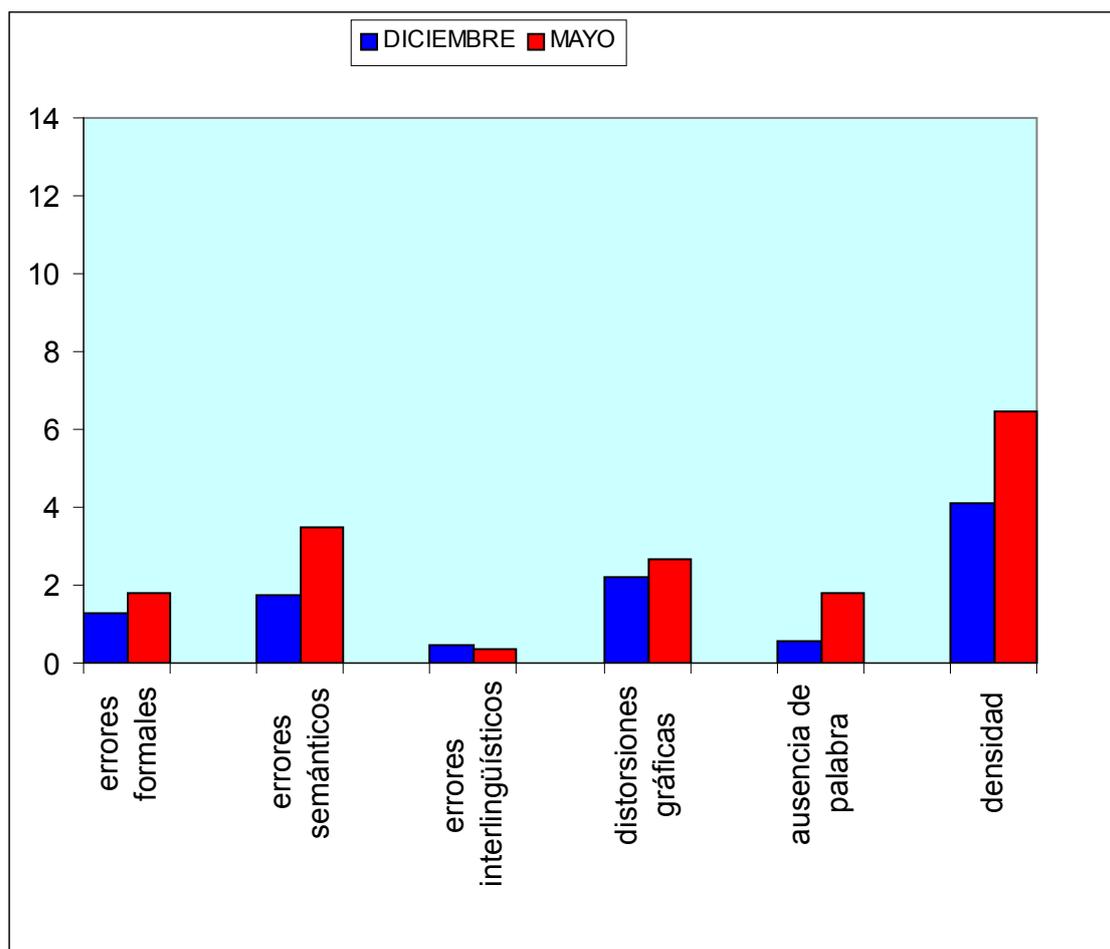
Posteriormente se pasaron los datos referidos a los sujetos, al *SPSS statistics package* para empezar así su estudio estadístico. Antes de iniciarlo fue necesario determinar el tipo de variables con las que contábamos. De las 22 variables creadas tenemos que las dos primeras (alumno y nivel) son nominales pues sólo nos informan de quién es el

alumno y a qué grupo pertenece (1: primero o nivel inicial, 4: cuarto o nivel intermedio). Las variables 3 a 11, ambas inclusive, recogen el número de errores referidos a la primera redacción y distribuidos en las siguientes categorías: confundibles (var 3), falsos amigos (var 4), errores formales (var 5), confusión de relaciones de sentido (var 6), errores de colocación (var 7), errores semánticos (var 8), errores interlingüísticos (var 9), distorsiones gráficas (var 10) y ausencia de palabra (var 11). Igualmente las variables 12 a 20 recogen las mismas categorías pero ahora referidas a la segunda redacción. Finalmente hemos añadido dos variables nuevas que incluyen datos que no habían sido presentados anteriormente en forma descriptiva. Nos estamos refiriendo a la densidad de errores presentes en la primera y segunda redacción (variables 21 y 22 respectivamente). Consecuentemente estas 20 últimas variables son de escala o cuantitativas de intervalo.

Al elegir el estadístico específico que íbamos a utilizar tuvimos en cuenta las limitaciones que cada uno de ellos presenta y puesto que nos interesaba comparar dos medias de un mismo grupo y también de dos grupos diferentes optamos por la prueba *T para muestras relacionadas* y por la prueba *T para muestras independientes*. La prueba *T para muestras relacionadas* nos permite determinar si la diferencia entre las medias de dos variables de un mismo grupo es estadísticamente significativa. Por lo tanto es esta la prueba idónea para comparar las dos redacciones escritas por el mismo grupo de alumnos. La prueba *T para muestras independientes* permite determinar si la diferencia entre las medias de una variable en dos grupos distintos de individuos es estadísticamente significativa. Es, por tanto, la prueba que utilizaremos cuando comparemos las medias de errores de los alumnos de nivel inicial con los alumnos de nivel intermedio.

12.1. COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS INTRAGRUPALES

Presentamos en la siguiente gráfica las medias de errores alcanzadas en las redacciones del nivel inicial, así como las medias de la densidad.



GRÁFICA 13: MEDIAS ALCANZADAS ALUMNADO NIVEL INICIAL

A continuación pasamos a comparar las medias de errores de los alumnos de nivel inicial y posteriormente haremos lo mismo con los alumnos de nivel intermedio. Los resultados obtenidos al hacer este tipo de pruebas pueden verse en el anexo 6.

Para saber si hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas debemos prestar atención al menos a dos aspectos. Si el resultado de la prueba t da una probabilidad (Sig. bilateral) menor que 0,05 o el intervalo de confianza no incluye el valor 0, se deduce que hay diferencias significativas entre las dos medias.

Al comparar las medias globales de los errores formales en la primera (1,26) y segunda redacción (1,79) del alumnado de nivel inicial, vemos que el resultado de la prueba t ha sido 0,815, lo que da 0,426 de probabilidad (mayor que 0,05) y además el intervalo de confianza (de -1,884 a 0,831) incluye el valor 0. Todo ello nos permite concluir que no hay diferencias significativas entre ambas medias.

En el nivel inicial hemos encontrado diferencias significativas al comparar las medias globales de los errores semánticos en la primera y segunda redacción del alumnado de nivel inicial, ya que el resultado de la prueba t es $-2,608$, lo que da un 0,018 de probabilidad, inferior al límite de 0,05 y además el intervalo de confianza no incluye el valor 0 puesto que oscila entre $-3,136$ y $-0,338$. Estas diferencias significativas se deben, como veremos más adelante, en gran medida al aumento en la segunda redacción de los errores de colocación motivados por la L1.

Por otro lado, no se han apreciado diferencias significativas entre las medias globales de los errores interlingüísticos, las distorsiones gráficas y los errores de ausencia de palabra.

En la comparación de las medias globales de la variable densidad de errores de la primera (4,1158) y segunda redacción (6,4384) de los alumnos de nivel inicial se aprecian también diferencias significativas⁶². Asimismo, el intervalo de confianza se mueve en valores negativos ($-4,43649$ y $-0,20877$), no incluyendo por lo tanto el valor 0. Esto guarda relación con los valores de densidad alcanzados por cada sujeto en la redacción de nivel inicial que adjuntamos en el anexo 4. En esta tabla observamos un aumento de la densidad de errores en la segunda

redacción con respecto a la primera, resultado normal dentro del proceso lógico de aprendizaje de una LE: el alumno va acrecentando su caudal léxico, lo que aumenta las posibilidades de cometer errores.

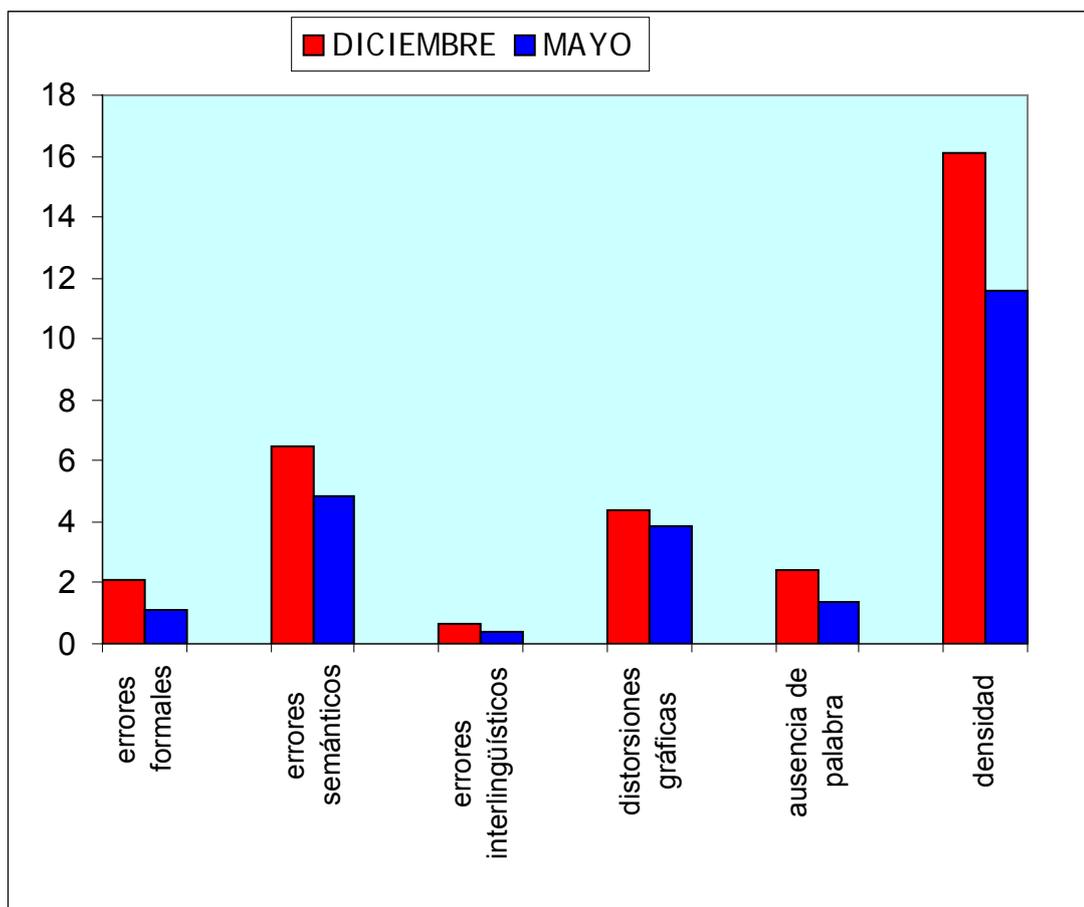
Para finalizar con las comparaciones de medias entre las dos redacciones de nivel inicial, hicimos también el estudio de comparación entre las medias alcanzadas en los subapartados de errores formales (confundibles y falsos amigos) y de errores semánticos (confusión de relaciones de sentido y errores de colocación). Y de todas esas comparaciones se aprecian diferencias significativas al comparar las medias de errores de falsos amigos, así como en las medias de errores de colocación. En el caso de los falsos amigos –con medias de 0,05 en la primera redacción y 0,37 en la segunda– el resultado de la prueba *t* ha sido de -2,882, lo que da 0,010 de probabilidad y además el intervalo de confianza va de -0,546 a -0,086. Esta diferencia significativa entre las dos tomas afecta tanto a la categoría de falsos amigos con L1 como con L2.

En cuanto a los errores de colocación –con medias de 1,26 en la primera redacción y 2,84 en la segunda– también se comprobó una diferencia significativa⁶³. Estos datos son el resultado de un aumento considerable de los valores en la categoría errores de colocación motivados por la L1. El hecho de que el porcentaje sea mayor a medida que aumenta la competencia lingüística en L3 fue constatado por autores como el mismo Dentler (2000), que considera que los errores de transferencia léxica aumentan a mayor nivel lingüístico, o Hammarberg (2001) que apunta que para que la transferencia tenga lugar, el hablante debe tener un cierto nivel de competencia lingüística. Estos datos muestran una mayor influencia de la L1 frente a la L2, más cercana tipológicamente a la L3, lo que contradice la idea de que la cercanía tipológica es uno de los factores más importantes para que exista la influencia interlingüística (Singleton, 1987; Hufeisen, 1991). Por otro lado,

⁶² Aquí hemos obtenido un resultado de la prueba *t* igual a -2,308, que da un 0,033 de probabilidad.

estos resultados coinciden con lo planteado por Neuner (2001:17): “The mother tongue is not excluded from foreign language learning. On the contrary, it forms the basis and point of reference for further language learning”. Además nos lleva a colocarnos en una posición más prudente, defendida también por Calvi (1981) según la cual “los mecanismos de transferencia no son previsible; es difícil explicar por qué el hablante en algunas circunstancias, recurre a una lengua en lugar de otra. Las semejanzas formales explican sólo una parte de los errores registrados”.

Presentamos en la siguiente gráfica las medias de errores alcanzadas en las redacciones del nivel intermedio, así como las medias de la densidad.



GRÁFICA 14: MEDIAS ALCANZADAS ALUMNADO NIVEL INTERMEDIO

⁶³ El resultado de la prueba *t* ha sido de $-2,681$, lo que da $0,015$ de probabilidad y un intervalo de confianza que va desde $-2,816$ hasta $-0,342$.

Al hacer las comparaciones entre las dos redacciones del alumnado de nivel intermedio encontramos únicamente diferencias estadísticamente significativas en una categoría general: errores formales⁶⁴. La diferencia significativa que se refleja en estos valores viene provocada por un descenso considerable de los errores de tipo falsos amigos entre las dos redacciones.

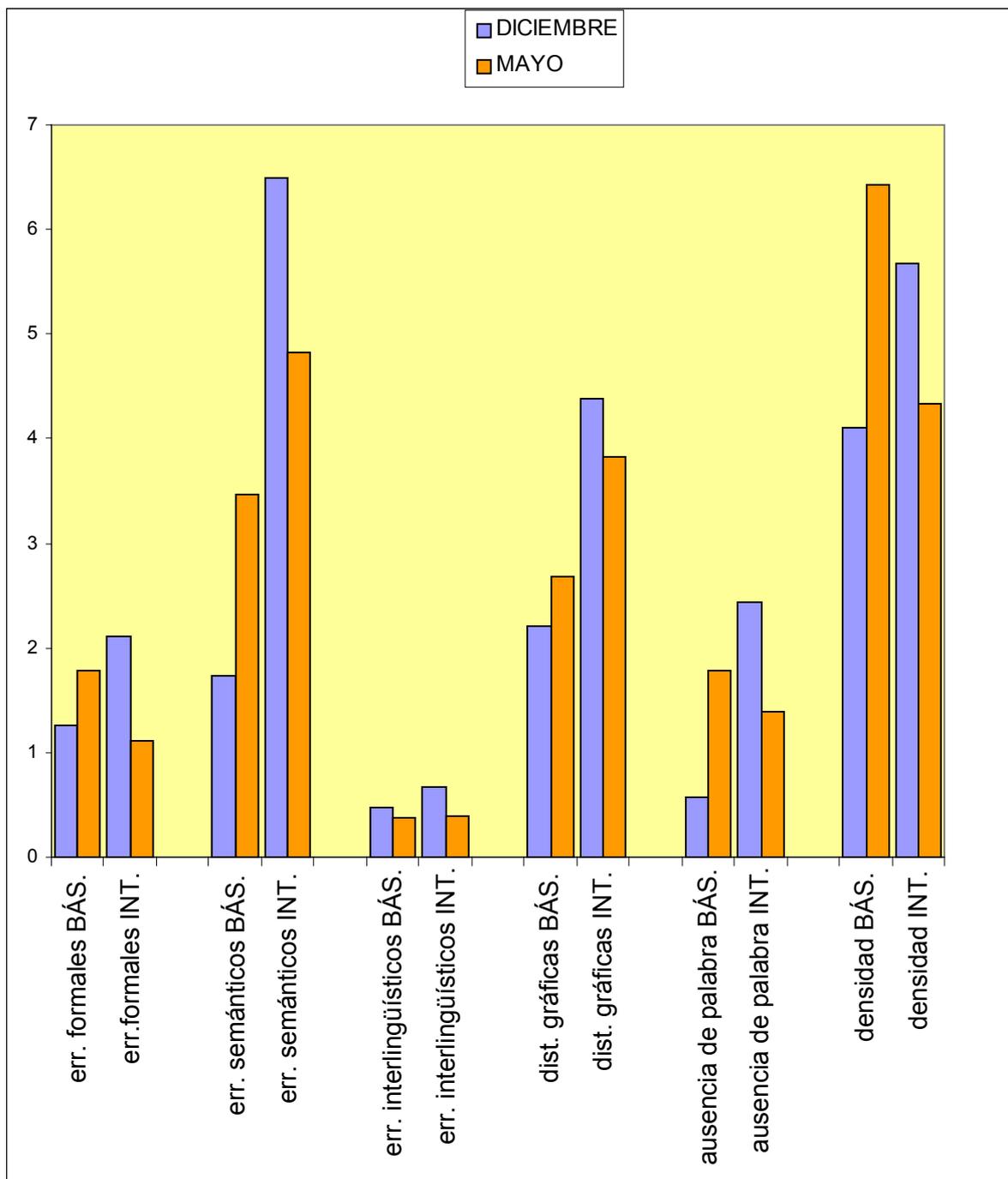
Una vez más y para finalizar con las comparaciones de medias entre las dos redacciones el nivel intermedio, hicimos también el estudio de comparación entre las medias alcanzadas en los subapartados de errores formales (confundibles y falsos amigos) y de errores semánticos (confusión de relaciones de sentido y errores de colocación). Únicamente encontramos diferencias significativas en la comparación de las medias de errores de falsos amigos⁶⁵.

12.2. COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS INTERGRUPALES

Para la comparación de las medias obtenidas por el grupo de nivel inicial y el grupo de nivel intermedio se utilizó la prueba *T para muestras independientes* por los motivos ya explicados con anterioridad. Antes de darnos los resultados de la prueba T de muestras independientes, el programa SPSS nos da las medias, desviaciones típicas y el error típico de la media. En la siguiente gráfica podemos ver la medias de errores y la densidad alcanzadas por los alumnos de ambos niveles.

⁶⁴ El resultado de la prueba *t* ha sido de 3,194, lo que da 0,005 de probabilidad (menor que 0,05) y, además el intervalo de confianza (de 0,339 a 1,661) no incluye el valor 0.

⁶⁵ En este caso el resultado de la prueba *t* ha sido de -3,335, lo que da 0,004 de probabilidad y, además el intervalo de confianza va de 0,224 a 0,998.



GRÁFICA 15: COMPARATIVA MEDIAS ALUMNADO NIVEL INICIAL E INTERMEDIO.

Al observar los valores comparados en las cuatro redacciones, detectamos el fenómeno descrito por Larsen-Freeman y Long (1991) como “u-shaped behavior”, aunque en sentido inverso, obteniendo una

silueta similar en todas las categorías exceptuando los errores interlingüísticos. En las categorías errores semánticos, distorsiones gráficas y ausencia de palabra, se comienzan con unos valores en la primera redacción que van aumentando progresivamente hasta la tercera redacción donde se alcanzan las cotas más alta, a partir de la cual se descende en la cuarta redacción aunque siempre con un valor superior al alcanzado en la primera redacción. En la categoría errores de densidad, observamos la misma evolución aunque la cota más alta se alcanza en la segunda redacción; mientras que en la categoría errores formales también aparece una evolución idéntica aunque en la última redacción, el valor descende por debajo de la cota de la primera redacción. Apreciamos que, aunque con alguna variación, la evolución de las medias de errores en las diferentes categorías es similar.

En la gráfica precedente se puede apreciar que las medias aunque no idénticas son muy similares en la mayoría de los casos. Curiosamente donde se aprecian mayores diferencias es en tres apartados correspondientes a la primera redacción de los dos niveles. Nos estamos refiriendo a los errores semánticos (1,74 en nivel inicial y 6,50 en nivel intermedio), las distorsiones gráficas (2,21 en nivel inicial y 4,39 en nivel intermedio) y la ausencia de palabra (0,58 en nivel inicial y 2,44 en nivel intermedio).

Y para garantizar que esta apreciación es realmente cierta acudimos a la prueba T de muestras independientes que nos permitió comprobar que había diferencias estadísticamente significativas en estos tres tipos de errores de la primera redacción. Los resultados de las pruebas realizadas nos dan probabilidades de 0,003 (errores semánticos), 0,045 (distorsiones gráficas) y de 0,01 (ausencia de palabra), todas ellas inferiores, por tanto, al 0,05. También en estos tres casos, tal como se puede apreciar en el anexo 6, los intervalos de confianza no incluyen el valor 0. Comparando las primeras redacciones del grupo inicial y del grupo intermedio, encontramos un aumento de los errores en los

subapartados errores semánticos y ausencia de palabra que puede tener que ver con un mayor nivel lingüístico y por lo tanto una mayor elaboración del mensaje. De igual modo, los errores del tipo distorsiones gráficas aumentan considerablemente entre las primeras redacciones de ambos niveles (de 2,21 a 4,39), así como en menor medida entre las segundas redacciones (de 2,68 a 3,83). Estos resultados pueden relacionarse con lo concluido por Blanco (2002), para quien en el nivel inicial se producen errores de tipo interlingüístico, por interferencia de la LM o de otra lengua extranjera, mientras que en el nivel intermedio aparece un mayor número de errores intralingüísticos que interlingüísticos, entre los que se encuentran muchos errores del tipo distorsiones gráficas. Coincidimos con esta autora en que es de suma importancia determinar qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen.

Consideramos significativo el hecho de que no existan dentro de una categoría diferencias notables, aparte de las ya comentadas, es decir, que los valores alcanzados, por ejemplo, dentro de la categoría errores interlingüísticos son bajos en las cuatro redacciones, en comparación con los valores más altos de la categoría distorsiones gráficas.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

Aunque el presente estudio se ha centrado en un grupo reducido de alumnos, ha aportado algunas tendencias generales en lo referente a los procesos mentales de construcción léxica en alemán como tercera lengua y, al mismo tiempo, muestra áreas para una investigación futura que debe continuar a fin de contribuir a la comprensión de algunos aspectos relevantes del aprendizaje de terceras lenguas.

Este capítulo final comienza con un resumen de los resultados del estudio llevado a cabo, para aportar a continuación conclusiones relativas a la enseñanza de alemán como L3. A raíz de estas conclusiones, señalamos las implicaciones que se desprenden de la investigación realizada. Posteriormente exponemos las limitaciones de nuestro trabajo doctoral, y en último lugar señalamos las líneas de investigación futuras.

1. RESUMEN DE RESULTADOS

1.1. TENDENCIAS POR GRUPOS DE ERRORES EN LOS DIFERENTES NIVELES Y TOMAS

Tras realizar una comparación de los resultados totales obtenidos, podemos señalar las siguientes tendencias en lo referente a la evolución de la construcción léxica en la producción escrita.

En líneas generales podemos apuntar la primacía del plano formal frente al plano semántico, con altos porcentajes en el grupo de distorsiones gráficas y en el grupo de errores formales.

Existe una presencia elevada de errores tipo distorsiones gráficas no sólo como habíamos previsto, en el nivel inicial sino también en el nivel intermedio.

- Los valores más altos se alcanzan en los errores de omisión de letra y de elección errónea de letra.

- En los errores de omisión de letra observamos, aparte de los lapsus fácilmente identificables, una tendencia a la reducción de las consonantes dobles y de los grupos consonánticos de tres o más consonantes, lo que indica una influencia de substrato de la L1, tanto en el nivel inicial como intermedio.
- En la categoría elección errónea de letras aparecen numerosos casos que afectan a las vocales con o sin diéresis. El alto número de errores en este aspecto lleva también a pensar en una influencia de la lengua materna, en donde no existen las vocales sin diéresis, lo que dificulta la adquisición de estos vocablos. En esta categoría también se observa la influencia de la L1 en el intento por parte del alumno de reflejar la pronunciación alemana con los medios de que dispone en su lengua materna.
- Por otra parte en las categorías mezcla de dos términos y orden incorrecto de letras se han alcanzado valores muy bajos.

A medida que aumenta el nivel lingüístico en L3, disminuye el porcentaje de errores formales (confundibles y falsos amigos). Existe una diferencia notable entre los valores alcanzados en el nivel inicial (19,9% y 20,93%) y los del nivel intermedio (13,47% y 10,55%).

- Los valores alcanzados por los falsos amigos en la primera redacción del nivel inicial son bajos, en contra de lo señalado por diferentes autores (Fuller, 1999; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001) si bien se produce un aumento en la segunda redacción del nivel inicial y en la primera redacción del nivel intermedio.
- Los resultados obtenidos en las categorías de falsos amigos coinciden con las conclusiones de otros autores (Möhle, 1989; Hufeisen, 1991; Hammarberg, 2001) acerca de la influencia de lenguas más cercanas tipológicamente. Observamos en todas las tomas una mayor presencia de falsos amigos relacionados con la L2 (inglés) que con base en la L1 (español).

Cuanto mayor es el nivel lingüístico en L3, mayor es el porcentaje de errores semánticos, en especial de errores de colocación, que duplican su presencia entre la primera redacción de nivel inicial y la última del nivel intermedio.

- En el nivel inicial hay, entre las dos redacciones, un aumento considerable de los errores de colocación basados en la L1, mientras que en el nivel intermedio se produce el fenómeno contrario. En el nivel inicial los errores de este tipo afectan principalmente al uso de las preposiciones (bien de régimen verbal o de complementos), el uso de la negación y el verbo auxiliar de perfecto. En el nivel intermedio identificamos fundamentalmente errores de este tipo en el uso de los conectores. De igual modo que en el nivel inicial, encontramos errores en el uso del verbo auxiliar de perfecto y en la elección de las preposiciones, motivada por la similitud fónica.
- La presencia de errores de colocación basados en la L2 (inglés), aunque discreta en la mayoría de las tomas, es constante, si bien en la última toma del nivel intermedio se produce un aumento considerable. En el nivel inicial observamos errores producidos por similitud fónica o gráfica con vocablos ingleses. En el nivel intermedio la influencia de la L2 se aprecia principalmente en la elección de preposiciones y conjunciones.
- Los errores de colocación motivados por otras causas tienen un peso considerable dentro del conjunto de errores, que va en aumento a medida que aumenta el nivel lingüístico. Esto puede deberse a que en esta categoría de errores hemos englobado diversas causas no interlingüísticas. En próximos estudios habría que delimitar estas causas a fin de poder reducir la presencia de estos errores. En el nivel inicial los errores de este tipo consisten principalmente en la inclusión de palabras que no deben aparecer en la producción escrita. En el nivel intermedio también aparece un grupo de estos errores de

inclusión de palabras, pero además existe una cantidad de errores de diversos tipos y motivaciones, por lo que no se puede generalizar en esta ocasión.

- Los errores de confusiones de sentido tienen también una presencia discreta en el total de errores cometidos, aunque percibimos una diferencia porcentual clara entre el nivel inicial y el intermedio con valores superiores en este último nivel. Las categorías incluidas dentro de este grupo requieren de un mayor nivel lingüístico y de un manejo más preciso de la lengua, que se alcanza en el nivel intermedio y se mejora en el nivel superior.

En el grupo de errores interlingüísticos observamos un alto porcentaje en la primera redacción que disminuye en las tres redacciones restantes. Comparando el porcentaje de errores tipo préstamo en la primera redacción (7,85%) con el de errores tipo falsos amigos en la misma redacción (0,52%) observamos una gran diferencia. Estos datos nos llevan a ofrecer una conclusión restrictiva. El alumno a comienzos de su aprendizaje de la lengua alemana suele considerarla más cercana a la L2 inglés, tal y como explica Ringbom (2001), y es por ello por lo que los falsos amigos, aunque escasos en el nivel inicial, son predominantemente con la L2. Sin embargo, la alta presencia de préstamos en este nivel, en especial procedentes de la L1 se explica como resultado de una estrategia de comunicación destinada a llenar el hueco léxico, sobre todo en la primera redacción. En cuanto a los errores tipo calco, el alumno no utiliza en la expresión escrita este procedimiento de creación léxica, ya que en tres de las cuatro redacciones no aparecen valores algunos. Del mismo modo el error tipo acuñación alcanza valores bajos.

En la categoría de errores de ausencia de términos se han alcanzado valores medios en las cuatro redacciones. En ambos niveles una gran parte de los errores tiene su base en la L1, reflejándose en el nivel inicial principalmente en la ausencia de preposiciones temporales, y

en el nivel intermedio en la ausencia de pronombres personales sujetos y en la ausencia de preposiciones dependientes de verbos y de pronombres reflexivos.

En cuanto a la densidad de errores cometidos, observamos en el nivel intermedio una tendencia clara a la reducción de la misma entre las dos tomas si bien la diferencia entre los dos valores en muchos casos no es considerable. En el nivel inicial hay un mayor número de alumnos que presentan una tendencia ascendente en este aspecto que aquellos que tienen una tendencia descendente, aunque no se trata de una diferencia significativa.

En la comparación de los porcentajes de errores alcanzados por todas las categorías, sin tener en cuenta las medias alcanzadas, observamos algunos valores que resultan de interés.

En el grupo de errores confundibles, destaca el alto porcentaje alcanzado por los errores tipo sufijo en la primera redacción del nivel (10,99%) en comparación con los porcentajes de esta categoría en las otras redacciones, y en comparación con los porcentajes de los errores tipo prefijo (0% en las dos redacciones de este nivel). Esto puede explicarse desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje: en una primera fase el alumno de alemán como lengua extranjera tiene que enfrentarse a la categoría plural –expresada por medio de sufijos– y comete por lo tanto numerosos errores que van desapareciendo en las diferentes fases.

En el grupo de errores falsos amigos, observamos porcentajes bastante bajos, lo que nos lleva a intuir un intento consciente de alejamiento por parte del alumno tanto de la lengua materna como de la L2 inglés, intento este que no es del todo efectivo a la vista de la influencia de ambas lenguas constatada en otras categorías. En cualquier caso, el alumno tiende a utilizar falsos amigos sobre la base de la L2, más cercana tipológicamente a la lengua que estudia, lo que se contrapone a

los resultados alcanzados en los errores de colocación donde la influencia de la L1 es sensiblemente mayor.

En el grupo de confusión de relaciones de sentido destacamos los bajos porcentajes de errores en la mayoría de las categorías de las dos redacciones de los dos niveles. La no-existencia de errores no conlleva un dominio del vocabulario, sino que probablemente refleja una pobreza léxica. Estos valores nos llevan a pensar que el alumno no amplía su caudal léxico por medio de relaciones de sentido, familias de palabras o grupos semánticos sino que adquiere vocablos aislados sin relacionarlos con los que ya conoce. Únicamente en los errores tipo hipónimo menos correcto observamos valores un poco más elevados pero que afectan principalmente al uso de preposiciones de lugar, aspecto que resulta especialmente difícil para los alumnos hispanohablantes.

Como ya hemos apuntado, en el grupo de errores de colocación observamos porcentajes elevados en aquellos errores motivados por la L1, mientras que en los motivados por la L2, los valores son más discretos a excepción de la redacción de mayo del nivel intermedio, en donde aumenta considerablemente.

Los errores de colocación motivados por otras causas no atribuibles a la influencia interlingüística alcanzan valores elevados que además, van en aumento a medida que mejora el nivel lingüístico en L3. No podemos, por lo tanto, despreciar estas posibles causas de errores en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, intentando desarrollar estrategias a fin de lograr la desaparición del error, tales como la estrategia de búsqueda en el diccionario.

En el grupo de errores interlingüísticos destacamos el alto porcentaje de los errores tipo préstamo en la redacción de diciembre del nivel inicial en comparación con el resto de los porcentajes de este grupo. Esto puede explicarse como resultado de una estrategia de compensación al carecer el alumno del vocabulario necesario para acometer la tarea. También hay que señalar la baja presencia de errores

tipo calco, tal y como ocurría con los falsos amigos. Estos dos tipos de errores son producto de una estrategia más o menos consciente de construcción léxica, que a la vista de los resultados el alumno no utiliza con frecuencia.

1.2. ERRORES FOSILIZABLES

Blanco (2002) plantea que es importante determinar qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen. Por nuestra parte, en el análisis cualitativo de los resultados, hemos señalado casos que son susceptibles de fosilizarse por su aparición en ambos niveles.

En la categoría errores de colocación motivados por la L1 es donde localizamos la mayoría de los errores fosilizados, lo que realza la importancia de la lengua materna en la construcción del significado léxico. Errores en el uso de la negación o en la elección del verbo auxiliar en la formación de perfecto son aspectos susceptibles de fosilizarse tal y como muestran los datos recogidos. Otros errores fosilizados dentro de esta categoría son el calco de la estructura en L1 *en mi casa* o el calco de la estructura española *yo estoy bien*. En los errores de colocación motivados por la L2 identificamos como error fosilizado el calco de la estructura *in German*.

En los errores confundibles tipo sufijo también hemos identificado dos errores susceptibles de fosilizarse. El primero afecta a la formación de plural de *Museum (Museen)*, aunque podríamos constatar desde la práctica docente que la formación del plural es en general un aspecto que tiende a fosilizarse. Otro error fosilizado consiste en la utilización de adverbios que expresan lugar (*hier, dort*) en combinación con verbos de movimiento. En realidad, es a partir del nivel intermedio cuando se le

ofrece al alumno un *input* sobre ese aspecto con lo que podemos hablar en este caso de un error inducido por los planes de estudio.

En la categoría elección errónea de letras, identificamos errores fosilizables en relación con las vocales con o sin diéresis (a/ä, o/ö, u/ü), que pueden deberse a una influencia de la lengua materna y que aparecen en las cuatro redacciones. Por último, en los errores de omisión de letra observamos una tendencia a reducir las consonantes dobles y los grupos consonánticos de tres o más consonantes, tendencia que se fosiliza dentro de un proceso de simplificación gráfica.

2. CONCLUSIONES

Para la presentación de las siguientes conclusiones hemos utilizado los objetivos planteados en el capítulo 2.

2.1. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA

Observamos una mayor influencia de la L1 que de la L2, al menos en datos porcentuales, lo que contradice lo expuesto en muchos estudios, incluso en dos lenguas cercanas tipológicamente como son el inglés y el alemán. Esto deja entrever que el alumno toma su lengua materna como base para la construcción del significado léxico, al menos en la combinación lingüística estudiada: español como L1, inglés como L2 y alemán como L3.

La influencia de la L1 ha sido constatada en los préstamos, falsos amigos y errores de colocación. Sin embargo identificamos una influencia de la L1 que podemos calificar de oculta o de substrato, es decir, observamos que el alumno construye el significado léxico sobre la base de la lengua materna. Coincidimos aquí con Santos Maldonado (2002:390), quien afirma que “el alumno construye o selecciona los

significantes [en FLE] a partir de la intención de comunicación y de los significados que genera desde la ELM...”. En el capítulo 2 hemos ofrecido ejemplos de esta influencia en la producción escrita en L3 y en el capítulo 3 hemos señalado en la medida de lo posible esta influencia en otros errores.

El gran número de errores atribuibles a la influencia de la lengua materna pone de manifiesto por otro lado la importancia de la misma en la producción escrita en alemán como L3. No podemos, por lo tanto, despreciar este hecho y ofrecer más importancia al conocimiento de otras lenguas extranjeras –en este caso el inglés– aunque sean tipológicamente más cercanas al alemán. Se hace necesario incorporar un tratamiento de la lengua materna en relación con la lengua alemana a fin de, por ejemplo, reducir el número de errores léxicos, acelerar el paso por una secuencia de aprendizaje o mejorar la comprensión lectora.

2.2. INFLUENCIA DE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS

Al contrario de lo que pudiera pensarse, la influencia de la L2 (inglés) en la producción escrita de alemán L3 no es determinante, si bien crece a medida que aumenta el nivel lingüístico en L3. Entre las posibles causas podemos señalar la distancia psicotipológica así como el bajo nivel en L2. La didáctica del alemán ha seguido durante años un camino separado del de otras lenguas extranjeras, evitando el contacto-contaminación con otras lenguas. Únicamente de forma anecdótica se hacía referencia a los internacionalismos como ayudas para la comprensión de textos, pero ni en el plano fonético ni en el léxico y menos aún en el gramatical se ha utilizado el conocimiento previo que el alumno tiene de otras lenguas para lograr un aprendizaje más efectivo y más rápido de la lengua alemana. Este hecho ha provocado que el alumno haya abordado el aprendizaje del alemán de una manera especial,

separando este conocimiento –al menos de forma consciente– de todo lo que conocía con anterioridad, reforzándose por lo tanto la distancia psicotipológica entre el alemán y otras lenguas. Otra posible causa es el desconocimiento del funcionamiento de la L2 inglés, junto con el bajo nivel lingüístico de inglés.

Debemos tener en cuenta que no todos los alumnos de alemán como L3 tienen un recuerdo positivo de su aprendizaje de inglés, con lo que en ciertas ocasiones el alumno puede no utilizar –consciente o inconscientemente– ese conocimiento o simplemente puede que no haya adquirido un nivel en inglés que permita utilizarlo como fuente de transferencia.

No podemos, sin embargo, despreciar esta influencia que puede manifestarse, al igual que la influencia ejercida por la L1, en préstamos, calcos, falsos amigos o en errores de colocación. De igual modo que ocurre con la lengua materna, la L2 ejerce una influencia menos visible en otras categorías de errores, influencia que hemos señalado en el análisis cualitativo del capítulo 3.

2.3. OTRAS INFLUENCIAS: ERRORES INDUCIDOS Y ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS

Además de la influencia interlingüística, existe en el plano léxico una influencia intralingüística que no ha sido cuantificada pero sí analizada en el comentario cualitativo. Se trata de la influencia que ejerce la propia lengua alemana en la construcción del léxico, y que puede reflejarse en el aspecto formal aunque también en el semántico. Ya comentábamos en el capítulo 1 que en los primeros niveles no se observan prácticamente errores de este tipo, ya que estos aparecen una vez que los alumnos han interiorizado suficientes estructuras lingüísticas como para poder establecer ciertas deducciones a partir de las mismas.

Sin embargo, podemos hacer una distinción entre errores intralingüísticos que afectan a la forma y los que afectan al contenido. Entre los primeros encontramos la mayoría dentro del grupo de errores confundibles, producto de la confusión entre dos o más elementos de la lengua objeto de estudio. Los resultados obtenidos en el grupo de errores confundibles, con valores en el nivel inicial superiores a los del nivel intermedio, muestran que, desde el nivel inicial, los alumnos recurren de un modo inconsciente a elementos procedentes de la lengua que estudian. Los errores intralingüísticos que afectan al contenido se encuentran principalmente en el grupo de confusión de relaciones de sentido, y en este caso los porcentajes son mayores en el nivel intermedio lo que coincide con la afirmación anterior.

Por último, hemos identificado también errores inducidos por diferentes factores dentro del proceso de aprendizaje: el libro de texto, la tarea que deben realizar, el diccionario. Por lo tanto, no podemos despreciar la influencia de estos factores, que son en principio controlables, a la hora de intentar reducir el número de errores.

2.4. ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN LÉXICA

Hemos analizado con anterioridad algunas estrategias de construcción del significado léxico: estrategias basadas en la lengua materna y en otras lenguas (tales como la alternancia de códigos, los préstamos, los calcos), estrategias basadas en la lengua alemana (tales como la simplificación, el uso de sinónimos, hipónimos e hiperónimos, la repetición de palabras, la creación de palabras).

En varios ejemplos del capítulo 3 hemos comentado la presencia de errores debidos a la confusión fónica o gráfica con palabras de la lengua alemana o de otras lenguas. Este es un procedimiento bastante frecuente en la producción oral, en donde el alumno elige un término en

alemán movido más por el parecido formal con la palabra equivalente en la lengua materna o en la lengua extranjera que por la cercanía semántica. En la producción escrita, al disponer de mayor tiempo, se reduce la aparición de estos errores, que son principalmente de naturaleza interlingüística aunque también podemos encontrar errores intralingüísticos. Es interesante el uso de *woher, denn, wenn, dass* o *als* por su similitud con las palabras inglesas que tienen el significado requerido en esos enunciados: *where, then, when, that* o *as*. En la elección de preposiciones también ha influido la similitud fónica, por ejemplo se han utilizado las preposiciones *für* e *in* porque en los verbos equivalentes en inglés requieren *for* e *in*, o se ha incluido en un verbo la preposición *an* porque el verbo español *jugar* requiere la preposición *a*. Errores de esta índole pero de naturaleza intralingüística son, por ejemplo, *schlecht, wie, sagst* o *etwa* por parecido fónico con *schwer, wir, hast* o *aber*.

2.5. DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CARACTERÍSTICAS GRUPALES

Como apunta Neuner (2001:17) “[...] every pupil brings to the foreign language learning process different preconditions and foundations, and each pupil learns differently, at least in part”.

Existen varios factores individuales que influyen en los resultados de los alumnos, tales como la edad, la motivación, la personalidad, el estilo cognitivo, la aptitud o la procedencia geográfica. Algunos de esos factores, como la edad o la motivación, no son relevantes para nuestro estudio, ya que se trata de grupos bastantes homogéneos en cuanto a estos aspectos. En el caso de la motivación, los sujetos estudiados se caracterizan por acceder voluntariamente a una enseñanza reglada no obligatoria de lenguas extranjeras con lo que se cuenta con un grado muy

alto de motivación. A este respecto habría que añadir que es importante la experiencia previa que el alumno tenga con la adquisición de otras lenguas extranjeras. Además y en especial en los alumnos de nivel intermedio desempeña un papel importante la experiencia previa que los alumnos tengan con el alemán y con su aprendizaje en el contexto oficial. Otros factores son de difícil estudio, tales como la personalidad y por último hay factores que necesitan ser investigados en relación con los resultados obtenidos. Nos parece de especial importancia la conexión entre estilo cognitivo y transferencia interlingüística e intralingüística. En cuanto a la aptitud, sería de interés comparar las densidades de errores con los resultados obtenidos en la evaluación final del curso, en la que se engloban las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral. Hemos comentado con anterioridad la influencia de la procedencia geográfica en la aparición de ciertos errores, como en la utilización del pronombre *Sie (usted/ustedes)* en referencia a *vosotros*, en analogía con el español de Canarias; o el caso de utilización de consonantes dobles, poco frecuente en español pero sí presentes en valenciano.

Es interesante el hecho de que hayamos encontrado escasas diferencias en los porcentajes de errores entre los dos grupos analizados. Evidentemente los tipos de errores sí varían acorde con el nivel lingüístico aunque hay bastantes aspectos fosilizados, es decir, errores propios de niveles básicos que siguen apareciendo en niveles superiores. En cuanto a las diferencias grupales, podemos señalar las siguientes:

- Los errores que afectan al plano formal (errores formales y distorsiones gráficas) afectan ligeramente en mayor medida al nivel inicial (59,69% y 45,35%) que al nivel intermedio (42,49% y 43,58%).
- La L2 ejerce levemente mayor influencia en el nivel intermedio que en el nivel inicial como muestra el mayor porcentaje de errores de colocación motivados por la L2.

- Los errores de colocación motivados por causas no interlingüísticas aparecen de un modo más sensible en el nivel intermedio, probablemente por la complejidad de la producción escrita.
- En el nivel inicial la L1 ejerce una influencia ligeramente superior que en el nivel intermedio como muestra el mayor porcentaje de errores de colocación motivados por la L1 y en el mayor número de préstamos de la L1.

2.6. ERRORES AMBIGUOS O COMPUESTOS

Detrás de cada error se esconde un proceso mental que, al no haber consultado con el alumno en nuestra investigación, hemos atribuido a ciertas causas. Este es un proceso de interpretación subjetiva ya que no contamos con la versión del alumno, quien a menudo tampoco puede explicar la causa de sus errores. En la mayor parte de las ocasiones nos hemos limitado a indicar las causas posibles intentando no entrar en categorizaciones. En muchos casos hemos señalado la influencia paralela o de refuerzo de varias causas, y otras veces hemos planteado la actuación de una motivación entre dos posibles. Como conclusión podemos indicar que en este tipo de estudios se trabaja con el factor probabilidad a partir de los datos obtenidos, y por este motivo los resultados y las conclusiones que se desprenden de estos datos deben ser tenidas en cuenta como indicadores de tendencias.

3. IMPLICACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

La investigación de errores puede realizarse a la vez con una intención diagnóstica o pronóstica. Es diagnóstica porque nos ofrece información acerca del estado de la lengua del alumno en un momento dado del aprendizaje, información que hemos tratado de resumir en el apartado anterior. Y es pronóstica porque invita al profesor a reorientar el material lingüístico destinado a la enseñanza para atender a los problemas actuales del alumno.

Las conclusiones que se desprenden del presente estudio son de varios tipos: referentes a la corrección y tratamiento del error, referentes a la didáctica de las lenguas extranjeras y referentes a la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

3.1. RELATIVAS A LA CORRECCIÓN Y EL TRATAMIENTO DEL ERROR

Kleppin (1995:23) considera que una concepción positiva del error no implica tomar la postura de “dejar hacer”. La misma autora (1998:53) añade que con la corrección de errores no se pretende conseguir que el alumno utilice estrategias de reducción del mensaje o de simplificación de la lengua utilizada que tengan como resultado que desaparezcan todos los errores.

En las redacciones realizadas en casa hemos optado por una corrección a través de símbolos, marcando la localización del error así como indicándole al alumno el tipo de error a fin de que el alumno pueda autocorregir dicho error. En los casos en los que el profesor considera que el alumno no puede autocorregir el error –debido habitualmente a la utilización de estructuras pertenecientes a un nivel superior– se ha

incluido la versión correcta. En el plano formal (en el caso de distorsiones gráficas o en confundibles) una simple indicación hace que el alumno consulte nuevamente en manuales o en diccionarios cómo se escribe la palabra. Sin embargo, en el plano semántico, conseguir que el alumno se autocorrija requiere de un esfuerzo mayor por parte del alumno. Se hace necesario un trabajo continuado con el diccionario, a fin de conseguir un uso adecuado del mismo. En cualquier caso, hay que tener en cuenta a este respecto una de las particularidades del plano léxico, ya señaladas en el capítulo 2, y es que el léxico almacena información no deducible por medio de reglas. Por lo tanto, convendría hacer comprender al alumno de un modo más claro en qué consiste su error, formulando algunas reglas o preguntas claves tratadas en el aula que le harán reflexionar sobre su error.

Presentamos a continuación varios ejemplos que afectan a diferentes categorías:

Confundible sufijo: bist du **Französisch**? (los idiomas terminan en –isch y las personas en –er/-e)

Confundible vocálico: ich **hätte** Angst (Konjunktiv II sobre el Präteritum)

Confundible consonántico: Das **was** eine Überraschung (Denglisch?)

Falso amigo con L1: ich habe Deutsche Verben **studiert** (an der Universität?)

Falso amigo con L2: AA12 (2º) **denn** bin ich Ski gefahren (Denglisch?)

Hipónimo menos correcto: Wir sind **nach** eine Diskothek gegangen (ist die Disko Stadt/Dorf/Land?)

Homónimos absolutos en LE: gehen wir ins Kino, **dass** sie sehr grosser als... (tenemos un verbo de opinión tipo *meinen, sagen, denken...*?)

Colocación L1: Wir **haben** ins Kino gegangen (Bewegung?)

Colocación L2: dass du **in** dieser Presse nicht interessiert bist (Denglisch)

Colocación otras causas: Die Kneipen sind gemütlich; **überzieher** im Winter (busca überzieher en el diccionario)

Préstamos: Sports (plural del Sport?)

Acuñación: Swimmbad (Denglisch)

Ausencia de término: Ich bin auch ■ Theater gewesen (wo bist du gewesen?)

Otra posibilidad de corrección de la expresión escrita es recurrir a una corrección mixta dependiendo del tipo de errores. En el caso de errores debidos a descuidos, que no son indicativos del proceso de aprendizaje, se recurrirá únicamente a una indicación de la localización del error. Para errores que el alumno comete a pesar de haber tratado ese aspecto, se marcará el error y se indicará en qué consiste a fin de que el alumno pueda autocorregirse. En último lugar, aquellos errores que el alumno comete porque se aventura con estructuras que no son propias de su nivel lingüístico, el profesor puede recurrir a indicar la forma correcta de expresar lo que desea el alumno.

Kleppin (1998:64) propone una actividad de corrección que consideramos de gran interés para nuestro propósito. Esta actividad consiste en proporcionar a un grupo de alumnos un texto con errores previamente señalados sobre los que los alumnos deberán discutir para descubrir por qué se han cometido estos errores. Los alumnos podrán consultar al redactor de ese texto para corroborar sus hipótesis. En esta actividad se confronta a los alumnos con errores de diversos tipos y se les insta a reflexionar sobre los motivos de la existencia de dichos errores. Además de reducir el impacto negativo del error por medio de un ambiente lúdico, se intenta que el alumno perciba que los errores no únicamente son producto de falta de conocimiento sino que hay, en muchas otras ocasiones, diferentes motivaciones que pueden actuar o interactuar, con lo que aumenta la conciencia lingüística de los alumnos e incluso el conocimiento de sus propios mecanismos de producción escrita.

3.2. RELATIVAS A LA DIDÁCTICA DEL ALEMÁN

Según Krumm (2001:12) “Unser Bildungswesen geht immer noch von der Fiktion aus, dass in unseren Schulen monolinguale Schülerinnen und Schüler sitzen; in Wahrheit sind aber unsere Schüler vielfach mehrsprachig”. Aunque el autor haga referencia explícita a las escuelas e institutos de enseñanza reglada, esto se puede aplicar incluso con mayor firmeza para los alumnos que asisten habitualmente a la Escuela Oficial de Idiomas. Al tratarse de alumnos adultos, ya han tenido una experiencia previa con alguna o algunas lenguas extranjeras, hecho que debe aprovecharse.

En este sentido Neuner (2001:25) apunta hay que crear “puentes de transferencia” en los siguientes términos: “

Ausgangspunkt ist die Frage, wie man zwischen L1 und L2 und der neu zu lernenden Sprache L3 „Transferbrücken“ (Meißner 2000) bauen kann: Welche Elemente, Einheiten, Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) können mit den vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) in Beziehung gesetzt und verbunden werden?”.

El autor propone que la creación de puentes de transferencia entre lenguas pueda ser fomentada a través de la enseñanza. En el plano léxico, hay que trabajar con internacionalismos y préstamos, y en concreto, en el caso de dos lenguas tipológicamente cercanas como son el inglés y el alemán, aparecen de forma prácticamente automática conexiones interlingüísticas, motivadas por la existencia de formas lingüísticas iguales o similares. Este proceso de reconocimiento de similitudes, que en principio actúa de una manera inconsciente, debe ser fomentado y llevado al plano consciente en clase de L3.

Otras recomendaciones que pueden llevarse a la práctica en el aula de L3, a fin de fomentar las conexiones interlingüísticas son las siguientes:

- Desde el nivel inicial se debe incluir en la práctica docente los elementos de un “vocabulario básico internacional” y hacer referencia explícita a él a fin de posibilitar una transferencia positiva ya que formas equivalentes pueden, sobre todo al comienzo del aprendizaje de una nueva lengua, reducir la distancia entre las culturas.
- En la clase de alemán como L3 debe hacerse uso frecuentemente de diccionarios multilingües.
- Potenciar el uso de estrategias de comprensión a partir del conocimiento de la lengua inglesa, por ejemplo, usando textos actuales en los que la presencia de anglicismos faciliten la comprensión del mismo, lo que aumenta la motivación del alumno por aprender esta lengua considerada generalmente como difícil.
- El profesor debe aplaudir el cambio de código hacia otras lenguas extranjeras, es decir, el hecho de que un alumno utilice el inglés para solucionar problemas de comunicación no debe ser penalizado.
- La traducción debe cobrar un valor esencial como puente entre diferentes lenguas que permite compararlas. Para este fin pueden utilizarse textos multilingües, tales como manuales de instrucciones.

Con el fin de ampliar la conciencia lingüística y conseguir un aprendizaje más eficaz, Neuner (2001:26) propone un tratamiento de las experiencias previas de aprendizaje de lenguas extranjeras y una reflexión en el aula, por ejemplo, sobre las técnicas de aprendizaje y estrategias utilizadas, así como sobre la construcción del léxico mental y del proceso de adquisición de vocabulario.

La altísima presencia de errores tipo distorsiones gráficas nos lleva a replantearnos la focalización de la didáctica del alemán como lengua extranjera centrada en la comunicación y en el contenido más que en la forma. El alumnado percibe la expresión escrita como una destreza menos importante que la oral, lo que podría suponer una menor

valoración por parte de los alumnos al alto porcentaje alcanzado en el cómputo total de errores. En cualquier caso, en muchas ocasiones este aspecto puramente formal de la expresión escrita se refleja en la expresión oral dando lugar a una pronunciación errónea o distorsionada que puede provocar una interpretación errónea del mensaje. Por consiguiente, hay que llevar a cabo un tratamiento del aspecto formal en la enseñanza del alemán, en especial un reconocimiento de los prefijos y sufijos más frecuentes, un reconocimiento de las combinaciones vocálicas y consonánticas más frecuentes en comparación con otras lenguas (sch/sh), así como un ejercicio con los sonidos inexistentes en la lengua materna del alumno (ä, ö, ü, s sonora, sch, ch, z) (ε / ø/ y / z/ ζ / ç/ ts). Además en el trabajo con el vocabulario, debe trabajarse otros aspectos tales como la identificación del parentesco con otras lenguas, la raíz léxica, la división en morfemas y la formación de compuestos, también en comparación con otras lenguas.

Müller-Lancé (2001) considera que “en el proceso del aprendizaje de una nueva lengua meta el vocabulario de las distintas lenguas extranjeras de un hablante tal vez tenga mayor importancia que el vocabulario del que dispone en su lengua materna y este hecho se refuerza cuando las distintas lenguas extranjeras están etimológicamente emparentadas”. Los resultados obtenidos en nuestra investigación no coinciden completamente con esta afirmación aunque no descartamos evidentemente una influencia importante de la lengua extranjera. Según este autor, tanto la didáctica como los manuales de aprendizaje no tienen en cuenta la importancia de la primera lengua extranjera en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

Por consiguiente, consideramos importante tratar en primer lugar en el aula la especificidad de la L3, y en segundo lugar que este cambio en la didáctica de L3 se refleje en los manuales utilizados integrando las diferentes lenguas extranjeras y no ignorándolas. Hay que tener en cuenta que el alemán constituye, en general, la segunda lengua

extranjera después del inglés, con lo que la influencia del inglés en la adquisición del alemán es fundamental. Los resultados obtenidos en nuestro estudio evidencian la enorme importancia de la lengua materna en la construcción del significado léxico, tal y como hemos indicado. Creemos también que este hecho debe verse reflejado en la concepción y elaboración de manuales utilizados para la enseñanza de alemán para hispanohablantes.

En los libros de texto actuales hay acercamientos al tratamiento del alemán como L3, aunque con frecuencia abordan únicamente el aspecto de falsos amigos o de internacionalismos, sin realizar un tratamiento integral y continuado de la relación interlingüística, no exclusivamente en lo referente al léxico sino también en otros planos lingüísticos. Los libros de texto deberían tratar de forma explícita las similitudes y diferencias entre el alemán y otras lenguas extranjeras –en especial la lengua materna– a fin de facilitar la adquisición de estructuras y vocabulario. En este punto hay que comentar la reciente aparición del libro de texto *Deutsch ist easy*, que aprovecha los conocimientos previos de otras lenguas, en especial del inglés, en el aprendizaje del alemán. Asimismo, teniendo presente la universalidad de ciertos errores, los manuales, o en su defecto, la metodología didáctica, debe hacer hincapié en los mismos con el objetivo de evitar su fosilización. Además, a fin de reducir la aparición de errores inducidos por los libros de texto, proponemos el análisis previo de los manuales y un control en su uso.

Igualmente hemos identificado algunos errores producto de la práctica docente o del discurso del profesor. Es imposible predecir en qué medida el discurso del profesor o la actividad propuesta van a afectar en la producción de errores, pero al menos, podemos controlar la aparición de los errores que se han cometido en este estudio atribuibles a estos factores.

Por último y con el fin de reducir también la aparición de errores producidos por un manejo incorrecto del diccionario, proponemos el

trabajo guiado con esta herramienta didáctica tanto en el aula como fuera de ella.

De todo lo que acabamos de exponer se infiere la necesidad de un mayor contacto interlingüístico en el aula promovido por el profesor, así como una implicación de los diferentes departamentos de lenguas extranjeras de los centros escolares en un trabajo común.

3.3. RELATIVAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Del presente trabajo también se desprenden de un modo indirecto algunas conclusiones referentes a la formación del profesorado de alemán como LE:

- El alemán debe ser enseñado dentro de un contexto multilingüe. Por lo tanto, los aspectos contrastivos deben formar parte integrante de la formación del profesorado, así como la concepción de una formación lingüística que abarque no únicamente la lengua que se enseña, sino que incluya también otras lenguas.
- El aspecto científico dentro de la formación del profesorado de alemán no debe mostrarse únicamente en una orientación filológica o lingüística, sino también en la unión de esta orientación con elementos pedagógicos y didácticos.
- Los profesores de alemán como segunda lengua extranjera deben contar con información acerca de los diferentes aspectos que conciernen a la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera (manuales, materiales, metodología, temática...)
- Los profesores de alemán como segunda lengua deben no sólo ser expertos en su lengua sino que además deben ponerse como objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos.
- El profesorado de alemán que no tenga como lengua materna el alemán competirá en el contexto europeo con el profesorado de

alemán con alemán como lengua materna. Por lo tanto, una capacitación lingüística funcional así como buenos conocimientos culturales deben ser componentes centrales de la formación del profesorado, que debe reforzarse con una estancia en un país de lengua alemana.

- Una formación profesional de profesores de alemán debe contar con formadores cualificados. Se debe priorizar por consiguiente los programas de cualificación de profesorado universitario que se dediquen a la formación del profesorado.

4. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

Una de las mayores limitaciones del presente estudio es el reducido número de sujetos investigados lo que necesariamente limita el alcance y la generalización de los resultados y de las conclusiones. Se hace necesario ampliar el número de sujetos investigados en especial abarcando más estadios dentro del aprendizaje del alemán, es decir, sujetos pertenecientes a diferentes cursos.

Otra de las limitaciones es el número reducido de tomas de datos, delimitándose a dos por nivel. Consideramos que ampliar el número de tomas por nivel (de dos a cuatro) nos ofrecería mayor cantidad de datos y presentaría una línea evolutiva más clara.

Además hay que tener en cuenta que se ha realizado un análisis únicamente de la expresión escrita. Creemos que un análisis paralelo de la expresión oral arrojaría datos interesantes a fin de delimitar qué procesos de construcción léxica se utilizan exclusivamente en una destreza o simultáneamente en ambas. Además consideramos necesario realizar un estudio de las estrategias de comprensión, tanto escrita como oral, con la finalidad de hacer un análisis integral del proceso de adquisición de la lengua que ofrezca más datos y más completos.

Ya dentro del análisis de los resultados obtenidos, hemos comentado en varias ocasiones la imposibilidad de atribuir errores con total certeza a procesos mentales. Hemos indicado en la mayoría de los casos la probabilidad de que los errores en cuestión pueden haberse cometido por unas causas, aunque el hecho de que no hayamos interrogado al alumno sobre ese error nos deja en ocasiones en el terreno de lo posible, aunque con seguridad, somos conscientes de que ni el propio alumno sabría explicarnos por qué ha cometido ese error.

En los errores atribuibles a la influencia de la L2 sería conveniente controlar el grado de dominio que el alumno tiene de esa lengua, además de la frecuencia con que usa esa lengua no sólo a través de una encuesta personal tal y como lo hemos hecho, sino también por medio de una entrevista personal realizada en el mismo idioma.

Por último, hemos partido de la base de que el alumno tiene un grado elevado de dominio de la lengua materna, pero desconocemos cuál es el grado de conocimiento del funcionamiento de la misma en cada uno de los casos.

5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

En primer lugar y con el fin de obtener resultados más fiables y que recojan en la medida de lo posible la complejidad del hecho de adquirir una lengua extranjera, sería necesario realizar un estudio similar en la expresión oral. De este modo, podría establecerse por ejemplo, una comparación entre las estrategias utilizadas en ambas destrezas, el léxico utilizado o los tipos de error con mayor presencia. Asimismo, en las destrezas receptivas sería innovador realizar un estudio de la influencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en la comprensión de textos tanto escritos como orales.

En segundo lugar, en nuestro estudio, nos hemos centrado en el plano léxico por los motivos ya indicados en el capítulo 2. Sin embargo, la influencia tanto de otras lenguas como la influencia intralingüística se manifiesta en otros planos lingüísticos, como el gramatical y el sintáctico. Con la intención de realizar un análisis integral, creemos necesario incluir estos planos en próximos estudios.

Consideramos de interés llevar a cabo un estudio que permita hacer una clasificación entre los errores de desarrollo y los errores fosilizables con el fin de actuar de forma específica ante cada uno de ellos. Por otra parte, Fernández (1997:262) señala dos criterios para valorar la gravedad del error: la *frecuencia*, es decir, las veces que aparece un mismo error y la *dispersión*, es decir, el número de alumnos que lo producen. Los errores con mayor frecuencia y dispersión “son los más sistemáticos y generales, y por ello son los que deben atraer en primer lugar, juntamente con los *anticomunicativos*, la acción didáctica”. Este es otro punto que debería ser estudiado en un corpus más amplio de errores, de manera que las conclusiones que se extrajesen fueran generalizables. Por último, faltan estudios experimentales que permitan generalizar las conclusiones en terrenos como las variables que afectan al proceso (edad, motivación, estilos de aprendizaje, etc.), las cuales pueden determinar las diferencias de resultados entre los alumnos.

BI BLI OGRAFÍA

Ahukanna, G. W. J., Lund, N. J., y Gentile, J. R. (1981). "Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language". *Modern Language Journal* 65, pp.281-287.

Allerton, D. (1990). "Linguistically strange word combinations", en Bridges, M. (ed.), *On Strangeness*. Tübingen: Günther Narr, pp. 109-120.

Ard, J.W. y Homburg, T. (1993). "Verification of language transfer" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 47-70.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.

Blanco, A.I. (2002). "El error en el proceso de aprendizaje". *Cuadernos Cervantes* 38, pp. 12-22.

Bley-Vroman, R. (1983). "The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity". *Language Learning* 33, pp. 1-17.

Braucek, B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt-Diccionario de Dudas del Alemán*. Barcelona: Hueber.

Brown, J.D. (1991). "Statistics as a foreign language. Part 1: what to look for in reading statistical language studies". *TESOL Quarterly* 25/4, pp. 569-586.

Calvi, M.V. (1981). "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprenimento dello spagnolo" en *Didattica della Lingua e Lingue Iberiche. Atti del Convengo dell'Associazione Ispanisti Italiani*. Napoli: Pironti, pp. 2-27.

Calvi, M.V. (2004). "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". *Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera* 1, 22 pp.

Calvi, M.V. y Martinell, E. (1998). "Los dobletes léxicos en la enseñanza del español a extranjeros" en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 227-239.

Cenoz, J. (2001). "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 8-20.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chamot, A.U. (1978). "Grammatical problems in learning English as a third language" en Hatch, E. (ed.), *Second Language Acquisition: a Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 176-189.

Chan Yin Fung, B. (2001). "Towards an interactive view of L3 acquisition: the case of the german *Vorfeld*". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital] 6/1, 23 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/chan3.htm>

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Cook, V. (1995). "Multi-competence and the learning of many languages" en Bensoussan, M., Kreindler, I. y Aogáin, E. (eds.), *Multilingualism and Language Learning 8/2. Language, Culture and Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 93-98.

Corder, S. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-169.

Corder, S. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 147-159.

Corder, S. (1972). "The role of interpretation in the study of learner's errors" en Corder, S. (1981), pp. 35-44.

Corder, S. (1973). "The elicitation of interlanguage" en Svartvik, J. (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: CWK Gleerup, pp. 36-48.

Corder, S. (1974). "Error analysis" en Allen, J. y Corder, S. (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistic, vol.3: Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford U.P., pp. 122-154.

Corder, S. (1978). "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" en Kinsella, V. (ed.), *Language Teaching and Linguistics Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 60-78.

Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Corder, S.** (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa.
- Cusack, P.** (2000). "Mehr als die Muttersprache: Wird die eigene Interprache von weiteren Sprachen beeinflusst?" *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital], 5/1, 20 pp. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-1/beitrag/cusack
- De Angelis, G. y Selinker, L.** (2001). "Interlanguage transfer and competing linguistic system in the multilingual mind" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 21-41.
- Dentler, S.** (1998). "Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen" en Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 31-46.
- Dentler, S.** (2000). "Deutsch und Englisch-das gibt immer Krieg!" en Dentler, S., Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 77-98.
- Dentler, S., Hufeisen, B. y Lindemann, B.** (eds.) (2000). *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dewaele, J.** (1998). "Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3". *Applied Linguistics* 19/4, pp. 471-490.
- Dewaele, J.** (2001). "Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 69-89.
- Dulay, H. y Burt, M.** (1972). "Goofing, an indicator of children's second language strategies". *Language Learning* 22, pp. 234-252.
- Dulay, H. y Burt, M.** (1973). "Should we teach children syntax?" *Language Learning* 23, pp. 245-258.
- Dulay, H. y Burt, M.** (1974a). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24, pp. 37-53.
- Dulay, H. y Burt, M.** (1974 b). "Errors and strategies in child second language acquisition". *TESOL Quarterly* 8, pp. 129-136.
- Dulay, H. y Burt, M.** (1974c). "You can't learn without goofing; An analysis of children's second language errors" en Richards, J. (ed.) (1984), pp. 95-123.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S.** (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

- Dušková, L.** (1969). "On sources of errors in foreign language learning". *International Review of Applied Linguistics* 7, pp. 11-36.
- Ecke, P.** (2001). "Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 8-20.
- Ecke, P. y Hall, C.J.** (2000). "Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache: translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation". *Deutsch als Fremdsprache* 1/2000, pp. 30-36.
- Eckman, F.** (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning* 27, pp. 315-330.
- Edge, J.** (1989). *Mistakes and Correction*. London/New York: Longman.
- Ellis, R.** (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper, G.** (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Felix, S.** (1980). "Interference, interlanguage, and related issues" en Felix, S. (ed.), *Second Language Development (Trend and Issues)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 93-107.
- Fernández, S.** (1997). *Interlengua y Analisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, C.** (1998). "La creación léxica en la interlengua de español" en *Actas del VII Congreso de ASELE*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fitikikes, T.J.** (1967). *Common Mistakes in English*. London: Longman.
- Forster, K.** (1994). "Lernschwierigkeiten und Fehlerursachen im Kontrast Spanisch-Deutsch: Morphologie" *DaF* 4, pp. 209-215.
- Frankenberg-García, A. y Pina, M.** (1997). "Portuguese-English crosslinguistic influence" en *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos*, Instituto Politécnico da Guarda, vol.1ª pp. 69-78.
- Fries, C.** (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fuller, J. (1999). "Between three languages: composite structure in interlanguage". *Applied Linguistics* 20/4, pp. 534-561.

Gass, S. y Selinker, L. (1993). "Introduction" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 1-17.

Gass, S.M. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gibson, M., Hufeisen, M. y Libben, G. (2001). "Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 138-148.

Gierden Vega, C. (1994). "Interferencias léxico-semánticas entre el inglés como L2 y el alemán como L3 en hispanohablantes". *Lenguaje y Textos* 5, pp. 31-38.

Grauberg, W. (1971). "An error analysis in the German of first-year university students" en Perren and Trim (eds.), *Applications of Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.257-263.

Groseva, M. (1998). "Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien" en Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 31-46.

Güler, G. (2000). "Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital] 5/2, 11 pp.

Hamilton, R. (2001). "The insignificance of learners' errors: a philosophical investigation of the interlanguage hypothesis". *Language & Communication* 21, pp. 73-88.

Hammarberg, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 21-41.

Hammarberg, B. y Williams, S. (1998). "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics*, 19/3, pp. 295-333.

Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: a Study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Heindrich, W., Gester, F.W. y Kelz, H.P. (1980). *Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Heringer, H.J. (2001). *Fehlerlexikon*. Cornelsen: Berlin.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.

Hufeisen, B. (1998). "Stand der Forschung- Was bleibt zu tun?" en Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 169-183.

Hufeisen, B. (2001). "A brief introduction to the linguistic foundations" en Neuner, G. y Hufeisen, B. (eds.), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. München: ECML y Goethe Institut Internationales, pp. 7-12.

Hufeisen, B. (2003). "L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb" en Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M., Probst, J. (eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Revista digital]*, 8(2/3), pp. 1-13.

Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.

Hufeisen, B. y Neuner, G. (coord.) (2000). Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch. Workshop Bericht Nr. 11/2000. European Centre for Modern Languages. www.ecml.at/documents/pub11262003.pdf.

Iilomaki, A. (2005). Cross-linguistic Influence – A Cross-sectional Study with Particular Reference to Finnish-speaking and English-speaking Learners of German. Proyecto Final de Carrera. https://www.cs.tcd.ie/courses/csll/ anu_ilomaki0405.pdf

Jain, M.P. (1969). "Error analysis: source, cause and significance" en Richards, J. (ed.) (1984), pp. 189-215.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Jordens, P. (1980). "El análisis de la interlengua ¿Interpretación o explicación?" en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 225-240.

Kellerman, E. (1983). "Now you see it, now you don't" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 112-134.

Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas" en Muñoz, C. (ed.). *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel lingüística, pp.21-37.

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (1986). "Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction". en Kellerman, E y Sharwood Smith, M. (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Kjär, U. (2000). "Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2)" en Dentler, S., Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 41-55.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. (1998). "The contribution of second language acquisition research". *Language Learning* 48/4, pp. 527-550.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlín: Langenscheidt.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Köhler, F.H. (1975). *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York: Longman.

Laufer-Dvorkin, B. (1991). *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Tübingen: Narr.

Lindemann, B. (1995). "Zum Fehlerbegriff in einer Lernersprachenanalyse". *Deutsch als Fremdsprache* 2/95, pp. 91-96.

Lindemann, B. (1998). "L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns" en Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 159-168.

Lindemann, B. (2000). "Zum Einfluss der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital] 5 /1, 9 pp.

Mägiste, E. (1984). "Learning a third language". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5/5, pp.415-421.

Marx, N. (2000). "Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital] 5/1, 19 pp.

Meara, P. (1984). "The study of lexis in interlanguage", en Davies, A., Criper, C. y Howatt, A. (eds.), *Interlanguage: Papers in Honour of S. Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 225-235.

Michiels, B. (1999). "Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Revista digital] 3/3, 111 pp.

Mißler, B. (2000). "Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies" en Dentler, S., Hufeisen, B. y Lindemann, B. (eds.), pp. 7-21.

Möhle, D. (1989). "Multilingual interaction in foreign language production" en Dechert, H. y Raupach, M. (eds.), *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 179-195.

Müller-Lancé, J. (2001). "El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes". *Cultura e Intercultura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. [Revista digital]. Barcelona: Universidad de Barcelona, http://www.ub.es/cult_ELE/han.html.

Muñoz Licerias, J. (1991). "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" en Muñoz Licerias, J. (ed.), pp. 11-27.

Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991). *La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor.

Murphy, S. (2003). "Second language transfer during third language acquisition". *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 3/2, pp. 1-21.

Nemser, W. (1971a). "Approximative systems of foreign language learner". *International Review of Applied Linguistics* 9, pp. 115-123.

Nemser, W. (1971b). "Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas" en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), pp. 51-61.

Neuner, G. (2001). "The concept of plurilingualism and tertiary language didactics" en Neuner, G. y Hufeisen, B. (eds.), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. München: ECML y Goethe Institut Internationales, pp. 13-34.

Nickel, G. (ed.) (1971). *Papers in Contrastive Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Nickel, G. (1989). *Essays on the English Language Linguistics on the Occasion of G. Nickel's 60th birthday*. Heidelberg: Gross.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palmer, H. (1921). *The Principles of Language Study*. London: Harrap.

Pastor Cesteros, S. (2004). "Aprendizaje de segundas lenguas". *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Poullisse, N. y Bongaerts, T. (1994). "First language use in second language production". *Applied Linguistics* 15, pp. 36-57.

Reinfried, M. (1998). "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache" en Meißner, F. y Reinfried, M. (eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp.23-43.

- Richards, J.C.** (1971). "Error analysis and second language strategies". *Language Sciences* 17, pp. 12-22.
- Richards, J.** (1974). "A non-contrastive approach to error analysis" en Richards, J. (ed.) (1984), pp. 172-188.
- Richards, J.** (ed.) (1974). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Ringbom, H.** (1986). "Crosslinguistic influence and the foreign language learning process" en Kellerman, E y Sharwood Smith, M. (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, pp. 150-162.
- Ringbom, H.** (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H.** (2001). "Lexical transfer in L3 production" en Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.), pp. 59-68.
- Santos Gargallo, I.** (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Maldonado, M.** (2002). *El Error en las Producciones Escritas de Francés Lengua Extranjera: Análisis de Interferencias Léxicas y Propuestas para su Tratamiento Didáctico*. Palencia: Universidad de Valladolid. Tesis doctoral. www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=5923.
- Schachter, J.** (1974). "An error in error analysis". *Language Learning* 24, pp. 205-214.
- Schmidt, R.** (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11, pp. 129-158.
- Selinker, L.** (1969). "Language transfer". *General Linguistics*, vol.9 2, pp. 67-92.
- Selinker, L.** (1972). "Interlanguage" en Richards, J. (ed.) (1984), pp.31-54.
- Shanon, B.** (1991). "Faulty language selection in polyglots". *Language and Cognitive Processes* 6, pp.339-350.
- Singleton, D. y Little, D.** (1991). "The second language lexicon: Some evidence from university-level learners of French and German." *Second Language Research* 7/1: pp. 61-81.

Singleton, D. (1987). "Mother and other tongue influence on learner french". *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 327-346.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appelton Century Crofts.

Slagter, P.J. (1996). "ELAO y adquisición del español como lengua extranjera" en *Actas del XIII Congreso Nacional de la Asociación de Lingüística Aplicada AESLA, Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada*, Barcelona: Universidad Autónoma.

Spiropoulou, P. (2000). "Fehler im Tertiärsprachenunterricht", Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmens des Projekts "Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch" www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf.

Stenson, B. (1974). "Induced errors" en Schuhmann, J. y Stenson, B. (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4, pp.143-163.

Thomas, J. (1988). "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9/3, pp.235-246.

Tran-Thi-Chau (1975). "Error analysis, contrastive analysis and students' perception: A study of difficulty in second language learning". *International Review of Applied Linguistics* 13, pp. 119-143.

Valdés, J. (1984) *Diálogo de la Lengua*; edición de Antonio Quilis. Barcelona: Plaza & Janés.

Vogel, T. (1992). "Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg. Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache". *Zielsprache Deutsch* 23/2, pp. 95-99.

Wardhaugh, R. (1970). "The Contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly* 4, pp.123-130.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Whitman, R. y Jackson, K. (1972). "The unpredictability of contrastive analysis". *Language Learning* 22, pp. 29-41.

Wode, H. (1983). "Contrastive analysis and language learning" en Wode, H. (ed.), *Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching*. Heidelberg: Julius Groos, pp. 202-212.

Wode, H. (1985). "Zweitsprachenerwerbforschung im Rückblick" en Krumm, H. (ed.), *Lernersprache–Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*. München: Goethe Institut, pp.7-66.

Zimmerman, A. (1987). "Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learners". *International Review of Applied Linguistics* 25, pp.55-67.

Zobl, H. (1982). "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences". *TESOL Quarterly* 16, pp.169-183.

Zobl, H. (1983). "Contact-induced language change, learner language and the potential of a modified CA" en Bailey, K., Long, M. y Peck, S. (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass: Newbury House, pp 104-112.

Zobl, H. (1992). "Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners" en Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.), pp. 176-196.

ANEXOS

ANEXO 1

<i>Sujeto</i>	<i>Edad</i>	<i>Lug. de nac.</i>	<i>Leng mat.</i>	<i>1. Leng. extr</i>	<i>2. Leng extr</i>	<i>Otras lenguas</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Estancia EnD/A/CH</i>	<i>Cuanto Tiempo?</i>	<i>Relación con alemán</i>	<i>Dificultades</i>
AA1	30	Zaragoza	Español +++	Inglés +++	Francés -	Alemán	Superiores	No			
AA2	27	S.C.de Tenerife	Español ++	Inglés +	Alemán +	Italiano +	Medios	Sí	Verano	Familia	Hablar
AA3	25	Aldea S.Nicolás	Español ++	Inglés ++	Francés +		Superiores	No		Amigos	Hablar (confundir con el inglés)
AA4	25	Arrecife	Español +++	Inglés ++			Superiores	No			Géneros y vocabulario
AA5	18	Las Palmas	Español +++	Inglés +	Alemán -		Medios	No		Estudios	Entender y escribir
AA6	16	Las Palmas	Español +++	Inglés +			Medios	No		Estudios	Reglas gramaticales
AA7	25	Arucas	Español +++	Inglés +	Francés ++		Superiores	No			Hablar y entender
AA8	25	Las Palmas	Español +++	Inglés ++			Superiores	No			Hablar y entender
AA9	33	Lanzarote	Español ++	Inglés ++	Alemán -		Medios	Sí	1 mes	Familia Amigos	Escribir
AA10	23	Valencia	Español/Vale nciano +++	Inglés ++	Francés -	Alemán	Superiores	No		Familia, Amigos, Estudios	Vocabulario, Género y Plural
AA11	21	Las Palmas	Español ++	Inglés +	Alemán +		Medios	No		Familia, amigos, estudios	Declinación
AA12	19	Las Palmas	Español ++	Inglés ++		Alemán	Superiores	No		Estudios	Gramática Pronunciación

AA13	25	Las Palmas	Español +++	Español +++				Superiores	No			Género Pasado de verbos irreg.
AA14	23	Las Palmas	Español +++	Inglés +++	Francés ++	Alemán	Superiores	No	No	Amigos		Gramática, verbos
AA15	24	Las Palmas	Español +++	Inglés +++	Alemán +	Francés	Superiores	No	No	Amigos		Expresión oral, fluidez y vocabulario. Gramática
AA16	26	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	Sí	6 meses	Trabajo, estudios		Hablar
AA17	27	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Alemán +		Medios	No	No	Amigos		Género Declinaciones
AA18	21	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	No	No	Estudios		Hablar Redacciones
AA19	20	Las Palmas	Español +++	Inglés +++	Alemán -		Superiores	No	No	Estudios. Hobby		Género
AA20	27	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Alemán -		Superiores	No	No	Interés		Género Ortografía
AA21	18	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Francés ++	Alemán	Superiores			Amigos, Trabajo, Estudios		Gramática
AA22	22	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Francés +		Superiores	No	No	Trabajo		Gramática
AA23	30	Toledo	Español -	Inglés -	Alemán -		Medios	No	No	Interés		Gramática y comprensión oral
AA24	19	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	No	No	Estudios		
AA26	23	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +	Italiano	Superiores	No	No	Estudios		

AA27	23	Las Palmas	Español +++	Francés ++	Inglés +	Alemán	Superiores	No		Trabajo Estudios	Expresión y Comprensión orales
AA28	22	Inglaterra	Inglés +++	Español ++	Alemán -		Básicos	Sí	10 días	Estudios	Género/Gramática
AA29	24	Las Palmas	Español ++				Medios	No		Amigos, estudios	Falta de práctica
AA30	18	Las Palmas	Español ++	Inglés ++	Alemán -	Francés	Superiores	No		Estudios	Género, Plural, Vocabulario, Sintaxis

Dominio lengua materna: muy bueno +++/ bueno ++/ regular +/ flojo -

ANEXO 2

<i>Sujeto</i>	<i>Edad</i>	<i>Lug. de nac.</i>	<i>Leng mat.</i>	<i>1. Leng. extr</i>	<i>2. Leng extr</i>	<i>Otras lenguas</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Estancia EnD/A/CH</i>	<i>Cuanto Tiempo?</i>	<i>Relación con alemán</i>	<i>Dificultades</i>
AD1	21	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	No		Estudios (FTI)	Sintaxis, Pronunciación
AD2	30	L.P.	Español +++	Alemán ++	Inglés +		Medios	Sí	4 meses	Amigos, trabajo, estudios	Gramática Vocabulario
AD3	31	Tenerife	Español +++	Inglés ++	Alemán +	Inglés	Superiores	No		Familia, estudios	Conversación; pronunciación
AD4	33	Las Palmas	Español +++	Alemán ++	Inglés ++	Italiano Catalán	Superiores	Sí	Un año	Trabajo	Redacciones Gramática
AD5	31	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	Sí	D: 4-5 días	Estudios	Sintáxis, declinación, genero, vocabulario
AD6	26	Madrid	Español +++	Inglés ++	Alemán ++	Francés	Superiores	Sí	6 meses	Amigos, trabajo	Gramática: declinación
AD8	20	Madrid	Español +++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	No		Estudios	Vocabulario, de clinación
AD9	35	Valladolid	Español ++	Inglés +++	Francés ++	Alemán Arabe	Superiores	Sí	2 meses	Diversión	Declinación Preposiciones, sintaxis
AD10	27	Las Palmas	Español ++	Alemán ++	Inglés ++		Superiores	Sí	5 meses	Amigos	Redacciones
AD11	25	Las Palmas	Español ++	Inglés +	Alemán -		Medios	No		Estudios	todas

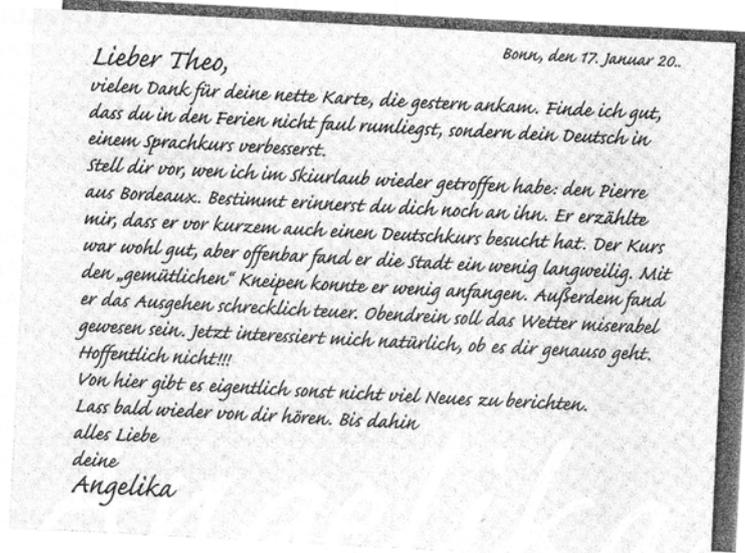
AD12	23	Las Palmas	Español ++	Francés ++	Inglés ++	Alemán Neerlandés (básico)	Superiores	Sí	2 meses y medio	Amigos, estudios, otros	Gramática
AD13	43	Las Palmas	Español ++	Alemán ++	Inglés ++		Superiores	Sí	Varias veces (1-3 meses)	Familia, estudios	gramática
AD14	17	Gáldar	Español ++	Alemán +++	Inglés ++	Francés	Medios	Sí: Hamburgo	Tres semanas	Amigos, literatura, trabajo, estudios	escribir
AD15	32	Pontevedra	Español ++	Inglés ++	Francés ++	Alemán Portugues	Superiores	No		Amigos, trabajo	hablar
AD17	24	Las Palmas	Español +	Alemán ++	Inglés -		Medios	No		Amigos, trabajo	Gramática: declinación
AD18	23	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +		Superiores	Sí	6 meses	Estudios	Gramática: verbos, conectores, partículas, sintaxis
AA21	24	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán ++		Superiores	Sí	15 días	Estudios Trabajos	Gramática
AD22	33	Las Palmas	Español +++	Inglés +++	Alemán +		Superiores	No			Las propias
AD24	19	Las Palmas	Español +++	Inglés ++	Alemán +	Francés	Superiores	Sí	3 semanas	Estudios	Pronunciación Expresión oral
AD25	45	Países Bajos	Holandés ++	Español ++	Inglés ++	Alemán Francés	Medios	Sí	1 semana	Literatura Estudios	Dativ- Akkusativ

Dominio lengua materna: muy bueno +++/ bueno ++/ regular ++/ flojo -

ANEXO 3

SCHREIBEN

1. Lesen Sie den Brief einer deutschen Brieffreundin.



2. Beantworten Sie den Brief.
Schreiben Sie über den Ort, an dem Sie sich gerade befinden.
Arbeiten Sie in fünf Schritten.

Schritt 1

Sammeln Sie zuerst Ideen, was Sie schreiben könnten.

Schritt 2

Planen Sie den Aufbau des Briefes.
Bringen Sie dazu die folgenden Punkte in eine sinnvolle Reihenfolge.

- Berichten Sie von einem Kneipen-, Kino- oder Museumsbesuch.
- Berichten Sie, wie das Wetter zur Zeit ist.
- Bedanken Sie sich für den Brief.
- Schreiben Sie, wie Sie den Tag am Kursort verbringen.
- Schreiben Sie etwas darüber, wie Sie sich im Moment fühlen.
- Beenden Sie den Brief mit einem Gruß.

Schritt 3

Notieren Sie Ausdrücke oder einzelne Wörter, die Sie verwenden wollen.
Beispiele: *Wetter total schlecht ... fünf Tage Dauerregen ...*

Schritt 4

Formulieren Sie diese Stichpunkte aus.

Schritt 5

Überarbeiten Sie Ihren Text.
Die Sätze sollten gut aneinander anschließen. Das heißt zum Beispiel: Nicht jeder Satz sollte mit dem Subjekt anfangen.
Lesen Sie dazu noch einmal das Beispiel oben durch und unterstreichen Sie die Satzanfänge.

3. Lesen Sie den Text Ihrer Lernpartnerin/Ihres Lernpartners.
Was gefällt Ihnen besonders gut? Was könnte man verbessern?
Markieren Sie mit Bleistift Fehler, besprechen und korrigieren Sie diese.

AB

Extraído de Perlmann-Balme, M. y Schwalb, S. (2005) EM Hauptkurs. Ismaning: Hueber (p.37).

ANEXO 4

DENSIDAD DE ERRORES AA		
SUJETOS	DIC	MAI
AA1	4,41	3,7
AA2	8,5	25,18
AA3	5,1	9,89
AA4	6,5	8,64
AA5	5,4	6,16
AA6	4,06	3,31
AA7	0	1,47
AA8	2,8	6,12
AA9	4,34	1,15
AA10	2,43	8,45
AA11	11,02	
AA12	2,1	1,84
AA13	6,7	9,21
AA14	4,7	6,61
AA15	3,14	5,88
AA16	7,3	
AA17	2,77	1,49
AA18	3,75	2,43
AA19	5,1	4,31
AA20	2,89	1,92
AA21	4,27	11,47
AA22	4,06	
AA23	12,43	
AA24	2,65	
AA25	7,7	
AA26		10
AA27		11,91
AA28		3,58
AA29		7,35
AA30		1,71

ANEXO 5

DENSIDAD DE ERRORES AD		
SUJETOS	DIC	MAI
AD1	3,43	3,23
AD2	7,85	5,59
AD3	6,05	3,25
AD4	1,23	3,95
AD5	9,49	8,53
AD6	2,55	5,05
AD7	12,29	4,63
AD8	5,97	2,86
AD9	6,63	3,16
AD10	7,37	5,85
AD11	10,06	10,95
AD12	4,78	2,87
AD13	3,47	3,11
AD14	1,28	1,87
AD15	4,1	0,87
AD16	4,69	0,97
AD17	4,5	3,87
AD18	7,35	6,34
AD19	11,6	
AD20	6,42	
AD21	10,56	
AD22	13,07	
AD23	5	
AD24	1,96	
AD25		0,59
AD26		2,71

Anexo 6

Análisis estadístico (Prueba T para muestras relacionadas)

Alumnado de primero (nivel inicial)

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 errores formales 1	1,26	19	1,147	,263
errores formales 2	1,79	19	2,250	,516
Par 2 errores semánticos 1	1,74	19	1,727	,396
errores semánticos 2	3,47	19	2,855	,655
Par 3 errores interlingüísticos 1	,47	19	,905	,208
errores interlingüísticos 2	,37	19	,955	,219
Par 4 distorsiones gráficas 1	2,21	19	1,843	,423
distorsiones gráficas 2	2,68	19	2,496	,573
Par 5 ausencia de palabra 1	,58	19	,838	,192
ausencia de palabra 2	1,79	19	4,529	1,039
Par 6 densidad de errores 1	4,1158	19	1,92647	,44196
densidad de errores 2	6,4384	19	5,56892	1,27760

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 errores formales 1 - errores formales 2	-,526	2,816	,646	-1,884	,831	-,815	18	,426
Par 2 errores semánticos 1 - errores semánticos 2	-1,737	2,903	,666	-3,136	-,338	-2,608	18	,018
Par 3 errores interlingüísticos 1 - errores interlingüísticos 2	,105	1,329	,305	-,535	,746	,345	18	,734
Par 4 distorsiones gráficas 1 - distorsiones gráficas 2	-,474	2,695	,618	-1,773	,825	-,766	18	,454
Par 5 ausencia de palabra 1 - ausencia de palabra 2	-1,211	3,980	,913	-3,129	,708	-1,326	18	,202
Par 6 densidad de errores 1 - densidad de errores 2	-2,32263	4,38574	1,00616	-4,43649	-,20877	-2,308	18	,033

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 confundibles 1	1,21	19	1,182	,271
confundibles 2	1,42	19	2,293	,526
Par 2 falsos amigos 1	,05	19	,229	,053
falsos amigos 2	,37	19	,496	,114
Par 3 confusión de sentido 1	,47	19	,964	,221
confusión de sentido 2	,63	19	1,116	,256
Par 4 errores de colocación 1	1,26	19	1,284	,295
errores de colocación 2	2,84	19	2,693	,618

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 confundibles 1 - confundibles 2	-,211	2,840	,651	-1,579	1,158	-,323	18	,750
Par 2 falsos amigos 1 - falsos amigos 2	-,316	,478	,110	-,546	-,086	-2,882	18	,010
Par 3 confusión de sentido 1 - confusión de sentido 2	-,158	1,608	,369	-,933	,617	-,428	18	,674
Par 4 errores de colocación 1 - errores de colocación 2	-1,579	2,567	,589	-2,816	-,342	-2,681	18	,015

Alumnado de cuarto (nivel intermedio)

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 errores formales 1	2,11	18	1,451	,342
errores formales 2	1,11	18	1,023	,241
Par 2 errores semánticos 1	6,50	18	5,393	1,271
errores semánticos 2	4,83	18	3,761	,887
Par 3 errores interlingüísticos 1	,67	18	,840	,198
errores interlingüísticos 2	,39	18	,698	,164
Par 4 distorsiones gráficas 1	4,39	18	3,775	,890
distorsiones gráficas 2	3,83	18	3,417	,805
Par 5 ausencia de palabra 1	2,44	18	2,874	,677
ausencia de palabra 2	1,39	18	1,461	,344
Par 6 densidad de errores 1	16,11	18	10,742	2,532
densidad de errores 2	11,56	18	6,749	1,591

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 errores formales 1 - errores formales 2	1,000	1,328	,313	,339	1,661	3,194	17	,005
Par 2 errores semánticos 1 - errores semánticos 2	1,667	6,250	1,473	-1,441	4,775	1,131	17	,274
Par 3 errores interlingüísticos 1 - errores interlingüísticos 2	,278	,958	,226	-,199	,754	1,230	17	,236
Par 4 distorsiones gráficas 1 - distorsiones gráficas 2	,556	3,185	,751	-1,028	2,139	,740	17	,469
Par 5 ausencia de palabra 1 - ausencia de palabra 2	1,056	3,686	,869	-,777	2,888	1,215	17	,241
Par 6 densidad de errores 1 - densidad de errores 2	4,556	10,405	2,452	-,619	9,730	1,858	17	,081

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 confundibles 1	1,39	18	1,195	,282
confundibles 2	1,00	18	,970	,229
Par 2 falsos amigos 1	,72	18	,752	,177
falsos amigos 2	,11	18	,323	,076
Par 3 confusión de sentido 1	1,67	18	1,749	,412
confusión de sentido 2	,94	18	1,349	,318
Par 4 errores de colocación 1	4,83	18	3,989	,940
errores de colocación 2	3,89	18	3,359	,792

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 confundibles 1 - confundibles 2	,389	1,290	,304	-,252	1,030	1,279	17	,218
Par 2 falsos amigos 1 - falsos amigos 2	,611	,778	,183	,224	,998	3,335	17	,004
Par 3 confusión de sentido 1 - confusión de sentido 2	,722	2,052	,484	-,298	1,743	1,493	17	,154
Par 4 errores de colocación 1 - errores de colocación 2	,944	4,621	1,089	-1,353	3,242	,867	17	,398

Análisis estadístico (Prueba T para muestras independientes)

Estadísticos de grupo

	nivel	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
errores formales 1	primero	19	1,26	1,147	,263
	cuarto	18	2,11	1,451	,342
errores formales 2	primero	19	1,79	2,250	,516
	cuarto	18	1,11	1,023	,241
errores semánticos 1	primero	19	1,74	1,727	,396
	cuarto	18	6,50	5,393	1,271
errores semánticos 2	primero	19	3,47	2,855	,655
	cuarto	18	4,83	3,761	,887
errores interlingüísticos 1	primero	19	,47	,905	,208
	cuarto	18	,67	,840	,198
errores interlingüísticos 2	primero	19	,37	,955	,219
	cuarto	18	,39	,698	,164
distorsiones gráficas 1	primero	19	2,21	1,843	,423
	cuarto	18	4,39	3,775	,890
distorsiones gráficas 2	primero	19	2,68	2,496	,573
	cuarto	18	3,83	3,417	,805
ausencia de palabra 1	primero	19	,58	,838	,192
	cuarto	18	2,44	2,874	,677
ausencia de palabra 2	primero	19	1,79	4,529	1,039
	cuarto	18	1,39	1,461	,344
densidad de errores 1	primero	19	4,1158	1,92647	,44196
	cuarto	18	5,6733	2,96092	,69790
densidad de errores 2	primero	19	6,4384	5,56892	1,27760
	cuarto	18	4,3322	2,49954	,58915

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
errores formales 1	Se han asumido varianzas iguales	,658	,423	-1,978	35	,056	-,848	,429	-1,718	,022
	No se han asumido varianzas iguales			-1,965	32,375				,058	-,848
errores formales 2	Se han asumido varianzas iguales	3,350	,076	1,169	35	,250	,678	,580	-,500	1,856
	No se han asumido varianzas iguales			1,191	25,423				,245	,678
errores semánticos 1	Se han asumido varianzas iguales	10,330	,003	-3,659	35	,001	-4,763	1,302	-7,406	-2,121
	No se han asumido varianzas iguales			-3,577	20,282				,002	-4,763
errores semánticos 2	Se han asumido varianzas iguales	1,123	,296	-1,243	35	,222	-1,360	1,094	-3,581	,861
	No se han asumido varianzas iguales			-1,233	31,704				,226	-1,360
errores interlingüísticos 1	Se han asumido varianzas iguales	,078	,782	-,671	35	,506	-,193	,287	-,777	,391
	No se han asumido varianzas iguales			-,673	34,988				,506	-,193
errores interlingüísticos 2	Se han asumido varianzas iguales	,010	,920	-,074	35	,941	-,020	,276	-,581	,540
	No se han asumido varianzas iguales			-,075	32,929				,941	-,020
distorsiones gráficas 1	Se han asumido varianzas iguales	4,326	,045	-2,249	35	,031	-2,178	,968	-4,144	-,212
	No se han asumido varianzas iguales			-2,211	24,372				,037	-2,178
distorsiones gráficas 2	Se han asumido varianzas iguales	2,329	,136	-1,173	35	,249	-1,149	,980	-3,138	,840
	No se han asumido varianzas iguales			-1,163	31,037				,254	-1,149
ausencia de palabra 1	Se han asumido varianzas iguales	13,096	,001	-2,712	35	,010	-1,865	,688	-3,262	-,469
	No se han asumido varianzas iguales			-2,649	19,726				,016	-1,865
ausencia de palabra 2	Se han asumido varianzas iguales	1,146	,292	,358	35	,723	,401	1,119	-1,872	2,673
	No se han asumido varianzas iguales			,366	21,892				,718	,401
densidad de errores 1	Se han asumido varianzas iguales	3,019	,091	-1,907	35	,065	-1,55754	,81681	-3,21576	,10068
	No se han asumido varianzas iguales			-1,885	28,969				,069	-1,55754
densidad de errores 2	Se han asumido varianzas iguales	3,758	,061	1,470	35	,151	2,10620	1,43312	-8,0319	5,01559
	No se han asumido varianzas iguales			1,497	25,260				,147	2,10620

ANEXO 7 NIVEL INICIAL DICIEMBRE

Individuo	Nivel	Redacción	Si															Total errores															
			Palabra correcta en LE																														
			Errores formales					Errores semánticos					Palabra incorrecta en LE																				
Confundibles		Falsos amigos			Confusión de relaciones de sentido					Errores de colocación			Errores interlingüísticos con L1/L2					Distorsiones gráficas															
Sufijo	Prejeto	Vocálico	Consonántico	Total	e	f	Total	g	h	i	j	k	Total	l	m	n	Total	ñ	o	p	Total	q	r	s	t	u	v	w					
AA1	1º	4					4																						6				
AA2	1º	1					1																							14			
AA3	1º	1									4																			8			
AA4	1º	2																												9			
AA5	1º	1																												9			
AA6	1º	2																												5			
AA7	1º	1																												0			
AA8	1º	1																												3			
AA9	1º	1																												4			
AA10	1º	1																												3			
AA11	1º	1																												15			
AA12	1º	1																												5			
AA13	1º	1																												13			
AA14	1º	1																												5			
AA15	1º	1																												5			
AA16	1º	5																												18			
AA17	1º	1																												4			
AA18	1º	1																												6			
AA19	1º	1																												7			
AA20	1º	1																												5			
AA21	1º	1																												5			
AA22	1º	1																												5			
AA23	1º	1																												24			
AA24	1º	1																												3			
AA25	1º	1																												7			
TOTAL		21	0	8	8	37	0	1	1	38	0	0	4	0	6	10	10	7	16	33	43	15	5	0	20	24	12	35	2	0	3	76	14
Porcentaje		10,99	0,00	4,19	4,19	19,37	0,00	0,52	0,52	19,90	0,00	0,00	2,09	0,00	3,14	5,24	5,24	3,66	8,38	17,28	22,51	7,85	2,62	0,00	10,47	12,57	6,28	18,32	1,05	0,00	1,57	39,79	7,33

ANEXO 7 NIVEL INICIAL_MAYO

Individuo	Nivel	Redacción	Si												No																			
			Palabra correcta en LE						Palabra incorrecta en LE						Palabra incorrecta en LE						Palabra incorrecta en LE													
			Errores formales						Errores semánticos						Errores interlingüísticos con L1/L2						Distorsiones gráficas						Total							
			Confundibles			Falsos amigos			Confusión de relaciones de sentido			Errores de colocación			Errores de L1 o L2			orden incorrecto de letras			mezcla de dos términos			palabras juntas-separadas			Total							
			Sufijo	Prefijo	Vocáblico	Consonántico	Falso amigo con L1	Falso amigo con L2	hipónimo por hipónimo	hipónimo por hipónimo	hipónimo menos correcto	hónimos absolutos en LE	sinónimo parcial incorrecto (geogr./social/stilística)	motivados por L1	motivados por L2	motivados por otras causas	Préstamos de L1 o L2	acuración (creación)	calco	omisión de letras	inclusión de letras	elección errónea de letras	orden incorrecto de letras	u	v	w	Total errores							
AAA1	1º	2	1	1	1	1	0	1	4	4	1	1	1	5	0	1	1	1	1	1	1	1	2	2	8									
AAA2	1º	2	1	1	1	1	2	1	2	0	4	2	2	6	4	1	3	1	4	1	1	1	1	2	34									
AAA3	1º	2	1	1	1	1	2	1	2	0	2	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20										
AAA4	1º	2	1	1	1	1	2	1	2	0	2	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8									
AAA5	1º	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	8									
AAA6	1º	2	1	1	1	1	0	1	1	0	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	9									
AAA7	1º	2	1	1	1	1	0	3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	6									
AAA8	1º	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	5	5	0	2	0	0	2	2	1	1	1	2	1	6								
AAA9	1º	2	1	1	1	1	0	0	2	2	2	2	3	5	0	2	0	0	2	1	1	1	1	1	3	9								
AAA10	1º	2	1	1	1	1	0	5	2	0	8	2	10	10	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	4								
AAA11	1º	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17									
AAA12	1º	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3									
AAA13	1º	2	1	1	1	1	0	0	1	2	3	5	8	10	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	16									
AAA14	1º	2	1	1	1	1	0	9	1	0	3	1	4	4	1	4	1	0	4	1	1	1	1	1	19									
AAA15	1º	2	1	1	1	1	1	4	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	1	6	3	1	1	1	16									
AAA16	1º	2	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2									
AAA17	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	2	1	3	3	1	3	1	0	2	1	1	1	1	1	4									
AAA18	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	2	1	3	3	1	3	1	0	2	1	1	1	1	1	4									
AAA19	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	6									
AAA20	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	3									
AAA21	1º	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	4	5	2	4	1	1	0	1	4	1	1	1	2									
AAA22	1º	2	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	6	7	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	14									
AAA23	1º	2	1	1	1	1	0	9	1	0	4	1	4	9	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	19									
AAA24	1º	2	1	1	1	1	0	3	2	0	2	3	5	5	3	5	1	0	1	1	1	1	1	1	23									
AAA25	1º	2	1	1	1	1	0	2	1	0	1	2	3	3	2	3	1	0	1	1	1	1	1	1	8									
AAA26	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	2	3	3	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	13									
AAA27	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	8									
AAA28	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	13									
AAA29	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	8									
AAA30	1º	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	3									
TOTAL			16	11	12	4,65	3,10	18,22	0,78	1,94	2,71	20,93	0,00	0,39	4,65	0,00	12	0	1	12	0	0	0	0	0	63								
PORCENTAJE			6,20	4,26	4,65	3,10	18,22	0,78	1,94	2,71	20,93	0,00	0,39	4,65	0,00	5,04	16,87	2,33	10,85	29,84	34,88	3,10	0,39	0,00	3,49	9,69	5,43	6,59	0,00	0,00	0,00	2,71	24,42	16,28
TOTAL			16	11	12	4,65	3,10	18,22	0,78	1,94	2,71	20,93	0,00	0,39	4,65	0,00	12	0	1	12	0	0	0	0	0	0	63	42	258,00					

ANEXO 8

REDACCIONES NIVEL INICIAL DICIEMBRE

AA1

T1: Kellnerin, bitte!
K: Ja? Was möchten Sie?
T1: Zwei **Biers**, bitte. Wieviel kostet das?
K: Das ist acht Mark, bitte.
T2: Entschuldigung, wo ist ■ Amadeusstraße?
K: Das ist etwa fünf Minuten von Hier. Sie sind nicht **Deutsch**... Sind Sie **Italienisch**?
T2: Nein. Wir kommen aus Spanien. Ich komme aus Nordspanien, aus Zaragoza, und er kommt aus den Kanarischen Inseln.
K: Ach so! Sind die Inseln schön?
T1: Ja, sehr schön. Ich bin aus Gran Canaria.
K: Ist das gross? Und heiss?
T2: Gran Canaria ist gross, aber es ist nicht heiss
T1: Es ist heiss! Im Süden!
T2: Ja, **du bist richtig**
K: Und wieviel Sprachen sprechen Sie?
T1: Ich spreche Spanisch, Italienisch und ein bißchen Deutsch und sie spricht Spanisch, Englisch, ein bißchen Französisch und ein bißchen Deutsch auch.
K: Sprechen Sie Italienisch auch? Ich spreche das auch. Ist Ihr Italienisch gut?
T1: Ja, sehr gut.
T2: Sprechen Sie Spanisch auch?
K: Ja, ein bisschen.
T2: Oh, wirklich?
K: Sí, claro.
T1: Sehr gut!

Nº Palabras: 136	Nº Errores: 6	Densidad: 4,41
------------------	---------------	----------------

AA2

Manuela: Guten Abend! Entschuldigung, Ist der Platz hier frei?
Marisa: Guten Abend! Ja, bitte.
Manuela: Danke.
Marisa: Woher **kommsd** du?
Manuela: Ich komme aus **Spanisch**.
Jose: Aus Spanien.
Marisa: Ja, aber woher in Spanien?
Manuela: Aus den Kanarischen Inseln. Das ist **ungelfähr** 150 km an der ■ von Afrika.
Und du?
Marisa: Aus Frankfurt a.m.
Manuela: Wo liegt Frankfurt a.m.?
Marisa: Frankfurt liegt zwischen Wiesbaden und Suhl.
Manuela: Und du, Jose?

Jose: Aus Leipzig.
 Manuela: Wo liegt Leipzig?
 Leipzig liegt zwischen Halle und Dresden.
 Manuela: Ach so.
 Marisa: **Kellmer der**, bitte?
 Jose: Einen Kaffee und ein Bier, bitte. Und du, Manuela.
 Manuela: Einen Wasser
 Jose: Du verstehst aber viel!
 Marisa: Welche Sprachen sprechen Sie?
 Manuela: Ich spreche Englisch und Deutsch.
 Jose: Wo wohnen Sie?
 Manuela: Ich wohne in Berlin.
 Marisa: Wo arbeiten Sie?
 Manuela: Ich arbeite ■ Potsdam. Entschuldigen Sie, wo sind die Toiletten, bite?
 Jose: Die rechte Seite.
 Manuela: Danke.
 Marisa: **Kellmer der**, bitte?
 können wir hier etwas essen?
 Kellmer: Nur, **Gethänk das**.
 Marisa: Danke, Ich möchte bitte zahlen.
 Manuela: Das ist aber weit die Toiletten!
 Jose: Wir gehen in Konzert **das** Pop Musik
 Marisa: Wir wollen, du kommt ■ wir.
 Manuela: Ja, Danke.
 Jose: Tschüs **Kellmer**. Bis zum nächsten mal!

Nº Palabras: 163	Nº Errores: 14	Densidad: 8,5
------------------	----------------	---------------

AA3

Marie: Entschuldigung, wohnen Sie hier?
 Lisa: Ja.
 Marie: Wir sind **tourists**.
 Mark: Hallo!
 Lisa: Hallo!
 Marie: Freut mich. Mein name ist Marie. Das ist Mark. Wie heißen Sie?
 Lisa: Duzen mir, bitte.
 Marie: Oh, wie heißt du?
 Lisa: Ich heiße Lisa. Woher kommen **sie**?
 Mark: Ich komme aus England aber **Ich** wohne in Spanien.
 Lisa: und du, Marie.
 Marie : Ich auch.
 Lisa: **Woher** leben **sie** in Spanien?
 Marie: In Sevilla.
 Lisa: wo **in** Sevilla?
 Marie: Das ist in Südspanien.

Lisa: Wie ist Sevilla?
 Marie: Das ist sehr schön.
 Mark: komme du aus Deutschland?
 lisa: Nein. Ich komme aus Holland.
 Mark: Sprichst du nur Holländisch
 Lisa: Nein. Ich spreche Deutsch und Spanisch auch. Und **sie**?
 Mark: Ich spreche Spanisch, Englisch und Deutsch.
 Lisa: Dein Deutsch ist schon gut.
 Mark: Wirklich? Danke sehr. und du Marie
 Marie: Ich spreche Deutsch, Spanisch und Dänisch.
 Mark: Ws bist du von Beruf?
 Lisa: Ich bin sekretärin. und **sie**?
 Mark: Ich bin mechaniker.
 Lisa: Ich bin kellnerin.
 Mark: Arbeitest du hier, in Berlin?
 Nein, das ist sehr weit.
 Marie: Ist das schön?
 Lisa: Oh sehr schön aber sehr kalt
 Mark: eine bier?
 Lisa: Oh ja
 Mark: **Also!**

N° Palabras: 155	N° Errores: 8	Densidad: 5,1
------------------	---------------	---------------

AA4

M y J: Bitte, ist Prag weit?
 P: Nein, Prag ist nah.
 M y J: Entschuldige, wir sind Ausländer und wir sprechen **nicht** gut Deutsch, bitte langsam.
 P: Nein, Prag ist nah. Seid ihr aus Spanien?
 M y J: Ja.
 P: Und, woher da?
 M: Ich komme aus Sevilla und sie kommet aus Las Palmas.
 M. Ich heiÙe Manolo.
 J: Und ich heiÙe Jacinta.
 P. Ist Sevilla kalt?
 J: Nein
 P: Wo liegt Granada?
 M: Granada ist im Süden **aus** Spanien.
 P. Ich mag **Andalucía**. Ich heiÙe Peter. Was macht ihr denn hier?
 M: Wir arbeiten bei Siemens.
 J: Wir sind **Ingenieur**.
 P: Ach so. Wohnt ihr in Berlin?
 J: Ja.
 P: Spanien ist sehr schön ¡olee! ¡Toros! ¡Carmen Sevilla!
 M: Spanien ist klein **etwa** wir sprechen vier **Sprache**.
 J: Ja, er spricht **Catalanisch**, und Gallegisch und ich spreche **Vasconish**
 P: Sprechet ihr Spanisch auch?

M: Ja
 J: Ja, meine Muttersprache ist Spanisch.
 P: Ich spreche Berlinisch und Deutsch standarsprache.
 J: Oh, wirklich?
 P: Ja.
 M: Viel Dank.
 J: Auf Wiedersehn.
 P: Auf Wiedersehn,

Nº Palabras: 138	Nº Errores: 9	Densidad: 6.5
------------------	---------------	---------------

AA5

- Entschuldigung, ist hier frei?
- ja, bitte.
- Danke.
- Bist du Spanierin?
- Ja, hört man das?
- ja, etwas.
- Ich heiße Ana, und sie ist meine Freundin Teresa.
- Ich bin Ortwiw. Ich komme aus Österreich aber ich **whone** hier, in Berlin.
- Teresa, kommst du auch aus Spanien?
- Ja, ich komme aus Barcelona.
- Wo liegt denn das?
- Barcelona liegt im Nordosten.
- Du sprichst aber schon gut Deutsch!
- **wirklick**? Danke sehr!
- Sprichst du auch Englisch?
- Ja, ein bisschen. Ich spreche auch **Catalanisch**.
- **Catalanisch**?! **was** Sprache ist das?
- Das ist meine Muttersprache. In Barcelona spricht man **Catalanisch** und Spanisch.
- Und du Ana, woher bist du denn?
- Ich komme aus **Euskadi**.
- Wo ist denn das?
- Das ist in Nordspanien.
- Sprichst du auch **Catalanisch**?
- Nein, nein, ich spreche **Euskera**.
- Noch einmal, bitte.
- (...)
- wie viele Sprachen spricht man in Spanien?
- Fünf Sprachen.
- und wie viele Dialekte?
- ungefähr zehn.
- und du Ortwiw, wie viele Sprachen sprichst du?
- Ich spreche Deutsch und auch dialekte: Ich komme aus wien, also Ich spreche Wienerisch. Ich spreche auch Berlinisch.

Nº Palabras: 165	Nº Errores: 9	Densidad: 5.4
------------------	---------------	---------------

AA6

Claudia: Hallo! Guten Tag!

Albert: Hallo!

Claudia: Entschuldigung, sind die **Platzes** frei?

Albert: Ja, bitte

Claudia: Danke

Mónica: Danke

Albert: Seid ihr **Engländerin**?

Claudia: Ja

Albert: Was macht ihr denn hier?

Mónica: Wir lernen Deutsch

Albert: Ihr sprecht aber schon gut Deutsch!

Claudia: Oh, findest du? Vielen Dank. Deutsch ist schwer!

Mónica: Wir lernen Französisch auch.

Albert: Oh, ja? Ich spreche Französisch ein bisschen.

Claudia: Ja? Das ist interessant, und...wie heißt du?

Albert: Ich heiße Alberto; wie heißt ihr?

Mónica: Ich bin Mónica und sie ist Claudia.

Albert: Entschuldige, wie ist dein Name? Claudier?

Claudia: Nein, Claudia.

Albert: Ach so, Claudia.

Claudia: Ja wir sind zwanzig Jahre alt. Wie alt bist du denn?

Albert: Ich bin fünfundzwanzig Jahre alt. Wo wohnt ihr denn?

Claudia: Wir wohnen in Carlingford.

Albert: Oh, wo liegt Carlingford?

Mónica: Carlingford liegt im Norden von England.

Albert: Oh, gut. Meine Familie kommt aus England.

Claudia: Oh, wirklich?

Albert: Ja, aber sie wohnen hier. Ich wohne in der **Straße Morales**, 13.

Claudia: Oh, was bist du von Beruf?

Albert: Ich bin journalist

Mónica: Bist du **verheraitets**?

Albert: Nein, ich bin ledig.

Claudia: Oh...das ist interessant. Wie ist **ihre** Telefonnummer?

Albert: Mein Telefonnummer ist 615-24-92-13.

Claudia: Danke, gut.

Mónica: Auf Wiedersehen Albert!

Albert: Tschüss Mónica und Claudia!

Claudia: Tschüss!

Nº Palabras: 172	Nº Errores: 5	Densidad: 2.9
------------------	---------------	---------------

AA7

- +Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
+Ja, bitte.
- Ich heiÙe Thomas, und ihr?
+Ich heiÙe Lorena und sie heiÙt Natalia.
+Seid ihr Spanierinnen?
+Ja, wir sind Spanierinnen. Ich komme aus Gran Canaria und sie kommt aus Malaga.
+Wo liegt denn das?
+Gran Canaria liegt im Atlantischen Ozean. Das ist etwa hundert Kilometer westlich von Marokko. Und Malaga liegt im Süden von Spanien.
+ Woher kommst du?
- Ich komme aus Hamburg, aber ich wohne in Berlin. Und...Was macht ihr denn hier?
+Wir lernen Deutsch.
+Ihr sprecht aber gut Deutsch!
+Vielen Dank
+Sprecht ihr auch Englisch?
+Ja, etwas.
+Ich spreche Französisch.
+Tschüs. Bis zum nächsten Mal!
+Tschüs!

N Palabras: 107	N Errores: 0	Densidad: 0
------------------	---------------	-------------

AA8

Julia, Sarah und Katrin

- Julia: Hallo
Sarah und Katrin: Hallo
Julia: wie heiÙt du?
Sarah: Ich bin Sara.
Julia: und du?
Katrin: Mein Name ist Katrin.
Sarah: Entschuldige, wie ist dein Vorname? Katrin?
Katrin: Ja
Sarah: Katrin, woher kommst du?
Katrin: aus Spanien
Sarah: und du, Julia?
Julia: aus Frankreich
Julia, was machst du denn hier?
Julia: Ich lerne Deutsch
Sarah: du sprichst aber schon gut Deutsch.
Julia: Oh, wirklich?
Katrin: Sara, bist du **Franzosich**?
Sarah: Ja, Ich wohne in Paris
Julia: und was machst du denn hier?
Sarah: Ich lerne Deutsch

Katrin: Julia, Sprichst du auch Englisch?
 Julia: Ja, ein bisschen.
 Sara, du sprichst aber schon gut Deutsch.
 Sarah: nein, Ich spreche **schlecht** Deutsch
 Julia: Katrin, wo wohnst du?
 Katrin: In Las Palmas (G.C.)
 Sarah: Wo **liegt** L.P.?
 Katrin: L.P. ist im Atlantischen Ozean.
 Julia: Tschüs!
 Katrin: Tschüs!
 Sarah: Tschüs!

Nº Palabras: 107	Nº Errores: 3	Densidad: 2.8
------------------	---------------	---------------

AA9

- Hallo Leute!
- Hallo Saro!
- Carlo, Oliver, das ist meine **Freudin** Carmen.
- Hallo Carmen, woher kommst du?
- Ich komme aus Spanien.
- Woher da?
- Aus Sevilla
- und du Oliver, woher bist du denn?
- Ich bin aus Polen.
- und du Carlo, wo kommst du her?
- Ich komme aus Italien.
- Carmen, wohnst du hier in Berlin?
- Ja, meine Adresse ist Berlinerstr, 110, 13189- Berlin
- und wie ist deine **Telefonnummer**?
- Meine **Telefonnummer** ist 304734396
- was bist du von Beruf, Carmen?
- Ich bin **Student**. Ich studiere Deutsch.
- wie alt bist du denn?
- Ich bin neunzehn.
- Ach so!
- Tschüs!
- Tschüs!

Nº Palabras: 92	Nº Errores: 4	Densidad: 4.34
-----------------	---------------	----------------

AA10

In eine Bahnhof

Hallo! Ich heie Mario, ich komme aus Italien. Wie heißt ihr?

1. Guten Morgen, ich heie Klaus.
1. Woher kommst du?
2. Ich komme aus München, aus der Bundesrepublik Deutschland. Und du, wie heit du?
3. Ich heie Claire, ich bin aus Frankreich
2. **Entschuldigung**, woher denn da?
3. Ich bin aus Straßburg.
1. Wo liegt Straßburg, bitte?
2. Straßburg liegt ■ osten von Frankreich, westlich von der Bundesrepublik.
2. Du sprichst aber gut Deutsch! Wo wohnst du denn?
3. Ich wohne in Düsseldorf: ich arbeite in eine fabrik in Düsseldorf.
1. **Entschuldigung**, Klaus, wie viele Sprachen sprichst du?
2. Ich spreche 3 Sprachen: Französisch, Englisch und Deutsch.
1. Ist Deutsch deine Muttersprache?
2. Ja. Und du, Mario, ist Deutsch deine Muttersprache?
1. Nein, meine Muttersprache ist Italienisch
3. Ach so! Mein Intercityzug ist hier!! Tschüs!!
- ½ Tschüs!!

N Palabras: 123	N Errores: 3	Densidad: 2.43
------------------	---------------	----------------

AA11

Hallo, Guten Tag!

Guten Tag, wie geht es **ihnen**?

Danke, gut und **ihnen**?

Danke. Auch gut.

Wie heißen Sie?

Meine Name ist Ruth.

und ■ wohnen Sie denn **das**?

Ich wohne **in** den Kanarischen Inseln, hier in Las Palmas.

wo liegt denn das?

Kanarischen Insel liegen in **Sdwestern** von spanien und sind etwa zweihundert kilometer **wertlich** von Afrika.

Wie alt sind Sie?

Ich bin einundzwanzig

We viele Sprachen sprechen Sie?

Ich speche drei Sprachen.

Welche sprachen sprechen Sie?

Ich spreche **English, Spanish** und Deutsch.

hallo, Ruth. Ich bin der **Schwesterl** von Ana.

Ich heie Maria.

Wie wohnen Sie?

Ich wohne hier, in Las Palmas (**Hauptstadt**)

Und sprichst du Deutsch?
Ach, ja ich spreche Deutsch und warum?
Wir wohnen in **Deutschland**.
Ach ja, Deutschland ist ein **Bundesstaat** mit **Bunländern**
Auf Wiedersehen, Ruth!
Auf Wiedersehen, Marina und Laura auch.

Nº Palabras: 136	Nº Errores: 15	Densidad: 11.02
------------------	----------------	-----------------

AA12

Julia: A Klaus: B Thomas: C

A: Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
B: Ja, natürlich.
A: Danke sehr.
B: Bist du Italienerin?
A: Nein, ich bin Spanierin.
B: Ach, so! Und was machst du denn hier?
A: Noch einmal, bitte langsam
B: Was machst du denn hier?
A: Oh! Ich lerne Deutsch
B: Du sprichst aber schon gut Deutsch.
A: Na ja, es geht.
B: Und wie heißt du?
A: Ich heiße Julia. Und du?
B: Mein Name ist Klaus.
A: Und wo wohnst du denn hier?
B: Ich wohne in Heidelberg.
A: Oh! Sehr gut. Und was bist du von Beruf?
B: Ich bin Lehrer. Und sprichst du Französisch?
A: Nein.
B: Welche Sprachen sprichst du denn?
A: Ich spreche sehr gut Englisch und Deutsch.
B: Oh! Sehr gut.

Da kommt Thomas...

C: Hallo!
B: Hallo Thomas! Thomas, das ist Julia, sie lerne Deutsch hier.
C: Oh! Hallo Julia!
A: Hallo Thomas!
C: Wo wohnst du in Spanien?
A: In **Andalucía**.
C: Wo liegt denn das?
A: **Andalucía** ist in **Südspanien**.
C: Ach so! Und wie alt bist du?
A: Ich bin 20 Jahre alt. Und du?
C: Ich bin 21 Jahre alt.

B: Ich, auch.
 C: Dein Deutsch ist sehr gut!
 A: Vielen Dank. Entschuldigung, bist du Italiener?
 C: Ja! Ich bin Italiener aber ich arbeite hier.
 A: Ach so! Und wo wohnst du in Italien?
 C: In der Hauptstadt. In **Rome**.
 B: Wie ist deine Adresse?
 A: Princesa Guayarmina straÙe, 22 08020 Sevilla.
 B: Oh! Danke sehr.
 A: Bitte sehr.
 B: Können wir ■ einen Brief schreiben?
 A: Ja, natürlich
 C: OK. Möchtest du einen Kaffee trinken?
 A: Ja, bitte.
 C: Und was möchtest du, Klaus?
 B: Ich möchte ein Eis, bitte.
 C: OK! Ich komme sofort.

Nº Palabras: 233	Nº Errores: 5	Densidad: 2.1
------------------	---------------	---------------

AA13

Patricia: Guten Morgen. Sprechen Sie Deutsch?
 Paul: Guten Morgen. Ja ich spreche gut Deutsch. Wir sind Deutscher. Und du?
 Patricia: Ich bin Spanierin. Aus den Kanarischen Inseln **von** L.P. Meine Name ist Patricia.
 Paul: Ich heiÙe Paul und das ist Thomas.
 Patricia: Hallo Thomas. Wie geht es dir?
 Thomas: Danke, gut
 Patricia: Ist Thomas **Ihr** Vorname?
 Nein, mein Nachname.
 Patricia: Woher kommen Sie?
 Thomas: Wir kommen aus Deutschland. Wir wohnen auf Bonn.
 Patricia: Wo liegt Bonn?
 Paul: Im Westdeutschland.
 Patricia: Wo ist denn das?
 Paul: Etwa fünfzig Kilometer südlich von Düsseldorf.
 Thomas: Und, wo liegen die Kanarischen Inseln?
 Patricia: In **Atlantischen** Ozean. Südlich von **Spanien**.
 Paul: Wie lange bist du in Deutschland?
 Patricia: Ich bin erst **eins Monate**.
 Thomas: Bist du Lehrerin?
 Patricia: Nein, Ich bin Studentin. Und Sie?
 Thomas: Ich bin Bäcker und Paul ist Polizist **aber** wir arbeiten in Frankfurt. Sprichst du auch Englisch?
 Patricia: Ja, ein bisschen.
 Paul: Wie ist deine Telefonnummer?
 Patricia: Meine Telefonnummer ist 928364292
 Paul: Ist **Tenerifa** nah von Las Palmas?

Patricia: Ja, **etwas** 900 Kilometer.
 Thomas: Wir haben sein **in Tenerifa** in Winter. In Februar vor der Karneval.
 Paul: Wie ist deine Adresse?
 Patricia: Mesa y López Straße, 5
 Thomas: Morgen Freitag wir sein in das Café "Bonna"
 Patricia: Morgen ich bin in das Hotel „Princess“
 Paul: Auf **wiederseh**n Patricia.
 Patricia: Auf **wiederseh**n Paul und Thomas.

Nº Palabras: 194	Nº Errores: 13	Densidad: 6.7
------------------	----------------	---------------

AA14

+ Grüß dich!
 ^ Hallo!
 + Mein Name ist Erika. Wie heißt du?
 ^ Ich heiße David Henriquez.
 + Entschuldige, das habe ich nicht verstanden.
 ^ David Henriquez
 + Henriquez? Buchstabierst du bitte.
 ^ H E N R I Q U E Z
 + Ist Henriquez **dine** Familienname?
 ^ Ja, und Erika, ist das **dine** Vorname?
 + Ja und mein Nachname ist Löber.
 ^ Woher kommst du, Erika?
 + Ich komme aus die Schweiz.
 ^ Ja, aber woher da denn?
 + Aus Zürich, kennst du **■**?
 ^ Ja, Zürich, im Norden von der Schweiz, aber, wo liegt denn **da**?
 + Etwa **ein hundert** kilometer nordöstlich von Bern. Und welche Nationalität hast du?
 ^ Ich bin Spanier. Ich wohne in Sevilla, im Süden von Spanien mit mein Familie.
 + Ach so...das ist **nett**!!
 ^ Ich spreche Deutsch und Englisch. Wie viele Sprachen sprichst du?
 + Ich spreche zwei Sprachen: Deutsch und **Schweidisch**.
 ^ Was ist du von Beruf denn?
 + Ich bin Modell, und ich bin fünfundzwanzig Jahre alt. Und du? Wie alt bist du?
 ^ Ich bin Student und ich bin zweiundzwanzig Jahre alt.
 + Wiederholst du bitte...
 ^ Zweiundzwanzig...ich bin Jungen!!
 + Ach so...gehe ich **zum mein Haus**...auf wiedersehen David!
 ^ Tschüß Erika...

Nº Palabras: 169	Nº Errores: 8	Densidad: 4.7
------------------	---------------	---------------

AA15

Pierre: Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
John: Ja, bitte.
Pierre: Danke
John: Wie heißt du?
Pierre: Ich heiße Pierre.
John: Freue mich! Mein Name ist John und das ist meine Freundin Sharon.
Sharon: Hallo, Pierre. Was machst du denn hier?
Pierre: Ich bin student in meinem Land aber ich bin ein Tourist hier im Berlin.
John: Was studierst du?
Pierre: Ich studiere **Recht**
John: Bist du Franzose?
Pierre: Ja!
Sharon: Du **sprichst** aber schon ziemlich **Deutsch**.
Pierre: Nein, ein bisschen. Und woher kommt ihr?
Sharon: Wir sind aus Großbritannien.
Pierre: Oh! Ich kenne London.
John: Hm- sprichst du auch Englisch?
Pierre: Ja, etwas.
John: Ich arbeite bei einem Firma in London. Ich wohne in Beckenham. Das ist etwa 20 Minuten von London.
Sharon: Und ich wohne in Cardiff, die Hauptstadt von Wales. Das ist im Zentrum. Und wo wohnst du in Frankreich?
Pierre: Ich wohne in Poitiers. Das ist sehr schön. Poitiers ist eine **Groß Stadt** und viele Leute leben da. Und was macht ihr hier in Berlin denn?
Sharon: Wir lernen Deutsch! Das ist sehr **schlecht** für mich.
John: Und für mich auch.
Pierre: Nein, ich finde Deutsch ist nicht sehr **schlecht**, nur ein bisschen. Entschuldige Sharon, was bist du von Beruf?
Sharon: ich bin Lehrerin in der Schule. Ich habe viele Ausländern da, in Wales. Sie sprechen aber sehr gut Englisch.

Nº Palabras: 191	Nº Errores: 5	Densidad: 2.6
------------------	---------------	---------------

AA16

A: Entschuldigung, ist der Platz frei?
B: Nein, das ist besetzt.
A: Ah... Danke. Entschuldigung, ist hier frei?
C: Ja, natürlich.
A: Danke **schon!**
C: Bitte. Bist du **Spanisch**?
A: Ja.
C: Du sprichst aber schon gut Deutsch.
A: Wie bitte? Kannst du mir langsam sprechen?
C: Dein Deutsch ist sehr, sehr gut.

A: Oh, wirklich? Danke sehr.
 D: Entschuldigung, ist der Platz frei?
 C: Ja, natürlich. Bist du **Englisch**?
 D: Nein, ich bin Französin.
 C: Ach so! Ich bin **Deutsch**, und sie ist **Spanisch**.
 D: Hallo! Ich bin Marie.
 C: Hallo Marie ich bin Daniel, aber...ich **weiße** nicht **seine** name.
 A: Mein name ist Carmen.
 D: Bist du **Spanisch**?
 A: Ja, klar. ich wohne in Sevilla.
 C: Wo liegt das?
 A: Sevilla liegt südlich von **España**.
 D: Ja, ja...Sevilla ist sehr schön.
 X: Hallo, Guten Tag! Was trinken Sie?
 A: einmal Cola bitte.
 D: mir auch.
 C: einmal Bier, bitte.
 X: OK! Danke!
 C: Sind sie hier Studentin?
 D: Nein, ich bin Touristin; ich mache eine **Reiche** durch Europa.
 A: Ja, ich lerne Deutsch in ■ **Volkhochschule**.
 C: Ach so! Das ist gut
 A: ich möchte hier arbeiten. **Jetzt** ich arbeite als Kellner in Restaurant.
 C: wie viele Sprachen sprichst du?
 A: ich spreche drei Sprachen
 C: welche?
 A: Englisch, Deutsch und Spanisch
 C: Sprichst du Dialekte?
 A: ja, natürlich. Ich spreche „Andaluz“. Und du Marie, wie viele Sprachen sprichst du?
 D: Meine Muttersprache und Deutsch; aber **wissen** Deutsch
 C: Sprichst du nicht Englisch
 D: ich nur verstehe aber ■ **nich** spreche
 A: Sprichst du Dialekte in Frankreich?
 D: Nein
 X: Ihre **trinken**.
 D: Danke...
 C: Carmen, was möchtest du von Beruf sein?
 A: Köchin,
 C: Das ist schön
 D: Das ist sehr, sehr, schön!! Können wir hier etwas essen?
 C: ja, natÜrlich! Das ist Deutschland
 D: Kellner!!

Nº Palabras: 245	Nº Errores: 18	Densidad: 7.3
------------------	----------------	---------------

AA 17

A: Entschuldigung, ist der Platz frei?

B: Ja, natürlich.

A: Haben Sie Feuer?

B: Nein, leider nicht. Entschuldigung, sind Sie Spanierin?

A: Ja, hört man das?

B: Ja, etwas. Aber **ihr** Deutsch ist sehr gut.

A: Oh, vielen Dank.

B: Wie heißen Sie?

A: Ich heiße María. Und Sie?

B: Ich bin Michael. Sind Sie schon lange hier?

A: Nein, erst zwei Monate.

B: Was machen Sie in **Deutsch**?

A: Ich lerne Deutsch und **arbeite** bei McDonald's.

B: Ist Deutsch schwer oder leicht?

A: Das ist nicht leicht.

B: Wie viele Sprachen sprechen Sie?

A: Ich spreche vier Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.

B: Haben Sie Kinder?

A: Nein, ich habe **nicht**.

B: Sind Sie verheiratet?

A: Nein, ich bin ledig.

B: Was möchten Sie trinken?

A: Ich trinke eine Cola. Bitte.

Nº Palabras: 108	Nº Errores: 4	Densidad: 3.7
------------------	---------------	---------------

AA18

(Thobias und Katrina sitzen im Restaurant und warten auf der Kellner)

- Entschuldigung, sind die Plätze frei?
- Ja, bitte sehr.
- Bitte, das ist meine Gattin Mary und ich heiße John. Wir sind Amerikaner. Und Sie, kommen Sie aus Deutschland?
- Ja, wir wohnen in Stuttgart. Ich bin Thobias und sie ist Katrina. Wo **lieben** Sie in Amerika?
- **Auf** New York.
- oh, wirklich? Wir haben Freunde da. Wir finden Sie sprechen aber gut Deutsch!
- Ja? Vielen Dank! Wir sind schon lange hier.
- Was sind Sie denn von Beruf?
- Ich bin Kunstmaler und Mary ist mein Model. Und Sie?
- Oh, ich bin Arzt und sie ist meine Krankenschwester. Und, was machen Sie denn hier?
- Wir **sind von** Ferien und **wie** auch lernen Deutsch.

- Wie viele Sprachen **sprechen** Sie?
- Ich spreche drei Sprachen: Englisch, Spanisch und Deutsch, ja, ja. Sie auch **spricht** Französisch.
- Sprechen Sie Portugiesisch?
- Ja, ein bißchen.
- Oh!...mmm...was essen Sie gern?
- Wie nehmen gern Kotelett und trinken Cola, bitte.
- Kellner!! ein Cola und...

Nº Palabras: 160	Nº Errores: 6	Densidad: 3.75
------------------	---------------	----------------

AA19

Drei personen: 1- Helga Brunner, 2- Paula Ramos 3- Elfriede Koch.

1. Guten Tag! Wie geht es dir?
2. Guten Tag Helga! Danke, es geht.
3. Hallo Leute!
2. Entschuldigung! Wer ist das?
1. Das ist Elfriede. Helga, Elfriede kommt aus Deutschland.
2. und wo wohnst du?
3. Ich wohne in Innsbruck.
2. Wo liegt denn das?
3. Innsbruck liegt im Süden von Deutschland, westlich von Klagenfurt. Innsbruck liegt am Inn.
2. Ach so! Und Helga, woher kommst du?
1. Ich wohne in Prag, aber ich komme aus Wien.
3. Wo liegt Wien?
1. Wien liegt in **Nordostdeutschland**.
2. Nein, Nein. Wien liegt in **Nordostenösterreich**.
3. Paula, wo wohnst du?
2. Ich wohne in Las Palmas.
1. Wo liegt Las Palmas?
2. Las Palmas liegt auf den Kanarischen Inseln. ■ Kanarischen Inseln liegt westlich von Afrika und südlich von **Spanien**.
3. Du bist Afrikanerin?
2. Nein, Nein. Ich bin Spanierin. ■ Kanarischen Inseln gehören **an** die spanische **Habbinsel**.
3. Ach so!

Nº Palabras: 137	Nº Errores: 7	Densidad: 5.1
------------------	---------------	---------------

AA20

Situation: Mark sitzt im Café. Pedro und María kommen.

Pedro: Entschuldigung, ist der Platz hier frei?

Mark: Ja bitte.

Pedro: Danke schön.
Pedro und María sitzen jetzt.
 Mark: Sind Sie aus Spanien?
 María: Ja, wir kommen **auf** den Kanarischen Inseln.
 Mark: Aber, wo liegen die Kanarischen Inseln?
 Pedro: Etwa 1300 Kilometer südwestlich von Spanien.
 Mark: Ach so, was machen Sie denn hier?
 María: Wir lernen Deutsch.
 Mark: Ihr Deutsch ist schon sehr gut.
 María: Danke. Wie heißen Sie?
 Mark: Ich heiße Mark, und Sie?
 María: Ich heiße Maria und er ist Pedro.
 Pedro: Sprechen Sie Spanisch?
 Mark: Nein, aber ich spreche gut Englisch. Und Sie? Sprechen Sie Englisch?
 Pedro: María spricht schon gut Englisch auch. Ich spreche nicht Englisch aber ich spreche Italienisch.
 Mark: Was bist du von Beruf, María?
 María: Ich bin Dolmetscherin und Pedro ist Lehrer.
 Mark: Ich bin Lehrer auch.
 Pedro: Ich bin ein Italienischlehrer.
 Mark: Ich bin ein Englischlehrer.
 Pedro: Wo arbeitest du, Mark?
 Mark: Ich arbeite in Essen.
 María: Ach so, wir wohnen in Essen hier!
 Mark: Aber, wo?
 Pedro: In Müllerst Nummer, 18.
 Mark: Ich auch. Aber ich wohne in Nummer 17.
 María: Wir gehen nach Hause jetzt. Kommst du mit?
 Mark: Ja.
Alles gehen weg.

Nº Palabras: 173	Nº Errores: 5	Densidad: 2.89
------------------	---------------	----------------

AA21

Martin: Hallo Anna!
 Martin: Hallo Felix!
 Felix und Ana: Hallo Martin!
 Felix: Wie geht's?
 Martin: Sehr gut!
 Anna: Woher kommst du?
 Martin: Ich **kome** aus Madrid.
 Felix: und..., wo liegt Madrid?
 Martin: Madrid liegt im Zentrum Spanien.
 Anna: Ist Madrid die **Hauptstadt** von Spanien
 Martin: Ja..., und..., Madrid liegt an der Manzanares.
 Felix: Was ist Manzanares...? ein fluss, ein See..., Was ist das...?
 Martin: Das ist ein fluss!

Anna: ah..., aber..., ist Madrid aber ■ schön Stadt?
 Martin: Ja..., das ist sehr schön!
 Segovia liegt **westen** von Madrid. Das ist ein Stadt sehr schön, und Valencia ist östlich von Madrid. Das ist sehr schön auch.
 Felix: und...hat Madrid berge?
 Martin: Ja, natürlich und ein Dom schön.
 Anna: Ist Madrid eine Stadt gross mit viele Leute?
 Martin: Ja
 Felix: wirklich..?
 Martin: Ich möchte gehen gern **manchmal**!
 Felix und Ana: Auf Wiedersehen!
 Martin: Auf Wiedersehen!

Nº Palabras: 117	Nº Errores: 5	Densidad: 4.27
------------------	---------------	----------------

AA22

Anne: Entschuldigen Sie, kann ich helfen Sie?
 Pedro: Ja bitte, wo liegt Gaußstrasse?
 Anne: Gaußstrasse...entschuldigen Sie, ich weiß nicht. Woher kommen Sie?
 Elena: Wir kommen aus Spanien.
 Anne: Ach so! Aus Spanien! Das ist sehr schön, ich komme Madrid.
 Pedro: Madrid! Das ist die Hauptstadt von Spanien aber wir wohnen in Barcelona.
 Anne: Barcelona? wo **liegt** denn das?
 Elena: In **Nordostenspanien**.
 Anne: In Barcelona sprechen Sie Spanisch?
 Pedro: Ja, aber wir sprechen auch **Catalanisch**.
 Anne: Wie bitte?
 Pedro: **Catalanisch**.
 Anne: Ist das ein Dialekt?
 Pedro: Nein, das ist ein Sprache.
 Anne: Ach so! Sie sprechen schon gut Deutsch.
 Pedro/Elena: Danke schön!
 Anne: Welche Sprachen sprechen Sie?
 Pedro: Ich spreche nur Spanisch, **Catalanisch** udn Deutsch.
 Elena: Ich spreche auch Französisch und Englisch, und Sie?
 Anne: Nur Deutsch und Englisch.
 Pedro: Ach so! Entschuldigen Sie, aber wir müssen suchen Gaußstrasse. Auf Wiedersehen!
 Elena: Auf Wiedersehen!
 Anne: Auf Wiedersehen!

Nº Palabras: 123	Nº Errores: 5	Densidad: 4.06
------------------	---------------	----------------

AA23

T1= Turista Español

T2= Turista Chino

D= Alemán

T1= Entschuldigung, bitte! Wie weit ist es von hier **nach Museumingel**?

D= Etwa 1 km.

T2= Danke Sehr

D= Bitte, woher kommen Sie?

T1= Ich komme aus Spanien und er komme aus China.

D= Wo liegt Spanien?

T1= Spanien ist im **Sudwesten** von Europa. Spanien ist ein schön Land mit viel Sonne. Ich wohne in Madrid, die Hauptstadt von Spanien.

D= Wo ist Madrid?

T1= Im **Centrum** von Spanien

D= Und, Was ist China?

T2= China ist ein groß Land mit viel Bevölkerung. China liegt im **Ostem** von **Asia** und Ich wohne in Hong Kong, eine Stadt ganz **sudlich** von China.

D= **Was** Sprache sprechen Sie?

T1= Ich spreche **Spanierisch**, **über** in Spanien gibt es vier Sprachen= **Castellano** (**Spanierisch**), **Vasco**, **Gallego** und **Catalán** und Dialekte wie **Canario**, **Valenciano**, **Mallorquín**...

D= Und,...in China?

T2= In China gibt es viel Sprachen. Ich spreche Mandarin. Und Sie? Wie viele Sprachen gibt es in Deutschland?

D= In Deutschland sprechen **alles HöchDeutsch**, wir lernen in der **Schüle**, **uber** hier, in Deutschland gibt es viel Sprachen und Dialekte, zum **Beispiel** hier in Berlin spricht man **HöchDeutsch** und Berlinisch, in Hamburg spricht man **HöchDeutsch** und Plattdeutsch, in Köln spricht man **HöchDeutsch** und Rheinisch...

T1 T2= Auf Wiedersehen.

D= Auf Wiedersehen.

Nº Palabras: 185	Nº Errores: 24	Densidad: 12.9
------------------	----------------	----------------

AA24

Hans: Entschuldigen Sie, Sprechen Sie deutsch?

Carla: Ja, ein bißchen.

Hans: wo liegt Gaisbergstraße?

Carla: Gaisbergstraße...mmm, Pedro ¿Dónde está la Gaisbergstraße?

Pedro: Ah...Gaisbergstraße ist **etwas** 100 Meter nördlich von hier.

Hans: Oh, Danke! kommen Sie aus Frankreich?

Pedro: Nein, wir kommen aus Spanien. Ich komme aus den Kanarischen Inseln und sie kommt aus Valencia.

Hans: Sie sprechen sehr gut deutsch.

Carla: Oh!...wirklich? Danke schön.

Hans: Und sprechen Sie nur deutsch und spanisch?

Carla: Nein, ich spreche **französisch**, englisch und valencianisch.
Hans: Valencianisch? Ist das ein Sprache?
Carla: Nein, das ist ein Dialekt. Valencianisch spricht man in Valencia.
Hans: Valencia? aber...wo ist denn das?
Carla: Valencia ist in ostspanien, südlich von **Cataluña**.
Hans: Ach so! Ich spreche nur deutsch aber ich vertehe viel englisch...
Carla: Ah ja... Auf wiedersehen!
Pedro: Wiedersehn!
Hans: Tschüss!

Nº Palabras: 113	Nº Errores: 3	Densidad: 2.65
------------------	---------------	----------------

AA25

Llega la persona a la mesa donde están los dos turistas.
- Entschuldigung, ist der Platz hier frei?
- Ja bitte
- Danke!
- Das ist Robert und ich bin Mona.
- wie heiße du?
- Patrick
- Bist du Französin?
- Nein ich bin Deutscher.
- Ja.
- Sie sprechen aber schon gut Deutsch.
- Danke sehr.
- Wie ist dein Land? Wo liegt Frankfurt?
- Frankfurt liegt in **Mitdeutschland**, **ostlich** von Wiesbaden und Mainz. Im Norden ist Hamburg, Kiel und Bremen. München liegt im Süden etwa 300 Kilometer östlich von Freiburg.
Im Westen sind Düsseldorf, Köln und Bonn.
O ja, sprechen **sie** auch **English**?
Ja, ein bisschen, und du?
Ein bisschen.
Ich **ugh**.

Nº Palabras: 90	Nº Errores: 7	Densidad: 7.7
-----------------	---------------	---------------

REDACCIONES NIVEL INICIAL MAYO

AA1

P: Hier Peter Müller

M: Guten Abend, Marlene Bauer am Apparat. Ich möchte gern Susanne sprechen.

P: Ein Moment bitte. Sie ist zum Garten gegangen.

S: Hallo Marlene! Hier Susanne.

M: Hallo! Wie geht's?

S: Danke gut! Und dir? Was hast du am **Wochenende** gemacht?

M: Am Freitag habe ich viel gearbeitet, aber um zehn Uhr habe ich mit meine **Freundine** zu Abend gegessen.

S: Und wo habt ihr gegessen?

M: Wir sind in der chinesisch Restaurant gegangen.

S: war das Abendessen gut?

M: Ja, sehr gut.

S: Und dann, was habt ihr gemacht?

M: Wir sind **nach** eine Diskothek gegangen und wir haben viel getanzt.

S: Habt ihr getrunken?

M: Nein, wir haben nichts getrunken weil wir sind **alles** müde.

S: Und wann bist du **zu** Hause zurückgekommen?

M: Ich bin um drei Uhr zurückgekommen. Und was hast du gemacht am Freitag?

S: Ich bin zu Hause geblieben, aber am Samstag bin ich am Strand gewesen, und da bin ich viel geschwommen und ich habe ein Buch gelesen.

M: Aber...was hast du am Abend gemacht?

S: Ich bin ins Kino **gefahren**

M: Mit wer bist du **gefahren**?

S: Ich bin mit Bruno **gefahren**

M: Und welche Film habt ihr gesehen?

S: Wir haben Blade II gesehen.

M: Ach so! Ich habe die gerade auch gesehen! Ich bin ins Kino am Sonntag gewesen.

S: Was machst du heute?

M: Nichts. Nehmen wir eine Cola?

S: Ja, um neun Uhr?

M: Gut! Auf Wiederhören!

Tschüs!

Nº Palabras: 215	Nº Errores: 8	Densidad: 3,7
------------------	---------------	---------------

AA2

Nadia: Rin, Rin, Rin. Hier ist Nadia.

Carla: Hallo , Nadia! Wie geht es dir?

Nadia: Hallo, Carla! **Ich bin gut, bitte.**

Carla: **Wie geht's** das Wochenende?

Nadia: Also, fabelhaft. Ich war auf einem Fest letzten Samstagabend, Ich war auf einem Restaurant, Tony's Roman und Später **Ich** ■ gefahren tanzen.

Carla: Wer ■ gefährst dir mit?

Nadia: Wir ■ gefahren die Gruppe befreundet ■ die Klasse.

Carla: ■ Geruhen du ■ der Samstag?

Nadia:!**No!** Also, Ich ■ gefahren ■ der Strand früh und Ich ■ gespielten **das** Tennis und **der** Volleyball sogar ■ Nacht.

Carla: Dann du ■ geschlafen ■ **nachts.**

Nadia:!**No!**, Ich ■ ein Bad nehmen und Ich ■ gefahren ■ die Disko.

Carla:!**Ya!** und ■ der Sonntag gefahren der **Ausflug.**

Nadia:¡**No!** ■ Der Sonntag ■ geschlafen am Morgen und am Nachmittag um fünf Ich ■ gestudiere.

Carla:¡Also! Nadia.

Nadia: Und du? Was hast du gemacht ■ der Wochenenede?

Carla: Es war **langweilig.** Ich bin zu Hause geblieben.

Nadia: Entschuldigung, Läuten mein **Telefon** Handy. Ich rufe dich zurück.

Wiederhören.

Carla: Wiederhören.

Nº Palabras: 135	Nº Errores: 34	Densidad: 25,18
------------------	----------------	-----------------

AA3

Helga: Helga Müller

Julia: Hallo Helga. Julia Smith am Apparat. Wie geht es dir?

Helga: Dake, gut. und dir?

Julia: Gut, auch. Kann ich Helmut sprechen?

Helga: Er ist nicht hier. Er ist **ausgegangen** in Reise.

Julia: Wann kommt er denn zurück?

Helga: Ich bin nicht sicher.

Julia: **Woher** er ist **gegangen**?

Helga: Nach Paris.

Julia: Was **has** er gemacht da?

Helga: Er ist **jemand freunde** besucht. Er ist gegangen **für** machen einen Projekt auch.

Julia: **Has** du mit Helmut gesprochen?

Helga: Nein.

Julia: Gut, Ich will **■** Kino gehen. Geht bitte!

Helga: Ja, aber **wie** kann essen zuerst.

Julia: Ich rufe dir später an.

Helga: Okay! Tschüs.

Julia: Tschüs.

Nº Palabras: 91	Nº Errores: 8	Densidad: 8.79
-----------------	---------------	----------------

AA4

- 781322
- Ida Heinrich am Apparat.
- Samuel Ich möchte mit Martha sprechen, bitte.
- Tut mir Leid, Frau Ida ist heute nicht da.
- Hum **Pecht**, und **wo ist Ida her**? bitte.
- Sie hat mit ihre Freund gegessen. Kann ich etwas ausrichten.
- Ja sag ihr, ich habe angerufen.
- 10 minuten **leiter**.

- 5634213
- Samuel am Apparat.
- Heinrich. Hallo, ich habe die Ausrichten bekommen.
- Ja, danke. Ich habe eine **Frag**. Möchte du zum Kino gehen?
- Ja, **at 8 uh**.
- Gut, **all** klar.
- Auf Wiederhören.

Nº Palabras: 81	Nº Errores: 8	Densidad: 9.8
-----------------	---------------	---------------

AA5

Jose: 089943800 (Tüt-tüt-tüt)

Christian: Christian Smith, guten Morgen!

Jose: Guten Morgen, José Domínguez, kann ich Mark sprechen?

Christian: Ja, warte mal, einen Moment. Mark!!!

Mark: Guten Morgen!

Jose: Hallo Mark, wie geht's?

Mark: Danke gut, und dir?

Jose: **Ich bin wunderbar**, mein Onkel hat **gerade** ein **Motorad** geschenkt.

Mark: Das ist eine Überraschung.

Jose: Oh! Na klar.

Mark: Warum hat dein Onkel es gekauft?

Jose: Ich weiß es nicht genau.

Mark: hat dein Onkel es in meine Straße gekauft?

Jose: Ich glaube ja, es is Yamaha.

Mark: Das ist phantastisch!

Jose: Ja! Hast du die Aufgabe gemacht?

Mark: Ja. Ich habe gerade sie gebeendt.

Jose: Wir **können** zu Sarah mit dem **Motorad gehen**.

Mark: Okay, möchtest du ins Kino gehen?

Jose: Hast du die Zeitung von Heute gekauft?

Mark: Ich glaube ja, wir **können** E.T.sehen

Jose: Nein, Sarah hast ihn gesehen.

Mark: Oh! Das ist typisch für Sarah.

Jose: Was möchtest du sehen?

Mark: Ich weiß es nicht.

Jose: Okay, Um 7:30 ich klinge und du kommst zur Tür.

Mark: Einverstanden, Tschüs!

Jose: **Aufwiederhören!**

Nº Palabras: 146	Nº Errores: 9	Densidad: 6,16
------------------	---------------	----------------

AA6

○ ...eins zwei-null drei-fünf zwei.

▲ Manuel Santana

○ Entschuldigen Sie, ich habe falsch gewählt.

...eins zwei-null zwei-fünf zwei

□ Ana Suárez

○ Guten Tag. Ich bin Carol Benítez. Kann ich Pablo sprechen?

□ Oh, ja. Moment, bitte Pablo!

∞ Guten Tag. Carol?

○ Hallo Pablo! Wie geht's?

∞ Gut. Ich bin Englisch gelernt.

○ Ich bin **in meine** Hause mit Pilar. Hast du Fran gesehen?

∞ Ja. Heute sind wir zu Hause geblieben. Wohin seid ihr gegangen?

○ Oh, wirklich? Wir **haben** ins Kino gegangen. Heute wir möchten **das** Konzert
Operación Triunfo in der Nacht gehen.

∞ Oh! Das Konzert! Wir möchten auch gehen.

○ Wir können **zusammen** gehen.

∞ Ja. Ich rufe Sanra an. Hast du die Telefonnummer?

○ Ja. Ein Moment...eins sieben-eins drei-vier null.

∞ Ja, danke schön.

○ Ich habe schon mit Monika gesprochen.

∞ Okay. Um wieviel Uhr?

○ Um acht Uhr, in der Moralstraße.

∞ Okay. Wann beginnt das Konzert?

- Um neun Uhr.
- ∞ Ja. Wir haben schon ein Hamburger gegessen, und ihr?
- Wir haben ein **Stuck** Kuchen gegessen.
- ∞ Wir haben aber nicht reserviert. Und ihr?
- Nein. Was habt ihr getrunken?
- ∞ Wir haben viel Wein getrunken.
- Oh, wirklich? Wir haben **nicht** getrunken.
- ∞ Hast du mit Pedro gesprochen?

...

Nº Palabras: 181	Nº Errores: 6	Densidad: 3,31
------------------	---------------	----------------

AA7

(tüt-tüt-tüt)

- Carlos Corro.
- Guten Mogen, Lorena Falcón. Kann ich bitte Daniel sprechen?
- Sie sind falsch verbunden.
- Entschuldigen Sie, ich habe mich verwählt.

(tüt-tüt-tüt)

- Guten Morgen, hier ist Ortega. Entschuldigung, wer ist am Apparat?
- Lorena Falcón. Ich möchte mit Daniel sprechen, bitte.
- Warte mal einen Moment. Daniel! (Pause). Er ist im Moment leider nicht da.
Kann ich etwas ausrichten?
- Nein, vielen Dank.
- Wann ist er denn wieder da?
- Das kann ich nicht genau sagen. *Versuch es doch später noch mal. Versuchen sie es später noch mal.*
- Ja, das mache ich.
- *Wie heißt du noch mal? Wie war noch mal Ihr Name?*
- Lorena Falcón.
- Gut, Lorena, alles klar.
- Auf Wiederhören.
- Tschüs.

(tüt-tüt-tüt)

- Victoria Ortega
- Guten Tag, Lorena Falcón. Ich möchte gern Daniel sprechen.
- Ja, Moment, bitte.
- Hallo, Lorena. Das ist aber eine Überraschung! Wie geht es dir?
- Danke, gut. Und dir?
- Danke, es geht. Was hast du am Wochenende gemacht?
- Oh, am Wochenende war es gut. Am Freitag habe ich nur bis Viertel vor zwölf gelernt. Am Mittag habe ich bei meinen Eltern gegessen. Meine Mutter hat Pizza gemacht. Sie kocht sehr gut denn **Sie** hat im Restaurant „die Paste“ im Winter gearbeitet. Am Abend war ich mit meine Schwester. Wir haben den Hund gewaschen, und haben den Film **ferngesehen**. Um elf Uhr sind wir eingeschlafen.

Am Samstagmorgen bin ich in den **Supermark** gegangen, dann habe ich das Haus geputzt. Um halb drei ist Miriam gekommen. Später sind wir ins Schwimmbad gegangen. Wir sind am **Strad** von drei bis sechs Uhr gewesen. Um zehn Uhr haben wir Silvana gesehen. Dann sind wir in die Disco bis **später** in die Nacht gegangen und haben Bier getrunken.

Am Sonntag um halb sieben bin ich **nach** Hause angekommen, und ich bin so um Viertel nach eins aufgestanden. Am Abend sind Héctor und ich ins Kino gegangen. Wir haben den Film „Stop“ gesehen und Später sind wir im Park spaziert. Am Nachmittag habe ich das Buch gelesen, und um zehn Uhr pünktlich bin ich eingeschlafen. Am Wochenende war es gut aber ich war müde.

Nº Palabras: 339	Nº Errores: 6	Densidad: 1,7
------------------	---------------	---------------

AA8

(ring, ring, ring)

A: Paul Graf.

B: Entschuldigen Sie, ich habe falsch gewählt

(ring, ring, ring)

A: Daniel Kerner.

B: Guten Tag, Linda Klee. Kann ich Felix Kerner sprechen?

A: Ja, Moment, bitte.

C: Hallo

B: Hallo Felix. Ich bin Linda.

C: Hallo Linda. Wie geht es dir?

B: Danke gut. Ich bin hier in Deutschland.

C: Oh, sehr gut. Was hast du **die** Woche gemacht?

B: Ich **was** mit mein Freund Tobias. Wir haben in das Restaurant. „Louise“ **der** Montag gegessen. Wir haben Pizza und Pommes frites gegessen und wir haben „Coca-Cola“ getrunken. Wir sind in die Schwimmhalle **der** Dienstag geschwommen. wir sind **nach** das Kino gegangen. Die Film war gut.

Wir sind **nach** das Museum **der** Donnerstag **geschwommen**.

C: Die Woche war sehr gut.

B: Ja, sehr gut. Wie ist die Nummer von Sarah, Felix?

C: Sie hat die Nummer 464468.

B: und die Nummer von Clara.

C: Nein, tut mir leid **bei** sie arbeitet in die Apotheke.

B: danke, Felix.

C: Tschüs!

B: Tschüs!

N° Palabras: 147	N° Errores: 9	Densidad: 6,12
------------------	---------------	----------------

AA9

- Erika Hiss am Apparat
- Hallo Erika, ich bin Marlene
- Marlene! Guten Morgen! wie geht's?
- sehr gut, wunderbar! und du?
- Es geht. Was hast du am Wochenende gemacht?
- Ich bin in Berlin gewesen. Ich habe meine Freundin Eva besucht.
- Toll! Hast du geflirt?
- Ja, ich habe ein Mann gekennlernt.
- Ein Mann? **Sprich** mal bitte!

- Er heißt Silvio, und ist dreiunddreißig Jahre alt. Er ist in Kuba geboren aber er ist in Deutschland gewachsen.
- Das ist aber ganz **interessant!** Ist er hübsch?
- Ich finde ihn sehr sehr attraktiv. Er ist auch freundlich und intelligent.
- was ist er von Beruf?
- Er ist Koch. Er hat viele Jahre in ein Restaurant gearbeitet, aber er studiert jetzt an der Uni.
- Und was habt ihr in Berlin gemacht?
- Wir sind in Brandenburger Tor gewesen. Wir sind am Alexander Platz spazieren. Wir haben in ein Restaurant gegessen, etc...
- und du Eirka, hast du ein schönes Wochenende gehabt?
- Ich habe nichts gemacht. Ich bin zu Hause geblieben.
- Kann ich nachher rufen du an? Ich bin besetzt jetzt.
- Okay! Auf Wiederhören.
- Tschüs.

N° Palabras: 173	N° Errores: 4	Densidad: 2.3
------------------	---------------	---------------

AA10

Ring ring!

1. Müller
2. Hallo! Ich bin Brück . Ich **mochte** gern Anne Müller sprechen., bitte.
1. Einen Moment, bitte. Ich verbinde.
3. Hallo? Anne Müller
2. Anne! Ich bin Verena! Hast du eine gute Reise gehabt **denn?**
3. Ja, ich habe eine sehr gute Reise gehabt, ich bin **am** 7 Uhr in Bonn angekommen.
2. Und Wie geht es dir denn?
3. **Ich bin super**, danke!! Meine Mutter ist zum Flughafen **am** 8 Uhr **endlich für mir** gekommen. Ich habe eine Stunde gewartet!
2. Hm, Pech! Wann kommst du **zu meine Haus** denn? Ich möchte gern deine Fotos von Spanien sehen!!

3. Ach so! Ich habe **sehr** Fotos gemacht, ich bin von Barcelona nach Malaga gefahren, ich bin 3 Wochen geblieben und ich hat Tarragona, Valencia, Alicante Almeria und Granada gesehen. Ich hat einen Spanischkurs da gemacht. Es ist super gewesen!!

2. Ja, und Wann kommst du **hier denn**?

3. Ich weiß es nicht, ich will meine Großeltern sehen, ich will zu meine Großeltern **Hause** jetzt gehen, ich kann zu **deine Hause** morgen fahren. Kannst du?

2. Ach so! Ich kann, **natürlich**, kannst du mit mir **Morgen frühstücken**?

3. Ja! ich gehe **am** 7 Uhr **Morgen**, und ich bringe bei mich dieses schönes Fotos!!

2. Okay! Alles klar, ich sehe dich **Morgen**!

3. Auf Wiederhören!

2. Auf Wiederhören!

Nº Palabras: 201	Nº Errores: 17	Densidad: 8,45
------------------	----------------	----------------

AA12

■ Maria Evans am Apparat.

▶ Marta Becker. Kann ich bitte Linda sprechen?

■ Augenblick, bitte, ich verbinde Sie.

....

□ Linda Evans

▶ Hallo, Linda!

□ Oh! Hallo, Marta! Wie geht es dir?

▶ Sehr gut, danke. Und dir?

□ Sehr gut auch.

▶ Was hast du gestern gemacht?

□ Ich bin um 8:00 Uhr aufgestanden und dann habe ich gefrühstückt. **Denn** bin ich Ski gefahren. Um 13.45 Uhr habe ich eine Pizza gegessen und eine Cola getrunken.

Dann bin ich ins Kino gegangen und da habe ich ein Film gesehen. Das ist alles. Was hast du gestern gemacht?

▶ Gut. Ich bin um 9:00 Uhr aufgestanden.

□ Um 9:00 Uhr? Warum?

- ▶ Weil der Wecker ist **kapputt** gewesen.
- **Ah!**
- ▶ Dann habe ich gefrühstückt. Um 12.00 Uhr bin ich zum Arzt gegangen. Ich habe Husten und er hat gesagt ich soll schlafen und eine Tablette nehmen. Das ist alles.
- Sag mal, hast du heute Abend schon was vor?
- ▶ Nein.
- Kannst du tanzen gehen?
- ▶ Ja! Treffen wir uns um neun?
- Gut. Bis dann!
- ▶ Auf Wiederhören.
- Auf Wiederhören.

Nº Palabras: 163	Nº Errores: 3	Densidad: 1,84
------------------	---------------	----------------

AA13

- Patricia Mujica, kann ich Erika Santana sprechen?
- Ja, moment bitte
- ...
- Guten Tag Patry
- Guten Tag Erika
- Was hast du am **Wochenede** gemacht?
- Ich bin **■** eine Party gegangen. Die Party hat **schon** um 20 Uhr begonnen. Ich habe eine Schauspieler **gefunden**.
- Wie ist **deine Vorname**?
- Er ist Bruce Willis. Er ist zum **Londres** gekommen. Ich bin in die Party mitgekommen. Er hat **ihre zum ■** eingeladen. Er hat nicht gut spanisch gesprochen. Wir haben nur ein Glas Rotwein getrunken. Er hat **ihre Telefonumer** gegeben.
- Was ist ihre **Telefonummer**?
- 60643582312. Ich habe angerufen. Er hat **geschlagen**.
- Ich bin **dich** Hause gefahren.
- Guten Tag.

- Guten Tag.

Nº Palabras: 152	Nº Errores: 16	Densidad: 9,21
------------------	----------------	----------------

AA14

Monika wollte Veronika in Edinburgh anrufen, aber sie hat ihre Telefonnummer nicht gehabt,. Letzte Montag hat sie die Nummer geschrieben, aber sie hat das Zettel verloren.

Sie hat die Telefonauskunft angerufen.

Monika: Entschuldigung, haben Sie die Nummer von Veronika Schmidt bitte?

Frau: Guten Morgen. In welcher Stadt?

Monika: Im Edinburgh.

...Die gewünschte Rufnummer lautet 235617. Die Ortsnetzkennzahl lautet 093. **Fragte** die Frau.

Monika: Danke schön.

Monika hat die Telefonnummer gewählt...

(ring! ring! ring!)

- Familie Schmidt...

Monika: Guten Morgen, hier ist Monika Solheim. Kann ich bitte Veronika sprechen?

Herr Schmidt: Also! Monika! Ich habe viel über dich gehört.

Monika: Aahh! Das ist Nett!

Herr Schmidt: Ich verbinden dir mit Monika.

Monika: Auf Wiederhören!...

...Hallo Monika! Wo bist du gewesen? Ich habe dir dreimal angerufen aber ich habe kein **antwort** bekommen! sagt Veronika. Wie **gehts**?

Monika: Jetzt **bin ich toll**. Ich bin gestern von eine Reise durch die Alpen gekommen.

Monika: Ich bin etwa zwei Woche auf die Bergen geblieben, und da bin ich viel spazieren gegangen und sehr schöne **Landschafter** gesehen.

Veronika: **Aahh! Im 1001** sind wir auch **noch** die Alpen gefahren....

Monika: ...Ja, ja. Da haben wir vielSpaß gehabt und da hast du dein Mann erstmal **getrofen**. Jetzt seid **Ihr schön geheiratet**.

Veronika: ...hi, hi, hi! ja! und vier Kinder sind auch schon gekommen!

Monika: Ich bin **nich geheiratet**, aber ich bin auch nicht alleine. Im Moment wohne ich mit Sabrinne.

Veronika: Sabine! Aber sie...

Monika: Sabrinne hat schon Ralph gelassen, un der ist nach Chicago geflogen, da hat er eine Firma **geöffnet** mit sein Freund Lucas.

Veronika: Das hat Sabrinne **nich gezählt** . Es tut mir Leid!

Ich habe auch viele Sachen in Urlaub **gelebt**. Wir sollen länger sprechen.

Monika: Mogen Abend rufe ichdir an. Auf Wiederhören!

Veronika: Auf Wiederhören!

N° Palabras: 272	N° Errores: 19	Densidad: 6.98
------------------	----------------	----------------

AA15

- Alexander Fertig
- Sarah Schön, kann ich Felix sprechen?
- Er ist in Moment leider nicht da. Kann ich etwas bestellen?
- Nein, danke. Wann kommt er denn zurück?
- In 20 Minuten, glaube ich. Versuch es doch später noch mal.
- Ja, gut.

...20 Minuten später

- Alexander Fertig.
- Sarah Schön, kann ich jetzt Felix sprechen?
- Natürlich Sarah, einen Moment...
- Hallo Sarah, wie geht's?
- Sehr gut und dir?
- Mir geht es gut auch.
- Wo bist du **gewessen**? Ich habe dir angerufen.
- Ich bin in der Universität **gewessen**. Ich habe eine **Prüfung** gemacht.
- Ach so! Heute habe ich Monica getroffen, wie haben im Cafe einen Kaffee genommen und haben wir gesprochen. Wir sind im Cafe eine Stunde geblieben.
Morgen hast Monica **Gebürstag!!**

- Ah!! Wir müssen etwas für sie **einkaufen**. Sie ist in Stuttgart **gewessen** oder? Wann ist sie gekommen?
- Am Mittwoch. Sie hat viele **Plätze** besuchen. Sie hat alles fotografiert. Sie hat mir ihre Fotos gezeigt. Die Fotos sind fantastisch. Sie ist im Konzert von Aerosmith gewesen. „Das war **suppa**“!! Sie hat das mir gesagt.
- Ja, ich habe den Konzert mit Thomas und Alexander **ferngesehen**. Sie sind fanatisch von Aerosmith. Sie haben die ganze Nacht getanzt. Wir haben Probleme mit den **Nachbarn** gehabt.
- Ich kann nicht das glauben!! Haben sie die Polizei angerufen?
- Nein, wir haben ein bißchen diskutierte aber nichts ist passiert.
- Besser!! **Wenn** kaufen wir das Geschenk für Monica ein? Weisst du was zu schenken?
- Wir können um viertel vor sechs **in der Bushaltestelle** uns treffen. Ich weiss es nicht. Vielleicht eine CD von Aerosmith!!!
- AH! Ja, hast du Geschenkpapier?
- Ich glaube nein.
- Wir müssen das auch **einkaufen**. Vergesst mal das nicht! Bis Bald!
- Bis Bald!

Nº Palabras: 272	Nº Errores: 16	Densidad: 5,88
------------------	----------------	----------------

AA17

A: Janssen am Apparat.

B: Ich bin Lola. Kann ich Michael sprechen?

D: Warte bitte einen Moment. Michael!

C: Ja.

B: Hallo Michael. Ich bin Lola. Ich bin von meiner Reise wieder zurück.

C: Wo warst du?

B: Ich war in Barcelona.

C: Wie war die Reise?

B: Die Reise war **fantantisch**. Ich bin 6 Tage geblieben und habe viele Sachen gesehen.

C: Was hast du gemacht?

B: Ich bin über die Ramblas gegangen und habe die Sagrada Familia besucht.

C: Bist du bei der Formel 1 gewesen?

B: Ja, der Formel 1 war beeindruckend. Die Autos sind sehr laut und schnell. Michael Schumacker hat gewonnen.

C: Was hast du noch **mehr** gemacht?

B: Ich habe in Diagonal Straße eingekauft und habe viele Brötchen mit Tomate gegessen.

C: Wir sehen uns später.
B: Ja, wann und wo?
C: Heute Abend um 6 bei dir zu Hause.
B: OK. Auf Wiedersehen.
C: Tschüs!

Nº Palabras: 134	Nº Errores: 2	Densidad: 1,49
------------------	---------------	----------------

AA 18

Lisa: ...zwei drei-sechs fünf-eins null.

Mark: Mark Treiber.

Lisa: Guten Tag! Lisa Bretam. Ich möchte mit Anna Brück sprechen, bitte.

Mark: Tut mir Leid, Sie haben falsch gewählt.

Lisa: Oh, Entschuldigung. **Was** Nummer habe ich angerufen, bitte?

Mark: zwei drei –sechs fünf-eins null.

Lisa: Pardon, ich habe die falsche Nummer. Danke schön!

Mark: Bitte schön! Tschüs!

Lisa:...eins eins zwei.

Telephonist: Auskunft Kaiserlautern, bitte warten Sie! Platz 36. Guten Morgen!

Lisa: Guten Morgen! Geben Sie mir doch mal die Nummer von Anna Brück!

Telephonist: Sie hat die Nummer zwei drei-fünf sechs-eins null.

Lisa: Danke schön!

Lisa: zwei drei-fünf sechs-eins null

Katrin: Katrin Brück.

Lisa: Hallo Katrin, hier ist Lisa Bretam. Wie geht es Dir?

Katrin: Danke, gut. Und Dir?

Lisa: Auch gut. Katrin, ist deine Schwester da?

Katrin: Nein, sie ■ leider nicht da.

Lisa: Wann kommt sie denn zurück?

Katrin: Das weiß ich nicht genau. Kann ich etwas bestellen?

Lisa: mmm...ja. Sag ihr, bitte, ich habe die Einladungen von der Vortrag **angetretet** und habe sie schon mit dem post gesandt. Hast du **es** alles verstanden?

Katrin: Ja, alles klar.

Lisa: Okay! Vielen Dank, Katrin! Auf Wiederhören!

Katrin: Tschüs, Lisa!

Nº Palabras: 164	Nº Errores: 4	Densidad: 2,43
------------------	---------------	----------------

AA19

- Kaufmann
- Wer ist da, bitte?
- Kaufmann.
- Ist da nicht Müller? 413200?
- Nein, hier ist 423200.
- Oh, Entschuldigung!
- Macht nichts.
- ...Ring ring!
- Guten Tag, Angelika Wiechert. Kann ich Peter Müller sprechen?
- Doris Lindemann. Warte mal einen Moment. Peter!
- ▶ Peter Müller am Apparat.
- Hallo! Angelika.
- ▶ Hallo Angelika! Wie geht es dir?
- Danke, mir geht es gut. **Un** du?
- ▶ Danke, sehr gut!
- Was hast du ■ **Wochende** gemacht?
- ▶ Am Samstag habe ich ■ Tennisspiel gesehen und habe ich das Auto gewaschen. Um zehn Uhr bin ich tanzen gegangen.
- Ach so! und was hast du am Sonntag gemacht?
- ▶ Am Sonntag habe ich Fußball gespielt und nachher ich bin zu Hause geblieben. Was **sagst** du gerade gemacht?
- Hm..Ich habe eine Küche gekauft und ich bin einkaufen gegangen. Ah! Ich bin auch ■ Theater gewesen.
- ▶ Okay! sehr gut. Ist das alles?
- Ja, Auf Wiederhören!
- ▶ Tschüs!

Nº Palabras: 139	Nº Errores: 6	Densidad: 4,31
------------------	---------------	----------------

AA20

Peter: ...Neun zwei acht drei sechs-fünf vier-vier fünf (tüt tüt tüt)

Philipp: Philipp Kerner.

Peter: Guten Tag!, Peter Müller. Kann ich mit Verena sprechen?

Philipp: Tut mir leid aber haben Sie falsch gewählt.

Peter: Oh! Entschuldigung ! Ich habe die falsche Nummer.

... Eins null-null drei.

(tüt tüt tüt)

Auskunft: Guten Morgen!

Peter: Guten Morgen! Wie ist die Nummer von Verena Blumen?

Auskunft: Verena? Wie schreibt man das? Mit B?

Peter: Nein, mit V.

Auskunft: Die gewünschte Nummer lautet zwei sechs –fünf vier-vier fünf. Die **worwahl** lautet neun zwei acht.

Peter: Danke schön. Hm-...neun zwei acht-zwei sechs-fünf vier-vier fünf.

(tüt tüt tüt)

Verena: Verena Blumen.

Peter: Guten Tag! Peter Müller.

Verena: Hallo Peter! Wie geht es dir?

Peter: danke, gut und dir?

Verena: Danke, sehr gut.

Peter: Hast du ein schönes Wochenende gehabt?

Verena: So la la. Ich bin zu Hause geblieben.

Peter: Was hast du gemacht?

Verena: Ich habe Deutsche Verben **studiert**. Un du?

Peter: Ich bin nach Maspalomas gefahren.

Verena: Das ist aber phantastisch.

Peter: Ja. Morgen möchte ich ins Kino gehen. Komm doch mit mir bitte!

Nº Palabras: 156	Nº Errores: 3	Densidad: 1,92
------------------	---------------	----------------

AA 21

Ring, ring, ring...!!!

Birtes Mutter-Ja, Hallo! Wer ist da?

Anna.- Hallo, Guten Morgen! Hier spreche Anna! Kann ich mit Birte sprechen?

Birtes Mutter- Ich werde nachsehen ob sie hier ist. Ja, Moment.

Birte.- Hallo Anna! Wie geht's?

Anna.- Gut, und **die**?

Birte.- Gut auch!

Anna.- Ich möchte mit dir sprechen. Ich habe einen Reise gemacht.

Birte.- Ja...? **Wo** (a) **hast** du gereist?

Anna.- Ich **habe** auf Kanarischen Inseln gefahren

Birte.- Und..., was hast du da gemacht?

Anna.- ■ **Der erste Tag** habe wir Las Palmas de Gran Canaria gesehen.

■ **Der zweite Tag** habe wir zum Strand **gegangen** (s) und habe ich mit einen freunden von dem Reisegruppe gesprochen. Wir haben **wiele** (s) getrunken! Ich und Raul (junge) haben **zusammenen** getanzt.

Birte.- Hhh...! Ich möchte **nach da** gefliegt!

Anna.- Ich musse **nach** (n) Schule jetzt gehen.

Birte.- Okay! **Tschus** (s) !

Anna.- **Tschus** (s)!

Nº Palabras: 122	Nº Errores: 14	Densidad: 11,47
------------------	----------------	-----------------

AA26

- Esther Lidia

* Guten Tag, Mario López. Kann ich Marta sprechen?

- warte mal einen Moment. Marta! Der ist leider nicht da. Kann ich etwas ausrichten?

* Nein, vielen Dank. Ich bin in einen Telefonzelle **geblieben(n)**. Wenn ich zu Haus **bleibe(n)**, rufe ich wieder an.

- Das ■ gut, ich sage ■ ihr wenn ich sie sehe.

* **Aufwiederhören (v).**

- Tschüs.

(zu Haus)

- Marta

* Oh, hallo Marta! Ich bin der Mario.

- Oh, **wie gehst du**? Wo bist du? Bist du in Madrid?

* Ich bin **in** Madrid gefahren. Und jetzt ich bin in Deutschland.

- warum bist du denn **hier bekommt (b)**?

* Ich bin in Madrid erst drei tage geblieben. Ich habe **nicht (l)** Zeit gehabt.

- Hast du Oma besucht?

* Ja, Ich bin **in Ihr Haus (l)** beblieben.

- Ich habe viele arbeits gemacht. Jetzt ich habe viel freizeit

* Ich habe **im (d)** Madrid ein **Exam(ñ)** gemacht. Ich habe drei Monate **studiert.(l)**

- Hast du in Madrid viel gesehen?

* Ja, aber ich **mochte** zu Zoo gehen.

- Heute, ich habe um **funf (s)**Uhr aufgestanden. Ich bin ausgeschlafen. Ich **mochte** nach Hause gehen. Kann ich später dir anrufen?

* Ja, um acht uhr ist gut.

- gut, Tschüs.

* Tschüs.

Nº Palabras: 180	Nº Errores: 19	Densidad: 10.5
------------------	----------------	----------------

AA27

- ...**neu (q)** zwei **achts-(r)** sieben zwei-vier null-**ein (a)**drei (tüt-tüt-tüt)

■ Müller am Apparat!

▲ Guten Tag, Verena Kerner. Möchte ich gern Philipp sprechen?

■ Warte mal einen Moment. (Pause)

● Hallo Verena, wie gehtst es du? Ich habe dich gestern zu Hause angerufen. Du bist nicht hier gewesen. Was hast du gemacht?

▲ Oh, tut mir leid! **Morgens, bin** ich eine Briefmarke **eingekauft (b)**. Ich habe einen Brief meine **franzose (a)** Freundin geschrieben.

● Bist du nicht zu strand gegangen?

- ▲ Ja, **nachmittags (d)** bin ich mit meiner Eltern zu Maspalomas strand gefahren aber das wetter ist nicht **schon**.(c) Dann haben wir ins Restaurant gegessen.
- Hast du Eva angerufen?
 - ▲ Ja, ich habe **sie** gesprochen, **abends**.(d) Wir haben **zu Tobias Hause(l) gesehen (n)**. Er hat einen Fest gemacht. Wir sind **um (n)** fünf Uhr hier geblieben aber wir haben **nicht (l) alcohol (ñ)**Getränke getrunken. Es war toll! Und was hast du gemacht?
 - Ich bin zu Hause geblieben .Ich habe **alle Tage (m)** ferngesehen. Er war langweilig!
 - ▲ Oh! Hast du nicht gearbeitet?
 - Nein, ich hatte Frei Tag. Was machst du **jetz (q)**?
 - ▲ Ich **weis (s)** es nicht.
 - Möchtest du **zusammen(q)** spazierengehen?
 - ▲ Ich möchte...
 - Gut, und dann können wir ins Kino gehen?
 - ▲ Okay, lade mal ein! Ich habe **nicht (l)** Geld.
 - **Nicht (l)**Problem. Tschüs!
 - ▲ Viele **danke**. Tschüs!

Nº Palabras: 193	Nº Errores: 23	Densidad: 11,91
------------------	----------------	-----------------

AA28

Eva: Eva Mevicke

Sara: Guten Morgen, Sara Bern. Kann ich bitte mit Kersten sprechen?

Ja, Moment, bitte.

.....

Kersten: Hallo Sara, Wie geht's?

Sara: Sehr gut danke, und dir?

Kersten: Es geht mir gut aber ein bißchen müde, weil ich eine **spät** Nacht hatte.

Sara: Hast du mit Peter gestern abend dich amüsiert?

Kersten: Ja, es war phantastisch. Ich bin **zu** Hause gefahren und er hat italienisch essen gekocht. Es war lecker: Und dann sind wir **ein Spaziergang (n)**zum Strand gegangen.Es war alles sehr romantisch. Und was hast du gestern abend gemacht?

Sara: Ich habe einen Film zu Haus gesehen.

Kersten: Welche Film?

Sara: Vertrauter Feind, mit Brad Pitt und Harrison Ford.

Kersten: Oh ja, da ist sehr gut.

Sara: Ja, ich habe ihn interessant gefunden. Also, hast du die Nummer von Tobias von die Kunstschule.

Kersten: Ich hatte **gern** die Nummer aber jetzt weiß ich es nicht, ein Moment , bitte....nein, ich habe sie nicht. Ruf mal Uve an! Er hat die Nummern von alle Leute in die Schule.

Sara: Okay, danke schön.

Kersten: Bitte schön. Hast du schon die Hausaufgabe gemacht?

Sara: Nein.

Kersten: So, möchtest du sie zusammen machen?

Sara: Ja, warum nicht. Kommst du **hier (a)**?

Kersten: Nein, komm bitter **hier (a)**! **Dann (n)**kann ich ein bißchen mehr schlafen.

Sara: Okay, Tschüs!

Kersten: Tschüs!

Nº Palabras: 195	Nº Errores: 8	Densidad: 4.10
------------------	---------------	----------------

AA29

Heute ist Samstag. Ich bin zu Hause und möchte mit Mery sprechen. Dann ich wählte **seine** Telefonnummer. Neun zwei acht-drei sechs-sieben acht-**ein** vier.

M. Hier ist Pili.

A. Guten tag, Alejandro. Kann ich Mery sprechen?

M. Warte mal einen Moment bitte. Ich verbinde.

M. Hallo Ale, ich bin's die Mery.

A. Hallo Mery, wie geht es dir denn?

M. Mir gut danke, und dir?

A. Mir auch ■. Was machst du denn Heute?

M. Nicht besonderes **interessiert**.

A. Möchtest du mit mir etwas trinken?

M. Ja, natürlich. Aber ich muß **zum erst** meinen Hausaufgaben machen.

A. Ah! Kann ich dir helfen?

M. Nein, sie sind so leicht.

A. ■Wie viel Uhr können wir sehen?

M. Um sieben Uhr, kannst du?

A. Jawohl, wo sehen wir um sieben Uhr?

M. Ich weiß nicht?

A. **Im** Santa Ana Platz, kannst du?

M. Ja, wir sehen um sieben Uhr **im** Santa Ana Platz!

A. Ok. Mery! **Aufwiedersehen?**

M. **Aufwiedersehen** Ale.

Nº Palabras: 136	Nº Errores: 13	Densidad: 9.55
------------------	----------------	----------------

AA 30

Drei fünf-acht fünf-vier eins

Hmm besetzt. Also noch mal.

Sara Müller am Apparat.

Guten Tag! Asiyez Brück. Kann ich Taylor Müller sprechen?

Tut mir Leid! Er ist nicht da. Er ist in der Apotheke.

Hmm Pech!

Kann ich etwas ausrichten?

Nein Danke! Wann kann ich denn anrufen?

Hmm! Um 8 Uhr.

Okay! Auf Wiederhören!

Tschüs!

Sarah Müller am Apparat

Guten Abend. Asiyez Brück noch mal. Kann ich Taylor Müller sprechen?

Oh Ja! Warte einen Moment bitte!; Tay!

Taylor Müller am Apparat

Hallo Tay! Ich bin Asiyez Brück.

Oh! Asiyez! Hallo! Wie geht es dir?

Danke, gut. Und dir?

Danke, **ich auch** ■!

Am Freitag bin ich mit meiner Schwester gekommen

Oh! Und was hast du am Wochenende gemacht?

Ich bin mit meiner Schwester ins Kino gegangen.

Danah, haben wir in der Diskothek getanzen. Am Sonntag habe ich zwei Stunden im Meer geschwommen, und um 9 Uhr habe ich ferngesehen.

Hmm, das ist **interessant**. Morgen gibt es um 7 Uhr ein Konzert. Möchtest du kommen?

Okay! Ich sehe dich um 6 Uhr.

Okay! Auf Wiederhören!

Auf Wiederhören!

Nº Palabras: 175	Nº Errores: 3	Densidad: 1,71
------------------	---------------	----------------

REDACCIONES NIVEL INTERMEDIO DICIEMBRE

AD 1

Erfurt, den 25. Januar 2001

Liebe Angelika,

gestern kam der Briefträger mit deinem Brief und ich freue mich sehr darüber. Wie du **recht** gesagt hast, faulenze ich nicht in den Ferien, sondern ich lerne Deutsch vier Stunden pro Tag. Viele Leute sagen, dass ich verrückt bin, da jetzt habe ich fast keine Freizeit um Spaß zu haben. Aber es ist mir egal, weil ich am Ende der Sommer gutes Deutsch sprechen und schreiben können wird.

Selbstverständlich ich erinnere mich an Pierre! **Hat** er sicher in dem gleichen Ort **als** ich geblieben? Dann verstehe ich nicht **weil** er nicht zufrieden war. Die Wahrheit ist, dass es in diesem kleinen Dorf nicht viel zu sehen gibt. Trotzdem besuche ich und meine Mitschüler eine schöne Kneipe sehr oft und so kennen wir Leute aus alle Länder.

Ich habe schon einige Photos gemacht und vielleicht schicke ich dir ein **Paar**¹ von ihnen **nächstes** Mal.

Das Wetter ist sehr kalt sogar im Sommer. Die Leute hier wissen nicht wie **ist** wenn die Sonne scheint. Nachts bin ich halb erfroren. Was meinst du dazu? Unglaublich, oder? Zur Zeit fühle ich mich ziemlich zufrieden. Möchtest du mir nicht besuchen? Ich lade dich herzlich[■]; es wäre ganz toll.

Herzliche Grüße, dein Theo.

Nº Palabras: 204	Nº Errores: 7	Densidad: 3,43
------------------	---------------	----------------

AD 2

Liebe Angelika,

Danke für deinen Brief, es war eine Überraschung als der Briefträger einen Brief von dir von seiner Tasche herausnahm.

Ich weiß schon **wohl**, dass du keine Nachricht von mir gehabt hast, und deswegen schreibe ich diese **Linien**¹, um deinen Brief zu beantworten.

Jetzt befinde ich mich auf Gran Canaria, einer der sieben **Insels**, die man in der Pauschalreiseangeboten anbieten. Ich wohne in der Hauptstadt der Insel weit weg von dem **Touristischen**² Gebiet. Trotzdem gibt es hier auch Touristen, weil die Stadt eine schöne Strand und viele Kneipen (nicht nur am Strandpromenade), Kinos, oder Museen hat. Hier gibt es immer viel los, normalerweise am Wochenende, wenn **die ganzen** Kneipen und **Terrase** geöffnet sind. Die Kinos haben gute Filme, aber immer **läufen**³ **■** auf Spanisch, klar, wir sind in Spanien. Diese Stadt ist in zwei **Teilen** geteilt, die **Alte Stadt**⁴, wo die **ganzen**⁵ Häuser in **Colonialischer**⁶ **Stille**⁷ gebaut wurden und wo sich die meisten Museen befinden, und das neue Teil, wo es nicht so viele gibt. Ich habe fast alle Museen besucht, und ich finde **die interessantesten** das Kanarische Museum, Cristhoper Kolumbus **Hause** und das Museum für Technologie und Wissenschaft. Zur Zeit geht es mir gut, ich fühle mich gut⁸ und sehr zufrieden, vor allem mit dem Wetter. Stell dir vor, wir sind fast im **December**⁹ und wir haben 18° C temperatur mit

gemütlichen sonnigen Tagen, und **abendrein** ohne Schnee. Mit der Sprache habe ich noch Probleme, denn ich finde es sehr kompliziert zu verstehen, aber nach und nach hoffe ich **forschriften**¹⁰ zu machen. Von dieser **Paradise**¹¹ gibt es nicht **so** viel mehr zu berichten und deswegen **ende** ich diesen Brief bis zum nächsten Mal.

Macht Gut!

Schrieb¹³ mal noch wieder

Octavio.

Nº Palabras: 280	Nº Errores: 23	Densidad: 8.2
------------------	----------------	---------------

AD 3

Gran Canaria, den 22. November 2001

Liebe Angelika,

Vielen Dank für deine **lange** Karte, die letzte Woche ankam. Ich möchte dich öfter schreiben aber ich habe nicht zu viel Freizeit.

Ich bin sehr glücklich hier in Berlin. Die Leute sind sehr freundlich zu mir. Ich habe viele Leute von den ganzen Welt kennengelernt und wir sind zusammen den ganzen Tag, um viele Stunden Deutsch zu sprechen.

Stell dir vor, **wenn** ich nach München geflogen bin und ich dich kennengelernt habe, lernte ich viel Deutsch in dem kurs. Jetzt spreche ich besser als **voher**¹ und ich spreche viel Deutsch jeden Tag un in diesem Sprachkurs habe ich gute Noten bekommt.

Hier in Berlin habe ich Viele typischen **Ortes**² besuchen. Gestern habe ich das Pergamonmuseum besuchen. Es ist **einer wunderbar** Ort, um viele **helenistische**³ Kunst zu sehen. Es gibt **einer** schöne Altar. Es ist für Zeus und Atenea geweiht. Am Dienstag habe ich die älteste Gebäude der Stadt **gefunden**. Es ist die **Nikolai Kirche**, die auf eine Insel liegt. Auch bin ich **nach das** Rathaus gegangen und es ist ein biBchen komisches Bauwerk, weil die wände **rotfarbe**⁴ sind. Das Europa center ist auch ziemlich interessant mit vielen Geschäfte, Cafes und **soweiter**. Ich habe hier viele **Ausländern** gesehen. Sie sind manchmal Studenten, Arbeiter und **Tourist**.

Heute bin ich ins Hotel geblieben, weil das Wetter sehr schlecht ist. Es regnet zu viel, es **schneint**⁵ auch. Ich habe heute gehört, dass am Abend das Wetter **verschlechtern** kann. **Wie**⁶ ich ins hotel bleiben muss, kann ich Filme oder **Programme** auf Deutsch **fernsehen**. Ich glaube, dass ich Deutsch mit dem Fernsehen lernen kann, was glaubst du?

Morgen Abend möchte ich eine **Reise** durch den Berliner See machen, aber es hängt von das Wetter ab.

Ich habe keine Information mehr, um dir zu geben und ich muss viele Hausaufgaben machen. Lass bald wieder von dir hören. Bis dahin

Alles liebe

Deiner Theo.

Nº Palabras: 314	Nº Errores: 19	Densidad: 6,05
------------------	----------------	----------------

AD 4

Liebe Angelika,

Ich hoffe daß es dir gut geht, mir geht es ganz gut, ich fühle mich wohl in dieser Universitätsstadt.

Es ist nicht groß, aber es ist wegen der Studenten immer sehr viel los. Außerdem habe ich einen **Studentenpersonalausweis**¹ und ich bekomme eine gute Ermäßigung in Discos, bei der Mensa, in der Universität...

Hier gibt es interessante Museen, sowie Kunstgalerien zu besichtigen, ein großes Angebot an Restaurants, Bars, Kneipen, Einkaufszentren und schöne Geschäfte, viele Freizeitmöglichkeiten.

Ich habe auch die Gelegenheit ins Kino oder ins Theater bei der Uni zu gehen sowie Sport zu treiben ohne viel Geld zu bezahlen.

Es sind natürlich Lokale, Restaurants und Clubs , die total teuer sind, aber ich gehe nie dorthin.

Das Wetter ist nicht so schlecht, wie ich es mir vorgestellt hatte, es ist kalt und es regnet leider auch, aber die Sonne scheint ab und zu, ich bin eigentlich in der wärmsten Stadt Deutschlands! Das ist was, du zu mir einmal sagtest...

Jeden Tag besuche ich die Schule von neun bis dreizehn Uhr, der Kurs ist nicht schlecht und ich habe viele Leute aus überall in der Klasse kennengelernt.

Nachmittags treffe ich mich mit ihnen, und gehen wir zusammen irgendwohin.

Ich erinnere mich auch an Pierre, der Franzose aus Bordeaux.

Vor langer Zeit habe ich **nicht** mehr von ihm gehört, es wäre schön, wenn du mir seine Adresse gibst, und wieder Kontakt mit ihm aufzunehmen.

Lass bald wieder von dir hören.

Alles Gute

Dein Theo.

N° Palabras: 243	N° Errores: 3	Densidad: 1,23
------------------	---------------	----------------

AD 5

Ort, den 20. November 2001

Liebe Angelika:

Vielen Dank für deinen herzlichen Brief, den gestern ich superglücklich zu bekommen war. Immer **erfreue** ich mich, dass du absolut nett **mit**¹ mir bist, weil ich wenige Freunde hier in Deutschland habe.

Heute **regt** es ein bisschen in Ort, aber diese Monat haben wir ein schönes Wetter gehabt, so konnte ich viele Ausflüge mit meiner Lehrerin machen. Ich mag **ganz, ganz alle die**³ Wälder und die **Flusse**⁴ von diesem wunderbaren Land.

Ort ist ein kleines Dorf, wo die Leute, die von der Landwirtschaft leben, sind sehr sympathisch. Es gibt keine **Kino** oder **Museum**, **obwohl** ich mich nie langweile, denn am morgen habe ich den **Deutschunterricht**⁵ und nachmittags treibe ich viele **Sports**⁶. Am abend treffen wir uns mit den japanischer Schülern, dann **essen** wir **abend**⁷ und wir singen und tanzen **eure einege**⁸ Musik.

Wann willst du mich zu besuchen kommen? Jeden Tag denke ich and dich, deshalb **traume**⁹ ich, dass du bald **Feirabend**¹⁰ hast, weil ich weiß, dass du mich vermisst, **als**¹¹ ich dich.

Ich warte auf deinen nächsten Brief.

Liebe. Dein Theo.

Nº Palabras: 179	Nº Errores: 17	Densidad: 9,49
------------------	----------------	----------------

AD 6

Liebe Angelika,

bitte entschuldige **das** ich erst jetzt Dir schreibe, ich habe vor zwei Wochen deinen Brief bekommen aber ich bin immer unterwegs **gewessen** und wenn ich **dann** zu Hause bin werde ich faul und denke dann... morgen! Ich danke Dir für deinen schönen Brief.

Du sollst Dir keine Sorgen machen. Mein Deutschkurs ist echt gut. Die ersten Tage war ich ziemlich einsam aber jetzt kenne ich viele Leute und ich bin immer unterwegs. Die Stadt ist eigentlich nicht sehr gross, aber es gibt immer „was“ los, entweder ein Kirmus oder irgendein Fest so wie „Das Weinfest“ oder „Gallusmark“ wo man essen , trinken und Spaß haben kann.

Ich habe auch viele andere Städte besucht obwohl das Wetter in Moment nicht so schön ist. Es ist **furchtwar**² kalt, also -10° würde ich sagen, ich weißt nicht genau aber zum **gluck**³ es gibt kein Regen oder Schnee. Hoffentlich wird es wärmer.

Du bist wieder vom Skifahren zu hause und nicht verletzt. Da bin ich beruhigt. Erinnerst du Dich noch an Silke? Das Mädchen aus Berlin, ...weißt du noch? Sie hat mir auch einen Brief geschrieben und sie erzählte mir, daß ihr Bein gebrochen ist. Sie hat einen Unfall beim Skifahren gehabt. Sie hat wirklich Pech gehabt. Was kannst du mir über deinen Skiurlaub erzählen? Es muß ein sehr schöner Urlaub gewesen sein.

So Angelika, ich wünsche Dir alles gute.

Bis zum Nächsten Brief

Liebe Grüße

DeinTheo.

Nº Palabras: 235	Nº Errores: 6	Densidad: 2,55
------------------	---------------	----------------

AD 7

Liebe Angelika,

Wie geht's? **Ich bin**¹ gut. Gestern **habe** ich in einem Museum gegangen. Da habe ich viele interessante **Dingen**² gesehen. Das Thema von dem Museum war die Deutschland's Geschichte: die zwei Deutschland, die Vereinigung und die Deutschland's Wirtschaft. Eigentlich war es ziemlich interessant.

Das Wetter ist doch **schrecklich** schlecht, weil es jeden Tag kalt und neblig ist. Deshalb konnte ich nicht zum Strand gehen und ich musste ins Kino oder in einer Opernhalle gehen.

Vielen Dank für deinen **liebenswürdigen** Brief. Ich bin zufrieden **wenn**³ diesen Brief ankam. Ich habe seit einige Wochen **deinen Brief gewartet**.

Letzte Woche **habe ich am** Kursort gegangen und ich habe einen guten Tag verbringt. Außerdem habe ich **auch ergeschlaffen**⁴. Das war eine gute Erfahrung für mich, weil ich fast immer im Stress gewesen bin.

Obwohl ich ein bisschen traurig und melancholisch **wenn**⁵ **hier** erst gekommen bin, weil ich leider kein Freund in diesem Land hatte, jetzt bin ich ziemlich zufrieden. Habe ich viele Freunde mit **wem**⁶ kann ich ins Kino gehen oder mit **wem** kann ich sprechen. Jetzt bin ich nicht mehr allein **als**⁷ am Anfang. Das macht mir **mehr gesellig** und **humorvoll**⁸, sogar mag ich **spaziergang gehen**⁹. Früher **wenn**¹⁰ ich **zu spazieren ging**¹¹, **fühlte** **ich** sehr melancholisch, weil ich immer allein war. Heute mag ich dieses Land als **es** mein Land wäre. Ich **fühle** **wie in meinem Haus**¹².

Ich hoffe, dass **wir** **in** kurzer Zeit treffen können.

Ich warte **bald** **anderen** Brief. Bis bald

Deiner, Theo.

Nº Palabras: 244	Nº Errores: 30	Densidad: 12,29
------------------	----------------	-----------------

AD 8

Liebe Angelika,

Du kannst dich nicht vorstellen, **wie viel** ich **darauf gefreuet** habe, von dir **Neues** zu hören. Ich dachte, dass du mich vergessen hatte. Ich hatte, deinen Brief **diesen Morgen** im Briefkasten gefunden bevor ich zum **Institut** gegangen bin. Ich wollte dich unverzüglich beantworten, aber ich mußte meine **Unterrichten** nicht **überspringen** also machte ich einen übermäßigen Anstrengung und **Ich** konnte bis jetzt warten, und dir diesen Brief zu schreiben.

Du mußt um mich keine Sorgen machen, weil ich **wunderbar bin**. Obwohl die erste zwei Wochen hier **erstaunlich** nicht waren habe ich mich das Leben hier **angewohnt**. Noch vermisse ich mein Freund und meine Familie, aber ich habe sehr nette Leute **gekannt**. Meine ‚neue‘ irische Familie handelt mich als **ich** **andere** Verwandte wäre. Sie fragen mich immer, ob ich mich gut oder schlecht fühle oder ob ich **Heimatweh** habe oder nicht. Sogar helfen sie mir mit meinen Hausaufgaben! Meine neue Freunde sind alle sehr interessant. Alle kommen aus verschiedene Länder und alle können etwas Interessantes von **seinen** Länder erzählen. Was ich nicht ertragen kann ist das Wetter. Bevor ich nach Irland geflogen **hatte** hat jemanden mir gesagt, dass das Wetter hier furchtbar war. Nachdem ich hier ein Monat gewohnt habe kann ich sagen, dass es sogar **schrecklicher** ist, als ich es **vorgestellt** habe. Jeden Tag regnet es während endlosen Stunden. Aber ist das nicht alles! Weiss du **am welchen Uhr Abend zu werden?** Um halb fünf ist es total dunkel!! Ich **fühle** **fast** immer müde; ich könnte 18 Stunden schlafen. Vielleicht braucht mein **Körper** mehr Licht! Meine irische **Freundinnen** haben mir gesagt, dass das Regen im Dezember aufhört. Danach **fangt** der Kälte an. Ich weiß nicht, was ich vorziehe.

Was noch schlimmer ist, **dass** man nicht viele Pläne **mit** diesem Wetter **vorhaben** kann. Das Regen macht die Leute faul: wir machen weniger Ausflüge als sonst.

Aber ehrlich gesagt habe ich nicht viel Freizeit um Ausflüge oder Reisen zu machen.

■ **Die Werktag**e stehe ich um 7 Uhr auf. Ich fange die **Unterrichten** bis 8 Uhr nicht an, aber ich frühstücke langsam gern und ich brauche eine Dusche, wenn ich wach sein will.

Wenn ich fertig bin **verbringe** ich 45 Minuten, um die Uni zu erreichen (sie ist von meinem Haus ein bisschen weit). Natürlich gibt es einen Bus aber er ist sehr teuer und man muß auf den Stunden warten. Außerdem ist er immer so voll, dass man den ganzen Weg stehenbleiben muß.

■ **Die Werktag**e habe ich **Unterrichten** morgens und abends. Normalerweise höre ich mit sie um 7 Uhr auf. Ich esse zu Mittag mit einer Freundin von mir, die neben unserem Institut, in der Studentenwohnheim wohnt. Ich habe immer freie Stunden zwischen die **Unterrichten**. Ich benutze diese Stunden um meine Übersetzungen und andere Hausaufgaben zu machen.

Am Ende des Tages, gehe ich in den Fitneßraum. Es ist sehr lustig. Ich gehe mit **Freundinen** um Aerobic zu machen. Wir haben viel Spaß und wir schwitzen aber viel! Trotzdem ist Studieren nicht alles. Wir versuchen viel zu reisen, um das Land zu kennen und vor allem gehen wir viel aus, um die irische Kultur und die irische **Idiosynkrasie** zu **aufdecken** (das ist eine gute Entschuldigung!)

Obwohl die Kneipen hier um 2 Uhr geschlossen sind ist es der Mühe wert. Die keltische lebhaft Musik kann fast überall gehört werden. Hier ist das Ausgehen sehr teuer auch besonders die Getränke. Trotzdem gibt es Lokale, wo man keinen Eintritt bezahlt. Wenn man positiv sein will ist es besser um **wenigerer** Alkohol zu trinken: gesunderes Leben! (Aber ich muß sagen, dass das **schwarze** Bier wundervoll ist).

Was ich in den Kneipen **lieber gern** ist die Leute, die da **gefunden** werden können. Die Irländer sind die **freundlichste**, netteste und glücklichste Leute, die ich in meinem ganzen Leben gesehen habe. Einmal habe ich eine kleine Gruppe in einer Kneipe kennengelernt. Nachdem wir zwei oder drei Pinten getrunken haben, fingen sie an, mir Wörter auf irländische Sprache zu lehren. Es war aber sehr lustig, weil die Aussprache sehr kompliziert ist und unsere **Lehrer** haben mit uns viel gelacht. Danach wollten sie uns lehren, wie man den keltischen Tanz tanzt. Das war das lustigste Teil der Nacht.

Ich habe mehr ‚ceili‘ (keltischer Tanz) geübt und jetzt bin ich sehr gut darin!

Ich glaube, dass ich zu Ende schreiben muß, weil mein Hand mir weh tut. Schreib **mich** so schnell wie möglich. Ich warte auf deine **Neues**. Begrüß deine Eltern meinerseits! **Sei gut**. Grüße und **küssen**.

Deine Lara.

N° Palabras: 737	N° Errores: 44	Densidad: 5,97
------------------	----------------	----------------

AD 9

Liebe Angelika,

Es hat mich sehr gefreut deinen Brief so schnell zu bekommen. Mir geht ■ ganz gut. Ich wohne gerade bei einer **Deutschefamilie** in Wiesbaden und glücklicherweise sind wir zu **die selben** Entfernung von Mainz. Die Familie ist sehr nett und freundlich. Der Mann ist Rentner und er kocht gern also das Essen ist **wircklich** lecker. Sie haben drei Kinder aber sie wohnen nicht bei ihnen. Ich werde ihnen wahrscheinlich an Wochenende

kennenlernen. Ich hatte Angst, ich würde Ihnen nicht verstehen aber es ist einfacher als ich dachte.

Morgens besuche ich eine **Deutscheschule**, wir haben Unterricht fünf Stunden pro Tag von Montag bis Freitag, **Nachmittags** haben wir verschiedene Aktivitäten: Minigolf spielen, Kegel spielen, Stadtrundfahrt, **Cinema**, Theater, usw... Wir haben auch einen Ausflug pro woche, wie waren letztes mal in Heidelberg und es hat mir sehr gut gefallen. Es ist ein wunderschöne Stadt. Ich habe viele **Freunde gemacht**. Es gibt Leute von Frankreich, Spanien, Italien, die **Turkei** und auch eine Japanerin. Wir haben vor eine **Internationalparty** zu feiern. Jeder wird etwas typisch von seinen eigenen Land vorbereiten und wir werden Musik hören.

Das Wetter ist schön, obwohl es regnet ein **bischen** jeden Tag. Die Zeit läuft schnell und ich hoffe wir werden uns bald wiedertreffen.

Grüss Pierre von mir

Alles Liebe

Dein Theo

N° Palabras: 211	N° Errores: 14	Densidad: 6,63
------------------	----------------	----------------

AD 10

Liebe Angelika,

vielen Dank für deine Karte. Es ist sehr schön, obwohl es kurz ist. Es geht mir gut. Die Leute ist hier sehr freundlich und höflich, aber sie sind **zu sehr verantwortungsbewusst** und du weißt, es ist ein Problem für mich, weil ich faul und verantwortungslos bin.

Ich freue mich, dass du **nächstens hier** kommen möchtest. Ich bin sicher, dass du schon jetzt **Erkundigung** über diesen Ort möchtest. Das Wetter war zuerst nicht so gut wie ich wollte. Es war schlechtes Wetter. Als ich morgens **nach** Schule ging, **ich hatte 5 Grad Kälte** und oder es regnete entweder es **schnitt**. Ich war immer naß bis auf die Haut. Aber ruhig Angelika, es ist schon mild und ich kann viele Sachen machen. Von Montag bis Freitag lerne ich morgens Deutsch in der Schule. Der Kurs ist sehr gut und ich bin zufrieden **darüber**. Am Wochenende treffe ich **mit** meinen Freunde und wir gehen ins Kino oder wir gehen in der Bierkeller, um Bier zu trinken. Das ist ein kleiner Ort, aber es gibt Kinos, Kneipen, Museen und Diskotheken. Ich **landweile** mich nie. Letzte Woche haben wir einen Geburtstag gefeiert. Wir haben alles sehr gut organisiert. In diesem Ort gibt es eine moderne Mole mit vielen schönen Schiffe. Es gibt ein Restaurantschiff und wir haben dort gegessen. Dannach haben wir bis 4 Uhr getanzt und Alkohol getrunken. Aber nur ein **bischen**. Es war phantastisch.

Schließlich hoffe ich, dass du **hier schnell** kommst.

Viele Grüße. Theo.

N° Palabras: 244	N° Errores: 16	Densidad: 6.5
------------------	----------------	---------------

AD 11

Gran Canaria, den 20. November 2001

Lieber Angelika,

Wie geht es dir? Ich hoffe es **die** sehr gut geht. Hier bin ich sehr froh mit dem Kurs. Ich habe viele Leute kennen gelernt. **Jede Tage** gehen wir **nach den Unterrischer** spazieren. Manchmal gehen wir ins Kino, **dass sie sehr grosser** als die Kinos auf Gran Canaria sind.

Wir gehen oft ins Charly's Pub, wo **können** wir über unseres Leben und **Hobbies** sprechen. Auch spielen wir an Billard. Selten spielen wir Fußball, weil es viel regnet und Am abend **wir** zu **fruh Nachts** und wir haben keine Zeit um Fußball zu spielen.

Das Wetter ist sehr schlecht. Es ist kalt, deshalb wir auf der Straße nicht sein können.

Ich danke dir ■ deine tolle Karte. Ich freute mich sehr **darauf** weil weit ich von meiner Familie und meinen Freundin entfernt bin, obwohl ich **jede Tage** meine Mutter anrufe.

Die **Unterrische** sind sehr **stark**. Wir lernen am **Morgens** von acht Uhr bis zwei **Uhrs**, danach gehen wir ins das Mensa zu Essen und um drei Uhr fangen wir bis fünf Uhr die **Unterrischen** wieder an. Ich habe viel gelernt weil mein Lehrer sehr gut ist. Wir sprechen viel Deutsch im **Klass**. Am **Anfang** habe ich viele Fehler gemacht aber jetzt habe ich viel gebessern weil ich **jede Tage** Deutsch sprechen musste.

Die Schule ist sehr gross. Es gibt viele Schüler. Auch ist es sehr schön. Es ist ein Barrokes Gebäude mit vieles schönes Gärten.

Wir haben auch unterschiedliche Sportplätze um Fußball zu spielen, tennisplatz und so weiter. Es gibt auch ein **swimmbad** aber das Wasser ist sehr kalt. Hier muss ich viel lernen, um die Prüfungen zu bestehen, weil die sehr wichtig sind.

Ich bin hier sehr gut aber ich **miss dich viel ver**. Ich habe Lust dich und meine Familie zu sehen aber ich tröste mich weil ich noch ein Monat habe, um fertig ■ und zurückkommen.

Viele Grüße.

Deine Theo.

N° Palabras: 318	N° Errores: 33	Densidad: 10,06
------------------	----------------	-----------------

AD 12

Bonn, den 19. November 2001

Lieber Theo,

Ich war sehr **glücklich** als ich deine schöne Karte gesehen habe. Das war sehr nett von dir.

Ich kann nicht glauben, dass dein Deutsch sich so verbessert hat. Am Anfang, konntest ■ nicht auf Deutsch sprechen und es war schwer für dich die Sprache zu verstehen.

Wann hast du mit dem Kurs begonnen? Ist es unterhaltsam?

Ich hoffe. ■..wirklich!

Ich weiss, dass die deutsche Sprache kompliziert ist; aber macht dir keine Sorgen.

Du wirst besser Deutsch als ich sprechen!!

Andererseits, erinnerst du dich noch an die Kneipe damals? Wir waren alle **Wochenende** dort. Jetzt gehe ich nicht mehr ■, weil ich keine Freizeit habe und ich warte darauf mit dir wieder zu gehen. Wäre es ■ **schnell!**

Ahh! Ich habe dir nicht gesagt, dass es ein neues Kino gibt; es ist ganz gross und **geil**, aber zu teuer auch.

Wie ist das Wetter bei dir?

Hier, ist das Wetter total schlecht! Es ist sehr kalt und es regnet die ganze Zeit. Der Himmel ist immer grau und die Stadt sieht ganz traurig aus. Wir brauchen die Sonne!

Aber wir **können** nichts daran **endern**, wir müssen warten.

In drei Wochen habe ich Urlaub und ich mache vielleicht noch einmal einen Skikurs.

Das wäre sehr schön!

Was machst du an Weihnachten?

Ich möchte dich gerne wieder sehen. Wenn du willst, du kannst mich anrufen; dann **können** wir mehr sprechen.

Mein Freund, ich wünsche dir viel Glück mit deinem Kurs und viel Spass!

Alles Liebe

Bis dann!

Viele Grüße,
deine Angelika

N° Palabras: 251	N° Errores: 12	Densidad: 4,78
------------------	----------------	----------------

AD 13

L.P. den 28. November 2001

Hallo Eva.

Ich möchte mich schnell **über** deinen Brief bedanken. Gestern kam deine Briefkarte an. Nett dass du dich noch an meinem Geburtstag erinnerst hast. Ich habe es viel gefeiert, obwohl ich keine Lust daran hatte. Zuerst hatten wir ein kaltes **Buffet** und danach, **ein** Lammfleisch zum Abendessen. Schließlich sind wir ins Kino gegangen, aber der Film war nichts besonderes, sogar langweilig.

Nächste Woche möchte ich zum Museum gehen, weil es dort eine **Austellung** über besondere Tiere geben wird.

Das Wetter ist noch sehr schön hier, obwohl es letzte Woche viel geregnet hat. Zum Strand könnte man noch spazieren gehen, aber nicht mehr zum baden, weil die Wassertemperatur um diese Zeit ein **bischen** kalt ist.

Heute fühle ich mich ein **bischen** krank, mir tut der Kopf weh. Doch es geht mir gut. Außerdem will ich heute Abend zu meinem Deutschkurs gehen. Regelmäßig, montags und mitwochs habe ich Unterricht, aber diese Woche muss ich auch am Freitag zum Unterricht gehen. Man muss einen Aufsatz über einen Brief abgeben, obwohl das ist für mich ganz schwer zu schreiben.

Außerdem finde ich das Kurs sehr instruktiv: Jetzt müssen wir kleine lustige Texte zu Hause lesen und danach alle zusammen Nacherzählen in der E.O.I.

Ich hoffe, dass du uns bald besuchst, denn es wäre schön uns wieder zu sehen.
Bis bald, alles gute und einen **dicken** Kuss
Dein Javier.

Nº Palabras: 230	Nº Errores: 7	Densidad: 3,04
------------------	---------------	----------------

AD 14

Liebe Angelika,
vielen Dank für deinen Brief, die heute ankam. Wie du in deinem Brief sagst, habe ich in den Ferien mein Deutsch in einem Sprachkurs verbessert. Ich habe viel gelernt und neue Sachen gemacht, wie deutsche Filme und **Fernsehprogramme** angesehen. Jetzt kann ich sagen, dass ich Deutsch besser sprechen kann.
Sagst du, dass du den Pierre getroffen hast? Natürlich erinnere ich mich an ihn, und noch mehr, ich habe vor einer Woche einen Brief von ihm bekommen, wo er mir auch über seinen Deutschkurs geschrieben hat. Der Tag am Kursort ist nicht so langweilig, wie ich dachte. Ich habe viele Freunde, die sehr nett und lustig sind. In den Pausen erzählen wir uns was wir am Wochenende gemacht haben und was wir auch machen werden. Der Kurs ist ein bißchen anstrengend, weil wir viel zu tun haben: wir müssen viele Hausaufgaben machen und die Klassenarbeiten sind sehr schwer. Aber ich hoffe ich werde damit viel lernen. Glücklicherweise habe ich auch Freizeit, in der ich verschiedene Sachen machen kann. Manchmal gehe ich mit Freunden ins Kino aber vor allem gefällt mir **Kneipen** gehen. Da treffe ich andere Leute und auch Freunde meiner Freunde, und wir **sitzen**² uns zusammen und trinken etwas. Zur Zeit haben wir gutes Wetter, aber vor einigen Tagen war das Wetter total schlecht und es hatte viel geregnet. Obwohl es Winter ist, kann ich jetzt zum Beispiel zum Strand gehen! Das ist ja gut! Leider geht es mir andererseits nicht ganz gut, weil einer meiner besten Freunde vor einen Monat nach Deutschland umgezogen ist. Er wohnte bei mir zu Hause und jetzt wohne ich ganz **alleine**. Er war mein bester Freund und ich glaube ich werde ihn so früh wie möglich besuchen. Ich werde dir natürlich auch besuchen! Ich habe nichts Neues zu erzählen und ich **hoffe** dir alles Beste. Schreib' mal wieder. Bis dahin alles Liebe,
deine Diana.

Nº Palabras: 312	Nº Errores: 4	Densidad: 1,28
------------------	---------------	----------------

AD 15

München, den 12 August 2001

Lieber Angelika,
vielen Dank für deinen netten Brief, der heute morgen angekommen ist. wie du schon weißt, besuche ich gerade einen Sprachkurs um meine Deutsch zu verbessern. Der Kurs

ist ziemlich gut. Ich bin mit ihm **wohl** zufrieden aber das kann ich über das Wetter nicht sagen.

Zur Zeit ist das Wetter total schlecht. Morgens ist es oft neblig aber gegen Nachmittag, gibt es schon Regen. Manchmal regnet es den ganzen Tag und das finde ich ein wenig langweilig.

Trotz dem Wetter, versuche ich auszugehen. **Wie** mein Deutschkurs täglich bis sechs Uhr dauert, habe ich kein Zeit, um neuen Orten zu besuchen. Dann nutze ich mein Freizeit während des wochenendes, um die Stadt und die Umgegend zu **finden**.

Letzten Samstag, zum Beispiel, habe ich das **Stadtmuseum** besucht. Es ist ganz interessant. Ich bin sicher, daß das dir gefallen würde. Da gibt es verschiedene Räume mit berühmten Bilder. Das ist viel **großer** als ich **hoffte**. So habe ich fünf Tage mehr gebraucht, um das Museum **völlig** zu besuchen. Aber das Besuch lohnte sich, weil das Gebäude in einem schönen **Still** gebaut wurde.

Im Gegenteil, ist das Kino einen Opfer für mich. Ich versuche die Dialoge zu verstehen aber die Schauspieler sprechen immer zu schnell und ich verliere den Faden.

Jetzt entscheide ich mich für die Kneipen, die sehr gemütlich finde ich. Dort kann ich mich mit deutschen Leute treffen und mehr über die Gewohnheiten wissen. **Obendrein** versuche ich meine Aussprache zu **korriegieren**.

Wie du **hören** kannst, ist mein Leben ganz normal hier. Ich stehe sehr früh auf un bleibe bis sechs Uhr im Deutschkurs. Dann gehe ich aus. Ich habe schon viele Freunde, mit denen ich reden kann.

Im Moment, fühle ich ■ ziemlich zufrieden aber ich vermisse meine Familie und Freunde.

Ich werde dir in meinem nächsten Brief über **Neues** berichten.

Lass bald wieder von dir hören. Bis dahin

alles Liebe

dein Theo

Nº Palabras: 317	Nº Errores: 13	Densidad: 4,10
------------------	----------------	----------------

AD 16

Sydney, den 25. Januar 1999

Liebe Angelika,

vielen Dank für deinen Brief. Ich habe Lust, dich **zu wiedersehen** und ich hoffe, dass es sehr bald ist. Wenn ich am nächsten Sommer (an deinem nächsten Sommer, an meinem nächsten Winter) Geld habe, **gehe** ich dahin ■ nur dich sehen. Ich will die Kneipe auch besuchen. Ich sage dich „die Kneipe,, weil ich ■ ■ ihr Name nicht erinnere, aber sie ist die, wo du und ich ein gutes Bier tranken und mit Markus und Steffen plauderten. Welch eine Erinnerung!. Außerdem möchte ich gern ins Kino gehen, um Filme auf Deutsch zu sehen. Wir können ins Kino, das nahe an deinem Haus ist, gehen.

Wie ist dort das Wetter? Ich weiß, dass es kalt ist, aber hier ist es zu heiß. Ich wünsche, dass es hier frisch ist, wie als ich da war.

Der Kurs, den ich in eine Schule nahe an meiner Wohnung gemacht habe, ist sehr fruchtbar gewesen. Mein Deutsch hat ■ in einem Monat **ziemlich** verbessert und wenn du mit mir sprichst, wirst du das **sehen**. Ich habe viele interessanten Leute

kennengelernt und wir treffen uns **seit diesem Moment** jeden Samstag ■ auf Deutsch da zu plaudern, wie wir im Sprachkurs gemacht haben.

Von hier gibt es nicht mehr zu berichten.

Bis dahin.

Viele Grüße.

Dein Theo.

N° Palabras: 213	N° Errores: 11	Densidad: 4,69
------------------	----------------	----------------

AD 17

München, den 28. Januar 2001

Liebe Angelika,

Wie geht es Dir? es geht mir gut. Vielen Dank für deine Karte, ich freue mich darüber; aber in der letzten Zeit hatte ich sehr viel zu tun, deshalb kann ich erst jetzt antworten.

Du **musst** dich nicht sorgen, weil es mir gut geht. Ich habe kein Problem, obwohl das Wetter schrecklich ist. Es ist ziemlich kalt und bei uns schneit es gerade. Aber ich bin sehr zufrieden, weil ich nie, wie es schneit gesehen habe. Du weisst, dass ■ auf den Kanarischen Inseln nie schneit. Ich möchte mit meinen neuen Freundinnen in die Alpen Ski **machen**.

Der Deutschkurs ist sehr gut und ich habe viele neuen Partnerinnen und einen guten Lehrer. Es ist gut, weil wir alle auf Deutsch **sagen müssen**. Ich lerne gerade den ganzen Tag.

Obwohl das Bier mir nicht gut schmeckt, war ich in Oktoberfest. Es war sehr lustig und ■ **gab** Leute **von** vielen Ländern, sogar **Chineses**.

Wir haben die Englischer Garten und die Frauenkirche besucht und morgen gehen wir zum Schloss von Nymphenburg. Das war das alte Haus von den alten Königen von **Bavaria**. Sie gingen immer in Sommer **dort**.

Am Abend gehe ich normalerweise mit Freundinnen zum Marienplatz um die Musiker auf die Strasse zu hören, oder zur Leopoldstrasse um einen **Café** zu trinken.

...Doch nicht alles ist gut hier. Zum Beispiel; das Essen schmeckt mir nicht aber, was kann ich machen? Es ist keine Tragödie. Du kannst sehen, dass es mir gut geht und ich habe kein Problem, nicht wie den Pierre. Aber ich freue mich über deine Karte. Sie machte mir viel Spass. Ich lade dich zu **Spain** ein, damit du dein Spanisch **praktischen** kannst. Ich empfehle es dir, weil es gut für die Sprache ist.

Ich muss jetzt zum Unterricht gehen. Ich hoffe, bald Neuheiten über dich bekommen.

Bis zum nächsten Mal. Viele liebe Grüße.

Dein Theo.

N° Palabras: 311	N° Errores: 14	Densidad: 4,50
------------------	----------------	----------------

AD 18

Den 16. Februar 19

Liebe Angelika,

Ich freue mich über deine Karte; Vielen Dank. Ich hoffe, dass du mir mehr **Karte** wieder schreibst.

Im Gegenteil **dass** der Freund, ■ den du mir gesprochen hast, ich finde die Stadt gut; Die ist keine **große** Stadt, aber die ist ruhig und schön.

Es ist Richtig, dass das Ausgehen teuer ist, aber **normalerweise** trinke ich nur ein oder zwei Bier, deshalb **ausgebe** ich **in** Getränke nicht zu viel. Die Kneipen sind gemütlich; **überzieher** im Winter, denn die Kneipen sind voll mit Leute. Ich gehe nicht oft ins Kino, obwohl es ein billiges Kino in der Stadt gibt.

Was das Wetter anbetrifft, regnet es immer und manchmal schneit ■ auch. Das ist für mich komisch. Ich wohne auf Gran Canaria und da schneit ■ niemals. Hier habe ich erstmals den Schnee gesehen. Ich gewöhne ■ nicht an der Kälte und manchmal wollte ich **zu** Hause zurück kommen.

Der Kurs ist gut und ich habe einen guten Lehrer. Aber es gibt ein Problem; in meiner Gruppe gibt es zu viel Spanier, also sprechen wir Spanisch.

Morgens habe ich der Deutschkurs, aber Abends treffe ich ■ mit einigen **Student** und wir spazieren.

Ich **anpasse** mich gut an diese Stadt und ich **geföhle** mich sehr gut: Ich habe viele freundliche Leute **gekannt**. Ich glaube, dass es für mich eine gute Erfahrung ist.

Ich hoffe, das du mir bald schreibst.

Bis dann

Grüßen,

Theo.

Nº Palabras: 231	Nº Errores: 17	Densidad: 7,35
------------------	----------------	----------------

AD 19

Hallo Angelika!

Es ist sehr gut von dir hören. Bestimmt **erinne** ich mich an Pierre. Er war der junge Mann **wer** eine schöne Freundin hatte. Michelle war ihr Name, glaube ich.

Ja, ich hatte viele spaß in der Ferien. Der Sprachkurs war **wohl** gut aber das Ausgehen war immer besser. Die Stadt ist voll von Kneipen. **Normaleweise** sind sie billige Kneipen, aber es gibt **oder** andere die teuer sind. Diese Kneipen sind nicht sehr **amusant**, weil die Leute die **da** gehen, sind alle langweilig. Es gibt auch vielen Kinos und die Filmen sind alle neuen. Man kann auch in anderen Kinos ausländern sprachen Filmen finden. Trotzdem gibt es nicht vielen **Museum**...oder finde ich nicht so viele...ich weiß nicht.

Der **deutsche Kurs**, wie ich gesagt habe, war sehr gut. Es gibt immer Leute von **enderen Ländern**, und **wie** ich Englisch nicht sprechen kann, **mussen** wir auf Deutsch sprechen. Das war wohl gut zu lernen. Und **also**, **wie** ich allein gegangen bin, hatte ich **nicht jemand** ■ **in** Spanisch zu sprechen. Alles war **in** Deutsch. Die Leute da war sehr

nett und wir sind **alles zuzamen** zum Kneipen gegangen (und **alles zuzamen** betrunken werden)

Das Wetter war nicht **schwer**. Es **regte** nur einmal glaube ich. Obwohl es immer warm war.

Also Angelika, ich glaube du muss deinem Freund Pierre sagen, daß er einen Kurs da machen sollte. Bestimmt er mag es **gern**. Trotzdem habe ich einen Rat für Ihn: er sollte mit keiner Freundin gehen.

Ich hoffe wieder von dir hören.

Grüßen,

Theo.

Nº Palabras: 250	Nº Errores: 29	Densidad: 11,6
------------------	----------------	----------------

AD20

Den 26. November 2001

Liebe Angelika,

ich freue mich über deine Karte, vielen Dank. **Ich bin gut** und fröhlich weil mein Deutsch gut geht. Ich habe viele Freunden in dem Kurs, die immer mit mir **im** Deutsch sprechen und sie helfen mir sehr viel. Wir treffen uns nicht nur im Unterricht sondern auch am Wochenende. Letzte Woche gingen wir in das Kino und wir haben eine Film gesehen (total schrecklich), ich **hätte** Angst. Dann gingen wir tanzen, wir haben viel getanzt. **Kommst du mit!** Ich hoffe ja. Das Wetter ist kein Problem, ■ ist total schön. Stell dir vor! Gestern **haben** wir zum Strand gegangen! Im November!

Herzliche **Güße**.

Theo.

Nº Palabras: 109	Nº Errores: 7	Densidad: 6,42
------------------	---------------	----------------

AD21

München, den 26 November

Lieber Angelika,

vielen Dank für deine **schnelle** und sympatische Karte, die heute ankommt. Jeden Tag habe ich den Deutsch verbessert. Jetzt arbeite ich in einem Restaurant. Kellner bin ich, aber ■ mache verschiedene Aufgaben. Alles gut!! In der Nacht gibt es viele Möglichkeiten zu machen. Zum Beispiel, **zum** Disco gehen oder ins Kino gehen. Kinos total modernen, Angelika! Sehr toll, und guten Filmen; Ah! Heute hat ■ den ganzen Nachmittag viel geregnet. ■ Wetter sehr windig ist und der Himmel total bewölkt. Hast du im Skiurlaub viel genossen? Am Wochenende mache ich einen Ausflug mit meinen Kollegen **vom Beruf nach** den Alpen. Wir wollen vier **Stunde Pro-Tag skifahren**. **Ski** gefällt uns **viel!** Ich hoffe, daß wir bald möglichkeit ■ ■ wiedersehen können. **Nexte** Wochen arbeite ich nicht. Deshalb, kannst du nach München fahren.

Lass bald wieder von dir hören. Bis dahin...

Viele Grüße!!

The

Nº Palabras: 142	Nº Errores: 14	Densidad: 9.85
------------------	----------------	----------------

AD22

Verlorendorf, den 27. Februar 19..

Liebe Angelika,

Ich habe viel Neues zu berichten, weil mein Leben mit diesem Sprachkurs **■ verändern** ist. Verlorendorf ist ein kleines Dorf **um sich herum** mit Felder, Wälder und Bergen. Es gibt wenige **Häusser** mit Blumengarten, die getrennte liegen.

Die meisten Nachbarn arbeiten als Landwirte und Schäfern aber es gibt auch viele **Kuntsleren** (als **Kuntsmaleren, Bildhauer...**), die **liben** hier um der großen Stadt zu entfliehen: Ich finde es sehr schick.

Jedes Wochenende wird das einzige Theater gebraucht, **wie ■** ein großes Kino wäre, Alte Filme werden dort gesehen.

Innerhalb dem Dorf liegt gegenüber der **Kirsche** eine altmodische aber lebendige Kneipe, in der kann man Bier trinken und **Würschen** essen.

Nähe beim Fluß gibt es auch ein prähistorisches Museum, in **wo** kann man viele interessanten Instrumente und **Mumies** sehen.

Das Wetter ist schlecht, weil es jedes Jahr während zehn Monate Schnee gibt, aber die **Häusser** sind gelaßt auf ihn. Ich habe mich wohl mit deiner netten Karte geföhlen, weil ich **■** ein bißchen allein **empfinde**.

Der Sprachkurs dauert **am** morgens vier **Stunde** und **am** abends drei **Stunde**. Ich lerne die **granze** Grammatik, deshalb machen ich viele Übungen aus verschiedene Bücher. **Obendrein** spreche **■** viel Deutsch mit meiner Lehrerin. Sie heißt Thérèse und sie ist eine phantastische Frau. Ich verbringe alle Tage mit ihr.

Wenn ich hier ankam, **finde** ich mich nicht gut. Ich war alleine in ein kleines Dorf mit keine Bequemlichkeit. Aber meine Lehrerin **dachte mir um**. Heute bin ich zufrieden denn sie ist mein Schatz. Ich hoffe dass du es verstehst und **machst weiter** mir schreiben.

Ihre Theo.

N° Palabras: 260	N° Errores: 32	Densidad: 12.3
------------------	----------------	----------------

AD23

Liebe Angelika,

vielen Dank für deine Karte, die ich sehr interessant fand, weil ich über die Meinung deines Freunds mich gewundert hat. Ich bin total dagegen.

Der Ort, in dem der Deutschkurs stattfindet ist langweilig gar **nichts**. Die Stadt ist **sehr** herrlich. Ich glaube, dass sie viele **Örter** zu besuchen hat. In diesem **Platz** man kann ein interessantes Museum besuchen. Das Museum hat viele, viele wunderbare Bilder und geschichtliche Skulpturen. Hier kann man auch ins Kino oder in die Diskothek gehen. Das Kino ist super groß. Es hat zehn **Vorführung Säle**. Und die Diskothek ist super modern mit drei Säle: ein ist für die **Discomusik**, ein andern ist für die Rockmusik und der Letzte ist für das Karaoke. **Obendrein** kann man in die Kneipen gehen. Die Kneipen sind gemütlichen, wie dein Freund gesagt hat.

Was betrifft das Wetter glaube ich, ■ dass es sehr gut ist. Morgens es regnet und das Wetter ist kühl. Dann scheint die Sonne am Tage allmählich. Im Winter schneit es den ganzen Tag.

Obwohl ich die Stadt mag, weiß ich, dass sie ein **bischen** teuer ist.

Ich bin zufrieden mit dem Deutschkurs, weil ich mein Deutsch **verbesseren** kann. Außerdem sind die Lehrer **berufsmäßig**. Morgens habe ich einen Sprechenkurs und abends habe ich einen Grammatikkurs.

Zur Zeit fühle ich mich wohl und ruhig.

Herzliche Grüße,
dein Theo.

Nº Palabras: 220	Nº Errores: 11	Densidad: 5
------------------	----------------	-------------

AD24

London, den 26 November 201

Liebe Angelika,

vielen Dank für deine schöne Karte, die heute ankam. Zuerst tut mir leid, weil ich über meine Ferien in der anderen Karte erzählen vergessen habe.

London gefällt mir sehr. Gestern habe ich ein kleines Museum besucht, das viele Bilder von vorigen Jahrhundert hat. Das war sehr interessant. Zum Glück ist das Wetter günstig. Fast jeden Tag ist es **sönnig** und manchmal ist es bewölkt, und es hat nicht geregnet. Heute war ich im Zentrum der Stadt. da gibt es viele **Ku'damm**, wo man alle **type** Geschäfte finden kann. Äußerst hat die Stadt verschiedene interessanten Anlagen, wie das Sportzentrum, das ich letzte Woche besucht habe,.

Letzten endes, finde ich London fantastisch und jeder Ort der Stadt ist für mich zauberhaft. Ich glaube , dass diese Stadt ein guter Ort zu leben ist, so fühle ich mich hier wohl.

Ich hoffe bald mit dir sprechen können.

Liebe Grüße.

Nº Palabras: 153	Nº Errores: 3	Densidad: 1,96
------------------	---------------	----------------

REDACCIONES NIVEL INICIAL MAYO

AD 1

Berlin, 29 April 2002

Liebe Julia,

wie geht's? Letzte Woche habe ich deinen Brief bekommen und ich habe mich darüber sehr gefreut. Dieses Mal aber hast du nicht viel über dein Leben erzählt, sondern nur Information bestellen. Ich verstehe nicht warum du an Deutschen Zeitungen oder Zeitschriften interessiert bist. Wenn ich nicht falsch bin, hattest du früher kein Interesse **für** lesen. Trotzdem, wäre es gut, wenn du **einige** deutschsprachige Presse und auch Bücher läsest. Es ist ein bisschen schwer **■** dir zu empfehlen, weil **■** eine große Vielfaltigkeit gibt.

Normalerweise lese ich eine Zeitschrift, deren Namen ist Stern. Es handelt sich um ein **Kulturales** Magazin, das jede Woche erscheint; hier kannst du Information über viele Themen bekommen. Man spricht über Politik, Musik, Sport, Kultur, Wirtschaft, usw. (ganz unterhaltend!) Der Sprachstil ist ziemlich einfach, so du wirst kein Problem haben, um es zu verstehen.

Wenn du die typische Zeitschrift für Junge Frauen bevorzugst, könntest du Allegra lesen. Dies ist auch ein bekanntes Magazin in Deutschland. Viele Frauen kaufen es und blättern die Modebeilage durch. Vielleicht hat Allegra viele Werbung, und dieser ist einen negativen Aspekt für die meisten Leute; aber welche Medien benutzen keine **Publizität**?

Andere Zeitschriften für Frauen sind Brigitte, Petra, Gala,...Wenn du dich für Politik interessierst, könntest du Der Spiegel oder verschiedene Zeitungen lesen, aber das macht mir keinen Spaß.

Und das ist alles ich **■** kann dir vorschlagen; **nächstes** Mal werde ich dir einige Seiten von Internet über Medien schicken. Gefällt dir die Idee?

Herzliche Grüße deine Sara.

Nº Palabras: 247	Nº Errores: 8	Densidad: 3,23
------------------	---------------	----------------

AD 2

Liebe Anna!

Ich freue mich **auf** deinen Brief. Das **was** eine Überraschung, etwas von dir zu hören. Endlich hast du dich für einen Aufenthalt in Spanien entschieden. Ich glaube, dass diese Entscheidung die beste Erfahrung, die du **haben** könntest, sein wird, und eine gute Gelegenheit, dein Spanisch zu verbessern.

Du bittest mir um Ratschläge, um die Sprache schneller zu lernen. Ratschläge gibt es viele, aber der beste Rat wäre, viel zu lesen. Bei uns, wie in Deutschland, haben wir verschiedene sehr aktuelle **Herausgaben**, die viel Erfolg **zwischen** die Frauen und Männer haben, und am wichtigsten sehr leicht zum Lesen sind. Das sind die wöchentlichen Zeitschriften für Frauen. Diese Illustrierte haben einen großen **Bezug** und **■** sehr attraktiv für die Leserinnen, weil es viele Tricks und Ratschläge, über alles

was für euch **interessant** ist, gibt. Diese **Illustrierte** macht viel Spaß, da sie sehr farbig sind. Die Artikel sind sehr leicht zum Lesen, und die Ausdrucksweise, die man dafür benutzt, ist nicht zu schwer, als dass du nicht verstehen könntest.

In bezug auf die tägliche Presse, **empfehle** ich dir solchen Illustrierten nicht lesen. Die Presse ist sehr langweilig für eine Anfängerin, die Ausdrucksweise ist fast immer sehr schwer zu verstehen, aber das kommt auf die **Artpresse** an. Vielleicht könntest du, wenn du **Fortschritten** mit der Sprache machst, die Lokalblätter lesen. Sie haben mehr Annoncen als **Worten**, und jeden Tag gibt, ein neues Thema zu besprechen.

Ich hatte einen Deutschlehrer, der Angel hieß, und er immer sagt, wir mögen immer lesen, und man kann viel **fortschritten**, indem man viel **ließ**, und das ist der beste Rat, den ich dir geben könnte.

Nº Palabras: 268	Nº Errores: 15	Densidad: 5,59
------------------	----------------	----------------

AD 3

Gran Canaria, Montag, den 29. April

Liebe Angela,

Vielen Dank für deinen lieben Brief. Ich habe mich sehr darüber gefreut. Über deine Frage kann ich dir sagen, dass es viele Möglichkeiten gibt, um deutschsprachigen Zeitungen oder Zeitschriften auf Gran Canaria zu lesen.

Wenn du wichtige Information kennen möchtest, **würdest** du Der Spiegel lesen. In diese Zeitschrift gibt es viele Information über internationale und nationale Nachrichten, soziale Information, politische Information, usw. Es ist eine seriöse Zeitschrift.

Wenn du aktuellen Geschehen über Sport, kurze Nachrichten, Werbung, **regengebogene Presse** lesen möchtest, könntest du Das Bild oder Der Stern lesen. Diese Zeitung und Zeitschrift sind einfach, **informal**, um zu lesen. Es gibt viele Werbung und Fotos, um der Information zum **illustrieren**.

Ausserdem gibt es **andere** Zeitschrift für Frauen. Der Titel ist Brigitte. Es gibt viele Information über die Mode, die Kochkunst, die Dekoration und andere Möglichkeiten der Art, um zu lesen. Diese Zeitschrift ist nicht auch sehr kompliziert. Viele Frauen lesen diese Zeitschrift, weil es kurze Nachrichten und viele Fotos hat. Es ist auch ziemlich interessant, um neue Ideen **(w)**, zum Beispiel, über die Dekoration des Hauses zu ändern.

Es gibt auch **mehr** andere Zeitungen und Zeitschriften, um dich zu empfehlen. Zuerst könntest du diese Empfehlungen achten. Wenn ich du wäre, würde ich diese Zeitungen und Zeitschriften kaufen und lesen, um eine persönliche Meinung zu haben. Wenn **(w)** dir nicht gefallen würdest, schreib mir mal, um mehrere deutschsprachigen Zeitungen oder Zeitschriften zu vorschlagen.

Auf deinen Brief warte ich mit Ungeduld.

Viele Grüße. Deine Mónica.

Nº Palabras: 246	Nº Errores: 8	Densidad: 3,25
------------------	---------------	----------------

AD 4

Las Palmas de G.C., den 2 Mai 2002

Liebe Tanja!

Ich haben deinen Brief gelesen und ich möchte dir einige spanischen Publikationen vorschlagen.

Du hast erzählt, dass du auf Gran Canaria drei Wochen verbringen wolltest und ich habe überlegt, dass du mit der bekanntesten Provinzpresse anfangen könntest.

Auf einer Seite haben wir „La Provincia“ und auf der anderen Seite die „Canarias 7“ Zeitung. Sie **erschiene**n täglich und beide handeln **sich um** die Aktualität der Kanarischen Inseln. Du wirst hauptsächlich Lokalen Nachrichten über Politik, Sport, Kultur...finden. **Es** ist immer dabei das Fernsehprogramm, und die Sternzeichen sind auch zu lesen.

Ein großer Anzeigenteil kann gefunden werden. Am Wochenende kommt extra eine Beilage bei „La Provincia“ Zeitung, die auf dem Festland Spaniens zusammen mit „La Vanguardia“ Zeitung gedruckt wird.

Unter anderem spanischen Publikationen ist **es** „Marca“ zu nennen: Eine andere Tageszeitung, indem man nur über sportliche Tagesmeldung informiert. Solche Zeitung ist **es** laut der Statistik, die am **besten** in ganz Spaniens verkauft wird.

Ich empfehle dir natürlich „La Vanguardia“ und „El pais“. Beide erscheinen täglich. Die erste Zeitung wird bei mir öfters gekauft und meine Mutter liest sie gern. „La Vanguardia“ wird in Barcelona gedruckt und es handelt sich um eine der besten Publikationen von Spanien, wo aktuellen Neuigkeiten aus der ganzen Welt so wie aus Spanien gelesen werden können. Bei der zweiten Zeitung „el Pais“ wirst du interessante Berichten über nationale und internationale Ereignisse finden. Sie wird wegen ihrer Qualität sehr gut verbreitet.

Was **in** Zeitschriften betrifft, du muß „Hola“ lesen wenn du dich nach der spanischen Regenbogenpresse **erkundigen** möchtest. Sie erscheint wöchentlich, genauso wie „Mia“, eine Frauenzeitschrift, wo du interessante Nachrichten über Dekoration, Mode, Reisen lesen kannst.

Es könnte dir aber besser „Telva“ gefallen. Sie erscheint monatlich, und besteht aus vielen Fotos und Annoncen, Artikel über Küche, Gesundheit, Mode und Kultur können auch gefunden werden.

Im Falle, ■ (dass) du eine Illustrierte findest ■ (möchtest), die sich auf Ereignisse im Bereich der Erziehung, der Technologie und der Wissenschaft ■, dann muß du „Muy Interesante“ kaufen.

Aber wer eine Illustrierte haben will, die weniger an seriöser Nachrichten **Vermittlung** interessiert ist und kommt mehr dem Geschmack der Masse entgegen, dann **es** ist „Interwiew“ der Name der **geignesten** Skandalzeitschrift.

Und schließlich wollte ich dir „Fotogramas“ vorschlagen. Es ist eine monatliche Zeitschrift mit großen Schlagzeilen und wunderschönen Bilder. Es werden Filmkritiken und alles weitere über Schauspieler und **Filmregisseure**n **veröffentlich**. Die Werte und die Schwächen der letzten Filme werden aufdeckt, damit das Publikum vorbereitet werden kann.

Das sind einige der **Pubikationen**, die du in Spanien finden kannst. Ich hoffe, dass ich dir mit meiner Information helfen könnte.

Alles Liebe, deine Saro.

N° Palabras: 430	N° Errores: 17	Densidad: 3,95
------------------	----------------	----------------

AD 5

Las Palmas 27/4/2002

Liebe Maria:

Wie geht es dir? Ich war sehr glücklich **um** deinen letzten Brief zu bekommen. Hier sind **alles meine** Familie toll und danken für deine Grüße. Ich hoffe **auf** deine Mann und Kinder **sind** so phantastisch wie immer. Ich würde ■, dass wir bald euch sehen könnten.

Ich freue mich über die Frage, die du mir **neuerlich** über die spanische Presse **aufgestellt** hast, weil ich mich ■ dieses Thema sehr interessiere.

Ich würde dir „El Mundo“ empfehlen, die eine nationale und täglich erscheinende Zeitung ist. Ich schlage dir diese Publikation vor, **daher** ist sie vollständig und hat ausgezeichnete Journalisten, außerdem sind ihre Reportagen **underbittlich** und ihre **Verlage** außerordentlich.

Ich lese gerne „El Mundo“ nicht nur wegen ihrer Artikel sondern auch wegen ihrer Beilagen über Kultur, Kunst und Literatur, die mich sehr unterhalten den ganzen Tag. Ich bin überzeugt, dass sie gefallen dir völlig.

Wenn du mit einer anderer Zeitung vergleichen möchtest, würde ich dir „El Pais“ empfehlen, **trotzdem** könntest du sie ein bisschen radikal finden.

Bevor ich ■ ■ dir verabschiede, möchte ich dir Glück wünschen; ich **warte auf** deine neues Job geht dir prima. Ich **meine**, dass du ■ eine bessere passende Gelegenheit verdienst. Du weisst, dass wir alle dich liebe.

Ich warte auf deinen nächsten Brief.

Küsse, deine Loli.

N° Palabras: 211	N° Errores: 18	Densidad: 8,53
------------------	----------------	----------------

AD 6

Gran Canaria 16 Mai 2002

Liebe Monica

Wie geht es dir? Lange haben wir nichts mehr **vonenander** gehört. Ich komme gerade aus dem Urlaub von Deutschland und ich habe dir etwas mitgebracht. Da du sehr gut Deutsch sprichst und dich für Deutschland interesssierts, habe ich dir eine Zeitschrift zum Geschenk gekauft.

Diese Zeitschrift **haisst** Focus und ist ein Nachrichtenmagazin. Eine Freundin aus Deutschland hat mir sie empfohlen und ich finde sie ganz klasse. In dieser Zeitschrift findet man verschiedene Rubriken. Es gibt ein aktuelles Thema, es gibt verschiedenen Berichte über Deutschland, Reportagen, Kultur Sachen und viele anderen.

Das aktuelle **Theme** hat **spektakulare** Bilder, ergreifende Berichte und spannende **Slagzeile drin**. Wenn du diese Nachrichten liest, **fühlst** du dich als ob du es selbst erlebt hast.

Es gibt auch natürlich andere gute Zeitschriften wie, zum Beispiel, der Spiegel und auch verschiedene sorten Fachzeitschriften, aber ich finde der Focus alles umfassend.

Jetzt habe ich dir darüber alles **erzählt**. **Ich** hoffe wir werden uns Bald sehen damit ich dir die Zeitschriften geben kann.

Pass gut auf dich auf.

Bis bald. Deine Paula.

Nº Palabras: 178	Nº Errores: 9	Densidad: 5,05
------------------	---------------	----------------

AD 7

Las Palmas de Gran Canaria, den 7. Mai 2002

Liebe Elena,

Wie gehts? Ich hoffe, daß **du gut gehst**. Ich weiß, daß du dich für Sensationspresse interessierst. Deshalb ich dich diesem Brief schreibe.

Ich mag Sensationspresse auch lesen. Es gibt **zweiten** Zeitschriften, **daß** ich regelmäßig lese. Sie heißen „Neue Montags Woche“ und „Freizeit Revue“.

Die beiden Zeitschriften gehen überhaupt um **Herzprobleme** oder Sachen, **was** die berühmten Leute machen.

Ich finde, daß die Zeitschrift „Neue Montags Woche“ hat die interessantest Inhalt von der beiden, weil sie mir Mode, Schönheit, Reise, Medizin, Küche, Wohnen, und so weiter, **schlägt vor**.

Die „Freizeit Revue“ ist eine normale Zeitschrift, glaube ich. Ihre Inhalt ist die typische Inhalt von einer Sensationspresse. Da kannst du Star Revue, Reise Revue, Gesund und Fit, Horoskop, Humor, Krimi **Arkitel**, und so weiter, lesen.

Ich meine, daß diese zweite Zeitschrift die besten **für** Spaß machen ist, weil sie viele Spielen hat. Du kannst **Kreuzwörten** machen oder ein Rätsel löst.

Die beiden Zeitschriften interessieren sich für die Leben von berühmter Leute, aber ich mag die „Freizeit Revue“ gern lesen.

In dieser Zeitschrift kannst du viele schöne Landschaften auch sehen. Es gibt viele Seiten mit verschiedenen Landschaften, **wo** du kannst gern reisen.

Die „Neue Montags Woche“ hat Landschaften von verschiedenen Orten der Welt auch, aber diese Zeitschrift hat nur drei oder vier Fotos.

Wenn ich **langweilig** bin und ich will mich unterhalten, dann ich die „Freizeit Revue“ lese, aber wenn ich **Küchenkultur**, zum Beispiel, lesen wolle, kaufe ich die „Neue Montags Woche“, weil diese Zeitschrift viele neue und interessante Rezepte hat.

Ich weiß, daß du ernste Publikationen lesen möchtest. Deshalb denke ich daß du die „Neue Montags Woche“ gern lesen können. Da kannst du viele **Arkitel** von **Gesund**, Rechte und Aktuelle Geschehen lesen.

Ich hoffe, daß du dich mit disem Zeitschriften unterhaltest.

Bis Bald, deine Renu.

Nº Palabras: 302	Nº Errores: 14	Densidad: 4,63
------------------	----------------	----------------

AD 8

Liebe Dörte,

Ich habe bereits erfahren, dass du in Spanien, mein Heimatland **sech** Monaten verbringen wirst. Ich nehme an, dass du **Spanish** lernen willst, weil du Übersetzung studierst. Du weisst, dass viel Reden dir helfen kann zu verbessern. Ich empfehle dir die Spanische Presse zu lesen. Ich kann dich über die Zeitungen und die Zeitschriften informieren. Es hängt davon ab, was für Veröffentlichung du vorziehst. Wenn du davon wissen willst, was die Leute über die Prominenten klatschen, kannst du Que me dices oder Hola kaufen. Aber wenn du etwas ernster bevorzugst (wie „Focus“ oder „Spiegel“) kannst du dich für Año oder Muy Interessante entscheiden.

Es gibt natürlich auch Frauenmagazine, wo viele Tips für **Gesund** und **Schönheit** stehen, wie Ragazza oder Cosmopolitan (das gleiche **als** „Petra“ und „Brigitte“). Dennoch können auch spezialisierten Zeitschriften gefunden werden: Zeitschriften über Musik (Rock Sound, Metal Hammer) ; über natürliche Lebensweise (Cuerpomente, Integral) oder über Gärtnerei (Mi Jardin) zum Beispiel.

Ich mag Muy Interessante und Año aber ich mag El Jueves lieber. El Jueves ist eine **Cocmicszeitschrift**, mit der du viel über die spanischen Politiker lernen kannst. Sie spricht jede Woche über ein polemischen Problem.

Zeitungen lese ich fast nie. Ich lese manchmal El Pais, eine der berühmtesten spanischen Zeitungen. Sie ist eine linksgerichtete Zeitung aber es gibt auch rechtsgerichteten Zeitungen wie ABC. Beide sind nationale Zeitungen aber es gibt auch kanarischen regionalen wie La Provicina oder Canarias 7. Sport und Marca sind **Sportszeitungen** aber ich finde sie sehr langweilig, weil sie viel über Fußball sprechen. Wenn ich du wäre, würde ich mit El Jueves und einfachen Zeitschriften (wie Hola) anfangen.

Ich **hoffe**, dass wir uns sehen können.

Viel Glück und viel Spaß in Spanien.

Nº Palabras: 279	Nº Errores: 8	Densidad: 2,86
------------------	---------------	----------------

AD 9

Die Einwanderung ist ein ernstes Problem für die Europäische Gemeinschaft. Jetzt gibt es durchschnittlich zirka 8% Ausländer in Europa obwohl, in Spanien, sind sie nur 2 oder 3% von der gesamten Bevölkerung.

Vor 10 oder 20 Jahren hatten wir in Spanien kein Einwanderungsproblem. Wir leideten an sehr **hoher** Arbeitslosigkeit und die Ausländer wollten nämlich nach Frankreich, Deutschland oder Großbritannien.

Wir dachten, Spanien sei nicht rassistisch, weil wir mit offenen Armen zahlreiche Touristen empfangten. Man sah selten schwarze oder **Arabische in(m)** unseren Straßen, aber die Situation hat sich verändert; mit der Hilfe von europäischen Fonds Spanien hat sich beträchtlich entwickelt und wir sind gerade ein anziehender Bestimmungsort für viele Leute in der dritten Welt.

Die gesetzliche Einwanderung ist sehr positiv für die Empfangs und Ursprungsländer und auch für die Einwanderer selbst. Die **größten** Probleme kommen mit der illegalen Einwanderung.

Die illegale Einwanderung provoziert eine Steigerung von der Kriminalität und diese Kriminalität provoziert gleichzeitig, dass die Bevölkerung die Einwanderer verachtete.

In Spanien Ausländer aus **Iberoamerika** haben es noch einfacher. Das Gesetz gewährt **Ihnen** einen privilegierten Behandlung. Sie integrieren **sie** sich leichter als andere, weil sie die Sprache **beherrschen** und eine gemeinsame Kultur teilen. Die Spanier fühlen Zuneigung für **Iberoamerikaner**.

Jedoch das größte Problem sollte nicht Einwanderung sein auch nicht der heutzutage beharrliche Kampf gegen „Terrorismus“ sondern die Verbesserung von Lebensbedingungen in der dritten Welt.

Nº Palabras: 221	Nº Errores: 8	Densidad: 3,61
------------------	---------------	----------------

AD 10

Las Palmas, den 26.04.02.

Liebe Claudia,

ich spreche gestern mit deinem Bruder und er sagte, du brauchst **Erkundigung** nach einer neuen verschiedenen Zeitung. Heutzutage arbeite ich bei „La Provincia“, die ein Lokalblatt von Las Palmas ist. Ich bin nur ein Mitarbeiter, aber ich arbeite jeden Tag an dieser Zeitung mit.

Dieses Abendblatt ist sehr **gut**, weil du alle aktuelle Nachrichten lesen kannst. Deshalb ist „La Provincia“ die wichtigste Zeitung hier. Die anderen Zeitungen von Las Palmas haben schlechte Presse.

„La Provincia“ ist eine schwarze-weiße Zeitung mit farbigen Photos. Auf der ersten Seite kannst du die Schlagzeilen lesen. Diese Zeitung hat viele Teile und jedes Teil **ist** ein konkretes Thema, zum Beispiel Sport, Gegenwart, International, Wirtschaft,...

Am **Sonntag** kannst du außer der Zeitung eine Illustrierte lesen. Die heißt „Magazine“ und es gibt sehr interessante Nachrichten heraus, obwohl es viele **Publizisten** hat.

Wenn du nicht diese Zeitung **in** deinem Kiosk findest, kannst du einen Bezug machen. Die Post wird **die Zeitung zu Hause mitbringen**.

Ich bin sicher, dass du **auf dem laufenden mit dieser Zeitung halten wirst**. Wenn du mehr **Erkundigung** möchtest, würdest du unsere **e-mail** besuchen können. Dort kannst du auch lesen, abonnieren, abbestellen und meinen.

Schließlich hoffe ich, dass du mich besuchst.

Viele Grüße, Oscar

Nº Palabras: 205	Nº Errores: 12	Densidad: 5,85
------------------	----------------	----------------

AD 11

Der zehnte **May** 2002

Liebe Pepe:

Wie geht es dir? Ich hoffe, es geht dir gut. Ich habe mich für deinen letzte Brief sehr interessiert. Du hast mich **für spanische** Zeitungen oder Zeitschriften gefragt. Denkst du nach Spanien reisen? Oder willst du meine sprache lernen? Die **Lektüre** ist dafür sehr wichtig.

Ich kenne unterschiedliche Zeitschriften, **dass** ich dir **empehle**.

Es hängt von der Art der Zeitung ■ liest du gern ab.

Ich bin der Meinung, dass die Zeitschrift der Aktualität am **interessantesten** ist wie „Muy Interessante“. Du kannst dieser Zeitschrift abonnieren und ■ jeden Monat zu Hause bekommen. Vielleicht kannst du die **im Deutschsprachigen** erhalten.

Sein Inhalt ist sehr vollständig, sie hat viel **Kultur Artikel**., Wissenschaft und so weiter... Er hat normalerweise eine sehr interessante **Ergänzung**.

Ich **lesse** auch gern der „National Geographic“ **Zeitschrift**, obwohl er keinen Spanischen Zeitschrift ist. Ich liebe die Tiere und die Natur. Mit dem lerne ich **sehr** von unterschiedlichen Kulturen und die **Tiergattung**. Ich mag die Tiere und ihre **Umgangsformen** zu leben. Sie sind sehr interessant aber ich bin sicher, du kannst den im Deutschland finden.

Du kannst auch die Dokumentarfilme sehen. Hier kann man andere Lokalzeitungen wie „La Provincia“ o „El Canarias 7“ **lessen**. Vielleicht sind sie am wichtigsten Zeitungen. Sie haben einen täglichen **Abdruck**. Im Bezug können wir die **neueren** und **wichtigeren** Nachrichten gesehen werden. Nach dem **Politiken** und **Wirtschaften** Abschnitt, kann man **dass** Tagesgeschehen **lessen**.

Auch wird eine Anzeigenteil in der Zeitung enthalten, wo wir über die Arbeit, die Kontakt, **Häuse** (zu kaufen oder mieten) und so weiter informiert werden können.

Kann man hier das **Horoscope lessen**, sogar dir Filmes, **dass** wir ins Kino sehen können. Ich habe **kein** mehr zu dir zu sagen. Ich hoffe, dass diese information dir helfen wird.

Herzliche Grüße. Nuria.

Nº Palabras: 292	Nº Errores: 32	Densidad: 10,95
------------------	----------------	-----------------

AD 12

Las Palmas, den 18. April 2002

Lieber Marc,

Ich dachte schon, du **hättest** mich vergessen! Irgendwie, habe ich mir aber schon vorgestellt, dass du sehr beschäftigt bist. An deiner Stelle würde ich nicht **soviel** arbeiten. Bei soviel Stress. kann man seine Sachen nicht gut machen!

Aber macht dir keine Sorgen, ich werde dir bei deinem Projekt helfen.

Du wolltest wissen, welche **Publikationen** wir in Spanien haben?

Genau wie in Deutschland, haben wir sehr viele unterschiedliche Zeitungen und Magazine!

Einerseits, haben wir hier auf den **Canarischen** Inseln die Provinzpresse, zum Beispiel: „Canarias 7“ und „La Provincia“.

Andererseits, haben wie die **Weltpresse** „El Mundo“, „La razón“, „El país“ und so weiter. In der Provinzpresse berichtet ■ mehr über lokale Themen, aber wenig über das internationale Geschehen.

Die Weltpresse hingegen, beschäftigt sich mit allem wissenwertem, und den großen **Dingen** aus aller Welt!

Die Zeitung „El País“ hat am Sonntag eine Spezialausgabe!

Sie ist sehr komplett und unterrichtet den Leser über alle **entscheidenen** Ereignisse des Tages.

Die Kulturnachrichten beziehen sich auf Ereignisse im Bereich der Erziehung, der Kunst und der Wissenschaft. Die Literatur befasst sich mit neuveröffentlichten und aktuellen Schriften!

In dieser Zeitung findet man Nachrichten, für alle Arten von **Personengruppen**!

Außerdem, hat sie eine kostenlose Beilage, wie viele Zeitungen, dieser Art! Sie beschäftigt sich mit kulturellen Ereignissen für jedermann, und beinhaltet eine Menge **von** Veranstaltungstipps!

Du kannst bei uns natürlich auch alle Sorten von Magazinen erwerben!

Aus allen Bereichen des Lebens, der Freizeit, Politik und Wirtschaft. Aber wir haben natürlich auch eine ganze Reihe von Magazinen, der sogenannten „**Yellowpresse**“!

Sie befasst sich ausschließlich mit dem Tratsch über Prominente. Da wären z.b.: Die Zeitschriften „Hola“, „Semana“, „Diez Minutos“! Sie sind total überzogen, und nur auf Sensationen aus. Sie interessieren sich nicht für die Gefühle der Menschen, nur wie sie aus deren Schicksal Kapital schlagen können! Daher finden sie auch nicht bei jedermann Absatz!

Aber haben wir auch produktive Zeitschriften „Muy interesante“, „Historia“, „Nuevo estilo“, u.s.w. Sie sind sehr interessant, und man erfährt viele nützliche **Dinge**!

So Marc, ich hoffe, dass ich dir ein Bisschen helfen konnte!

Falls du noch irgendwo Probleme, oder Fragen hast, melde dich ruhig bei mir, es wäre mir eine Freude dir zu helfen!

Pass auf dich auf, und ich wünsche dir viel Glück mit deinem Projekt.

Bis Dann!!!

Alles Liebe, viele Grüße, deine Yaiza.

Nº Palabras: 382	Nº Errores: 12	Densidad: 3.14
------------------	----------------	----------------

AD 13

Lieber Peter, dir eine Zeitung oder eine besondere Zeitschrift, die am aktuellen Geschehen im spanischsprachigen Raum sehr interessant ist, ist für mich sehr schwer zu empfehlen. Es ist nicht leicht sie auszusuchen, weil die spanische Presse sehr vielfältig ist. Normalerweise sind unsere Zeitungen schwarz-weiß und die Zeitschriften farbig illustriert.

Die Zeitungen kann man täglich kaufen. Es gibt Nationale und Regionale Zeitungen. Beide kosten ungefähr das gleiche Geld, aber die Nationale Zeitungen sind mit Abstand viel besser. Es gibt linksgerichtete Zeitungen wie „El País“ und rechtsgerichtete Zeitungen wie „ABC“. Hier, auf den Kanarischen Inseln liest man besonders „La Provincia, Canarias 7 oder El Día“. Der Inhalt der Zeitungen besteht aus: **Kredit** (Wirtschafts-Außen, **Inen**, **Sozieles**) Politik; Sport und auch viele Werbungen, besonders über Autos, **Perfüms** und Wohnungsvermietungen.

Zeitschriften kannst du hier, auch besonders viele finden. Du kannst dir Männermagazine (Interviu, Triunfo), Frauenzeitschriften (Mía, Cosmopolitan) kaufen. Aber wenn du **über** das Leben von **berühmten** Persönlichkeiten erfahren willst, musst du „Lectura“, „Semana“ oder „Hola“ suchen.

Die Zeitschriften, sind wöchentlich und haben große Schlagzeilen. Der Sprachstil kommt vollkommen auf die Zeitschrift an. Zum Beispiel, „Hola“ ist sehr einfach zu lesen aber „Triunfo oder Cambio 16“ sind schon ziemlich schwieriger zu verstehen. **Im** Kiosk kannst du Zeitschriften über Natur (National Geographic), Musik (Rolling Stones) oder Sport (Marca, As) dir aussuchen.

Ich würde zuerst die Zeitung „La Provincia“ kaufen, weil sie besonders über unsere Insel spricht, und als Zeitschrift, würde ich dir „Muy Interesante“, empfehlen, weil sie verschiedene und interessante Reportagen enthält. Danach kannst du schon selber entscheiden, welche deine **Lieblings-Zeitungen**-Zeitschriften sind. Viele Grüße.

Nº Palabras: 257	Nº Errores: 8	Densidad: 3,11
------------------	---------------	----------------

AD 14

Seit ganz vielen Jahren hat Spanien ■ die Einwanderung anderer Länder gelitten, die aus ökonomischen, sozialen oder politischen Gründen in Spanien angekommen sind und ihre Heimat gelassen haben, um ein besseres Leben zu erreichen. Es ist richtig, dass die Spanier immer damit einverstanden seien, aber in Wirklichkeit sind Einwanderer nicht so herzlich willkommen und haben viele Probleme, einmal sie unserem Land betreten. Ein Beispiel dafür sind **spanische** (n) Einwanderer aus Afrika. Diese Leute haben schlechte Lebensbedingungen, haben fast nichts zu Essen, die Mehrheit wohnen auf der Straße und prostituieren sich, speziell die Kinder. Unter diesen Bedingungen würden sie keine gute Zukunft haben, und darum entscheidet diese Leute **den Weg der Auswanderung zu unternehmen**. Es ist wichtig, dass Afrika, oder einige afrikanische Länder, zur Gruppe der dritten Welt gehören. Diese Länder haben darum viele Probleme und diese Leute wollen reiche Länder, wie die von Europa erreichen, um eine gute Zukunft zu haben.

Viele Einwanderer von Afrika kommen hierher, weil sie einfach Probleme in ihren Ländern haben, und glauben, dass Spanien ihnen eine Zukunft schenkt. Aber das ist nicht so: die angekommenen Ausländer haben fast keine Chance um eine würdige Arbeit in Spanien zu bekommen. Beispiele für die Einwanderung haben wir jeden Tag **in (m)** unseren Inseln, speziell die Inseln, die näher ■ Afrika sind. Die vielen Afrikaner, die **zu (i)** unseren Inseln ankommen, haben keine Arbeit, kein Haus, kein Geld. Sie fliehen von der schlechten Situation von Armut ihres Landes. Immer mehr werden afrikanische Einwanderer hierher transportiert, und immer mehr werden Ausländer **in(m)** unseren Inseln bleiben. Diese Situation ist immer schwieriger und beeinflusst das soziale Leben der Inseln. Dieses Problem ist noch nicht gelöst. Andere Ausländer aus europäischen Ländern wandern in Spanien ein, und haben nicht die gleichen Probleme **als** die mit einem niedrigen Status afrikanischen Ausländer. Das hängt davon ab, ob die Leute Geld haben, um sich weiter eine eigene Zukunft bilden kann. Das ist ein schwieriges Problem, das noch nicht leicht zu lösen ist.

Nº Palabras: 320	Nº Errores: 7	Densidad: 2.18
------------------	---------------	----------------

AD 15

Las Palmas, den 26 Oktober 2002

Liebe Ursula,

vor 2 Tagen habe ich deinen netten Brief bekommen, in dem du mir Information über die Spanische Prese **gefördert** hast. Ich habe bemerkt, dass du sehr interessiert am spanischen aktuellen Geschehen bist und ich freue mich darüber.

Heutzutage gibt es viele verschiedene Sorten von Zeitungen und Zeitschriften, die du lesen könntest, um deine Spanisch zu verbessern, aber ich würde dir alle nicht empfehlen, weil die Meinungen von einigen machmal manipuliert sind.

Die Regenbogenpresse hat immer mehr Leser. Obwohl die Leute sagen, dass sie die nicht lesen, die Auflage beträgt. Sie ist eine Art von **Wochen Zeitschriften**, die dir auf dem Laufenden über die berühmte Leute haltet. Aber das finde ich gar nicht interessant. Ich schlage dir vor, die monatlich herausgegebene Fachzeitschriften zu lesen, wo Neuigkeiten über Computer, Natur, Wissenschaft, usw. erscheinen. Die Wortschatz ist wahrscheinlich schwerer aber es lohnt sich, da du viel mehr über neue Themen lernen wirst.

In Bezug auf die Zeitungen ist es schwierig, eine unabhängige Zeitung zu finden. Die örtliche Presse interessiert sich wenig für Wirtschaft und Politik. Hier wird meistens nur über Sport geschrieben. Wir können schon seit der achten Seite über Fußball und andere Sportarten lesen.

Am Wochenende haben viele Zeitungen eine Beilage, wie z.B. eine Kulturbeilage, Modebeilage, u.s.w. Ich würde dir ermuntern, einen Blick auf die Beilage zu werfen.

Ich **meine**, dass die Qualität der Reportage sehr gut ist. Berühmte Schriftsteller und Politiker arbeiten häufig an den Beilagen mit.

Sie sagen ihre Meinung über eine wichtige Nachricht und dikutieren darüber. Aber wenn du zwischen den Zeilen liest, wirst du sehen ,dass sie oft auch stark kritisieren.

Ich bin der Meinung, dass die nationale Presse besser als die örtliche Presse ist aber eine seriöse Presse noch in Spanien fehlt. Aus diesem Grund, bin ich auf keine Zeitung abonniert. Ich möchte lieber Bücher lesen und die Nachrichten im Radio hören.

Ich hoffe, dass die Auskunft, die ich dir gegeben habe, nützlich ist und du kannst dich für eine Zeitung entscheiden.

Lass bald wieder von dir hören.

Bis dahin, viele Grüße.

N° Palabras: 343	N° Errores: 3	Densidad: 0,87
------------------	---------------	----------------

AD 16

Las Palmas de Gran Canaria,den 29. April 2002

Liebe Angelika,

vielen Dank für deinen Bririef, der gestern ankam. Finde ich gut, dass du dich für die Presse von Spanien interessierst., um Spanisch zu verbessern.

„El Mundo“ und „El País“ sind gute und interessante Zeitungen, aber ich lese lieber „La Provincia“ oder „Canarias 7“. Die ersten sind national und die letzten sind regional. Ich informiere mich gern über alles, was in meinem Land oder in der Welt geschieht, aber ich lese lieber regionale und lokale Artikel oder Nachrichten.

Wenn du **sportliche Zeitungen** lesen willst, kannst du zwischen „As“ und „Marca“ wählen.

Wenn ich über Zeitschriften spreche, muss ich „Hola“ und „Semana“ nennen, die das Leben der berühmten Leute erzählen. Ich glaube, dass die ziemlich langweilig sind, aber viele Leute kaufen und lesen sie.

Ich kaufe lieber „Tennis“ (eine gute Zeitschrift über meinen **Lieblings-Sport**) oder „PC-Actual“ (eine interessante und technische Zeitschrift über Computer)

Du kannst auch Magazine lesen, die über komische oder übernatürliche (...) ein Beispiel von diesen.

„Jueves“ ist ein Magazin, mit dem du viel lachst. Trotzdem glaube ich, dass „Interviu“ eine Zeitschrift für geile Bocks ist.

Ich hoffe, dass meine Hilfe nützlich ist.

Von hier gibt es nicht mehr zu berichten.

Bis dahin. Viele Grüße. Dein Pablo.

Nº Palabras: 205	Nº Errores: 2	Densidad: 0,97
------------------	---------------	----------------

AD 17

Hallo Ulrich:

Las Palmas, 29 de **Abril** de 2002

Wie **geth** es dir und die ganze Familie? Ich hoffe, dass es ihnen allen gut geht. Mir **geth** es gut und ich freue mich **für** (m) deinen letzten Brief. Du hast mich etwas gefragt, um es in deiner Zeitung zu veröffentlichen. Du möchtest ■ wie die Zeitungen in Spanien sind, oder?. Also ich kann dir sagen, dass es wie immer, alles gibt.

Wenn du eine Zeitschrift über berühmte **Personlichkeiten** sehen möchtest, könntest du Zeitschriften „Hola, Diez Minutos, Qué me dices, Pronto, **uzb**“ finden. Außerdem habe ich dem Direktor von „Hola“ in Madrid geschrieben. Er ist ein Freund von mir und antwortete, er sei gerne bereit dir mehr Informationen über seine Zeitschrift zu senden. „Hola“ wird von vielen professionellen Journalisten gemacht. Deshalb empfehle ich dir, diese Informationen zu verwenden.

Doch wenn du Nachrichten über Sport erfahren möchtest, gäbe es einige andere Möglichkeiten. „As oder Marca“ sind gute Zeitungen über Sport. Man kann alles über Fußball, Tennis, ...finden. Beide werden wöchentlich **veröffentlicht**.

Willst du dich jedoch über Wissenschaft informieren, sind die Möglichkeiten erhebleich geringer als in den anderen Fällen. **Normalerweise** lesen wir ausländische Zeitschriften über dieses Thema. Man kann verstehen, dass das ein internationales Thema ist. Meiner Meinung nach, ist die Erforschung der Wissenschaften in Spanien zu schlecht als dass wir selbst Zeitungen zu diesem Thema haben.

Natürlich haben wir auch Tageszeitungen in Spanien zB: „El Pais“. Außerdem haben wir Zeitungen auf die Kanarischen Inseln wie „La Provincia“ und „Canarias 7“. Aber sowohl die eine als auch die andere sind nicht sehr empfehlenswert. Trotzdem war ich gestern in der Redaktion von „La Provincia“ und obwohl der Direktor unsympathisch war, sagte er mir, er werde deine Fragen beantworten, also du musst ihn

nur schreiben. In Spanien werden auch **Zeitungen** für Frauen veröffentlichten, wie zB: „Clara,...“ Man kann in ihnen Themen wie **Enthaarungsmittel**, **Schinken**, Schwangerschaft, Frisuren,...

An Jugendzeitschriften hätten wir „Bravo“ oder „Superpop“, die alles über das Leben von Sänger, Schauspieler, Musik und Kino bringen. Sie werden **wögentlich** gemacht.

Und **schließliche** gibt es monatliche Zeitschriften wie „Labores“. Das ist **normalerweiser** für Frauen, die nähen möchten.

Ich hoffe, daß ich dir helfen konnte. Ich habe dir so schnell geantwortet **als** ich konnte. Hätte ich es früher gewußt, könnte ich dir **jetzt** mehr Informationen senden.

Bis zum nächsten Brief. Viele liebe Grüße von den heißen kanarischen Inseln.

Pilar.

Nº Palabras: 387	Nº Errores: 15	Densidad:3,87
------------------	----------------	---------------

AD 18

Den 29 April 2002

Liebe Ana!

Wie geht es dir? Ich hoffe, dass **du besser bist**. **Wenn** ich **die** letzte Woche mit dir da war, fand ich dir sehr gestreßt und müde. Wie geht es **der** Arbeit?

Du möchtest wissen, **was** Art von Zeitung ich lese. Oder? Und du fragst mir, **wenn** ich eine interessante Zeitung oder **Magazine** kenne. Häufig lese ich die **Regenbodenpresse** oder „das Bild“, das eine **wenige** ernst zeitung ist. Aber ich glaube, dass du **in** dieser Presse nicht interessiert bist. „Der Welt“ oder „Frankfurt Allgemeiner“ sind gute Tageszeitungen und da könntest du die aktuellen Geschehen finden. Ich lese auch „Der Welt“, aber nicht jeden Tag, nur dreimal pro Woche. Ich habe keine Zeit zu lesen, jeden Tag. Ich empfehle **dir**, weil „Der Welt“ eine Zeitung sehr gut geschrieben ist und du kannst viele interessant und aktuelle Artikel finden.

Aber wenn du über Politik lesen möchtest, dann musst du „der Spiegel“ kaufen. „Der Spiegel“ ist eine Politische **Wochenzeitschriften**, aber der ist sehr dick. Du brauchst viele Zeit lesen können. Außerdem, hat der Spiegel ein schweres Schreiben.

Ich hoffe, dass dieses eine Hilfe war.

Viele Grüße, Laura.

Nº Palabras: 189	Nº Errores: 12	Densidad: 6,34
------------------	----------------	----------------

AD 25

Las Palmas de Gran Canaria, am 6. Mai 2002

Liebe Anna,

Wie geht es dir und deiner Familie? Ich habe mich sehr gefreut zu lesen, dass es deiner Mutter besser geht. Uns geht es gut. Wir sind aber sehr beschäftigt. Ich möchte dich um Verzeihung bitten, dass ich nicht früher zurückgeschrieben habe. Weisst du schon, wann du Urlaub bekommst, und wann du uns besuchen kannst? Wir hoffen, dass es bald ist.

Du hast mich gebeten, ich solle dir Zeitungen oder Zeitschriften empfehlen, die über den aktuellen Geschehen in Spanien berichten. Ich würde die Zeitung „El País“

empfehlen. Es handelt sich um ein nationales Morgenblatt, das schon seit 27 Jahren veröffentlicht wird.

Ich lese diese Zeitung gern, weil die Nachrichten seriös sind, und weil sie ganz viele Rubriken hat, und nicht nur über Verbrechen und Sport berichtet. Wenn man die Zeitung am Montag liest, wird nicht nur von Fussball geschrieben. Obwohl man am Montag bis 14 Seiten an Sport widmet, ist das nur ein Viertel der Zeitung und nicht die Hälfte wie in den Provinzzeitungen „La Provincia „ und „Canarias 7“ (Ich kann dir diese Zeitungen leider nicht empfehlen, weil sie sich sehr auf die Ortsnachrichten beschränken, und es auch ganz viele Anzeigen gibt).

Ich gebe dir mal ein Beispiel vom Inhalt von „El Pais“ am Montag:

Ausland: 7 Seiten

Gesellschaft: 4 Seiten

Nationalpolitik: 2 Seiten

Schul-und Hochschulwesen : 4 Seiten

Kultur: 4 Seiten

Gesundheit: 2 Seiten

Arbeit und Wirtschaft: 5 Seiten

Sport: 14 Seiten

Briefe der Leser: 2 Seiten

Das Wetter, **Ferhsehenprogram**, Anzeigen, usw.

Du kannst im Internet nachschauen bei www.elpais.es . Ich hoffe, dass diese Zeitung dir gefällt. Sonst kannst du „El Mundo“ probieren. El Mundo ist auch eine nationale Tageszeitung, die ganz viele Skankale der spanischen Politik als Erste veröffentlicht hat.

Schreib mal was du von diesen Zeitungen hältst. Welche deutschen Zeitungen kannst du mir empfehlen? Hast du schon eine E-Mail Adresse? Meine Adresse ist maria@eoi.es
Ich hoffe bald wider von dir zu hören.

Mit herzlichen Grüßen für dich und deine ganze Familie,
Maria.

N° Palabras: 336	N° Errores: 2	Densidad: 0,59
------------------	---------------	----------------

AD26

Amaira González
Obispo Frías Straße, 2
35011 Las Palmas de G.C.
Spanien

Thomas Schmidt
Schillerstraß,22
28002 Bonn
Deutschland

Las Palmas, 20.04.02

Lieber Thomas,

wir haben schon zwei Jahre **nicht** mehr voneinander gehört. Deshalb schreibe ich dir endlich einen Brief. Ich muss dir über meine Arbeit viel erzählen. Jetzt arbeite ich bei der bekannten spanischen Zeitschrift „HOLA“, die auch in Deutschland gelesen wird. Ich bin Fotografin, eine lustige und spannende Arbeit. Die Regenbogenpresse wird mit dieser Zeitschrift **verträtet**. Ich finde es lustig, wie die Leute jede Woche auf sie warten.

Mit großen Schlagzeilen und farbigen Fotos erzählen die berühmten Leute uns über ihre Lebensart. „Hola“ spricht auch über Nachrichten aus aller Welt und bieten die Frauen verschiedene **Raten** damit sie besser leben können. Bei uns gibt es viele Möglichkeiten **um** eine schöne Zeit mit der Presse zu haben. Aber ich empfehle dir „Hola“, nicht nur **für** die Qualität der Fotos und der Reportagen, sondern **für** den Inhalt der Artikeln.

Dieser Zeitschrift ist charakteristisch für ihre berühmte Mitarbeiter, die auch im Fernsehen arbeiten und deren Artikeln bei allen angesehen sind.

Die Leute lesen gern diese Zeitschriften aber manche sind dagegen

Die Zeitungen werden in Spanien viel gelesen, wie zum Beispiel „El Mundo“, „El País“, u.s.w. in dem verschiedenen Nachrichten über Kultur oder Sport gefunden werden. Diese Beispiele gehören zur seriöse Presse, weil sie **kulturalle** Inhalte haben oder über Wissenschaft informieren.

Auf den Kanarischen Inseln, werden die lokale Zeitungen gekauft. „La Provincia“, „Canarias 7“, sind die wichtigsten Zeitungen, die wir hier finden können.

Ich bin der Meinung, dass eine Zeitung einen interessanten Inhalt haben muss. Die Leser würden gern über verschiedene Themen wissen.

Wenn du die Möglichkeit, **um** etwas aus Spanien zu lesen hättest, solltest du es lesen und deine Meinung zu mir sagen.

Viele Grüße

deine Amaira

N° Palabras: 295	N° Errores: 8	Densidad: 2,71
------------------	---------------	----------------