



**INSTITUTIONEN FÖR  
SPRÅK OCH LITTERATURER**

# **ERRARE MATER STUDIORUM EST**

Un estudio sobre las actitudes hacia los errores escritos

**Victor Jorméus**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	SP2502
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2015
Handledare:	Ingmar Söhrman
Examinator:	Andrea Castro
Rapport nr:	

## Abstract

The study examines the attitudes towards written errors commonly made by Swedish students learning Spanish as a foreign language. Using a combination of qualitative and quantitative methods the study compares the attitudes of Swedish, Spanish and French students. The conclusion is that in general the native Spanish speakers are more likely to accept errors than the other two groups in the study. However, the different errors examined are evaluated in different ways by the three groups, one example being the confusion of the verbs *ser* and *estar*. This is evaluated in a positive manner by the French group while being the least accepted error by the native Spanish speakers. Certain factors are identified as important, such as the level of Spanish of the informant which plays a more important role in the construction of attitudes than the mother tongue of the informant. Furthermore, the study establishes that the evaluation is in fact not always as positive as the informants claim.

**Keywords:** Actitudes, errores escritos, español como lengua extranjera, errores sintácticos, interlengua, Marco común europeo de referencia para las lenguas, MCER.

<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
<i>1.1 Objetivos del estudio</i>	<b>8</b>
<i>1.2 Los errores estudiados - delimitaciones</i>	<b>9</b>
<i>1.3 Definición de un concepto básico para nuestro estudio - El error</i>	<b>10</b>
<i>1.4 Disposición de la tesina</i>	<b>10</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>11</b>
<b>3. Método</b>	<b>16</b>
<i>3.1. Las preguntas del cuestionario</i>	<b>17</b>
<i>3.1.1. Los errores estudiados</i>	<b>18</b>
<i>3.2 Las entrevistas cortas</i>	<b>20</b>
<b>4. Resultado y análisis</b>	<b>22</b>
<i>4.1 Los resultados españoles</i>	<b>22</b>
<i>4.1.1 Las entrevistas</i>	<b>22</b>
<i>4.1.2 Los cuestionarios</i>	<b>23</b>
<i>4.1.2.1 Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta</i>	<b>23</b>
<i>4.1.2.2 Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje</i>	<b>25</b>
<i>4.1.2.3 Actitudes hacia los tres errores sintácticos</i>	<b>25</b>
<i>4.1.2.4 Los errores de transferencia</i>	<b>27</b>
<i>4.1.2.5 La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario</i>	<b>29</b>
<i>4.2 Los resultados suecos</i>	<b>30</b>
<i>4.2.1 Las entrevistas suecas</i>	<b>30</b>

4.2.2 <i>Los cuestionarios suecos</i>	31
4.2.2.1 <i>Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta</i>	31
4.2.2.2 <i>Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje</i>	32
4.2.2.3 <i>Actitudes hacia los tres errores sintácticos</i>	33
4.2.2.4 <i>Los errores de transferencia</i>	35
4.2.2.5 <i>La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario</i>	36
<b>4.3 <i>Los resultados franceses</i></b>	<b>37</b>
4.3.1 <i>Las entrevistas francesas</i>	38
4.3.2 <i>Los cuestionarios franceses</i>	39
4.3.2.1 <i>Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta</i>	39
4.3.2.2 <i>Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje</i>	40
4.3.2.3 <i>Actitudes hacia los tres errores sintácticos</i>	40
4.3.2.4 <i>Los errores de transferencia</i>	42
4.3.2.5 <i>La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario</i>	43
<b>4.4 <i>Comparación</i></b>	<b>44</b>
4.4.1 <i>Las entrevistas</i>	44
4.4.2 <i>Los cuestionarios</i>	45
4.4.3 <i>Recapitulación</i>	50
<b>5. Conclusiones</b>	<b>52</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>57</b>
<b>Apéndices</b>	<b>59</b>

*Apéndice 1 - El cuestionario (las partes A, B, C)*

*Apéndice 2 - Resumen de los resultados españoles*

*Apéndice 3 - Resumen de los resultados suecos*

*Apéndice 4 - Resumen de los resultados franceses*

# Índice de tablas y figuras

<b>Tabla y figura</b>	<b>Página</b>
<i>Tabla 1: Esquema de gravedad de errores</i>	14
<i>Tabla 2: Españoles: La pregunta 6, la parte A</i>	24
<i>Tabla 3: Españoles: La pregunta 15, la parte B</i>	26
<i>Tabla 4. Españoles. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos</i>	27
<i>Tabla 5. Españoles: La pregunta 11, la parte A</i>	28
<i>Tabla 6: Españoles. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia</i>	29
<i>Tabla 7: Españoles. Recopilación de las respuestas positivas</i>	30
<i>Tabla 8: Suecos: La pregunta 15, la parte B.</i>	33
<i>Tabla 9. Suecos. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos</i>	34
<i>Tabla 10: Suecos. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia</i>	36
<i>Tabla 11: Suecos: recopilación de las respuestas positivas</i>	37
<i>Tabla 12: Franceses: La pregunta 5, la parte B</i>	39
<i>Tabla 13. Franceses. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos</i>	41
<i>Tabla 14: Franceses. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia</i>	43
<i>Tabla 15: Franceses: recopilación de las respuestas positivas</i>	44
<i>Tabla 16: Suecos, franceses, españoles: Comparación de crítica positiva hacia la omisión</i>	45
<i>Tabla 17: Suecos, franceses, españoles: Comparación de crítica positiva hacia la confusión de ser/estar</i>	46
<i>Tabla 18: Suecos, franceses, españoles. Comparación de las respuestas de la pregunta 11, la parte B.</i>	47
<i>Tabla 19: Suecos, franceses, españoles: Porcentaje de crítica positiva hacia la adición, la omisión y la falsa colocación</i>	49
<i>Figura 1: Ejemplo de una pregunta de la parte A del cuestionario</i>	19
<i>Figura 2: Ejemplo de una pregunta de la parte B del cuestionario</i>	20

# 1. Introducción

El presente trabajo estudia las actitudes hacia los errores escritos comunes entre los suecos que estudian español como lengua extranjera (en continuación utilizaremos la abreviación E/LE). ¿Por qué estudiar las actitudes hacia los errores? El error es una parte inseparable del proceso del aprendizaje de una lengua. Los aprendices siempre van a producir errores, y una investigación sobre las actitudes hacia los errores puede servir a los profesores de E/LE para mejor entender cuáles son los errores más graves para la comprensión de la lengua estudiada. Nos interesa investigar la gravedad de los errores cometidos por estudiantes suecos y también examinar si la gravedad del error cambia en países diferentes. Un mejor conocimiento de ciertos errores frecuentemente producidos por aprendices suecos ayuda tanto a los profesores como a los alumnos de E/LE. Según el enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (a continuación MCER) del Consejo de Europa es normal que el aprendiz haga errores, de hecho son necesarios en el proceso del aprendizaje (Torijano Pérez, 2004: 17). Moreno Fernández resume la progresión sosteniendo que "La adquisición de la competencia comunicativa se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa [...]" (1998: 324).

Moreno Fernández (2000: 69-72) señala que los profesores se preguntan si se debe enseñar el uso habitual o las prescripciones de las Academias. Hay profesores que se dedican únicamente al uso de las gramáticas, otros que enfocan únicamente en el uso cotidiano. Un problema puede ser que en este caso el profesor enseñe su realidad subjetiva (*ibid.*). Además, es bien conocido que las reglas de La Real Academia Española se concentran en el habla de Castilla en España (*ibid.*) y no cabe duda de que hay usos diferentes en el mundo entero. Por eso nos interesa investigar las actitudes de jóvenes hispanohablantes y comparar sus actitudes con las de los suecos. Es decir, queremos investigar las actitudes de los suecos hacia los errores y compararlas con un grupo de españoles, no relacionarlas con las reglas de La Real Academia. Sin embargo, la enseñanza de E/LE no está limitada a Suecia. Por eso queremos comparar las actitudes de los suecos y españoles con un tercer grupo, los franceses.

Torijano Pérez enfoca la comunicatividad manteniendo que si un turista pregunta por la estación de tren a un nativo de una forma gramaticalmente incorrecta, el nativo probablemente no corregirá la gramática del turista (2004: 12). Es decir, en dicho contexto la gramática no tiene tanta importancia para la comunicación. Por otro lado, en la sociedad la norma de comunicación es una lengua correcta y el estudio de las actitudes puede ayudarnos a comprender tanto las normas como los procesos evolutivos de la lengua (Blas Arroyo, 2005: 320). Silva-Corvalán (2001: 63) sostiene que las actitudes pueden ser un indicio del futuro de las normas lingüísticas y Moreno Fernández

(1998: 324) afirma que los estudios de las actitudes pueden ser una herramienta para la enseñanza a la hora de evaluar los modelos educativos. Para resumir, el estudio de actitudes hacia errores escritos nos sirve como una investigación de ciertas normas lingüísticas que serán utilizables para los profesores de E/LE.

Incluir la lengua francesa y las actitudes de los informantes franceses en la comparación es pertinente dada la diferencia en el estado que están las dos lenguas romances: el francés es una lengua mundial con numerosas variedades y al mismo tiempo no cabe duda de que es una lengua estandarizada. Bourhis (1982: 38-40) señala que incluso hay alumnos en el sistema escolar francés que a veces están paralizados por tener una variedad diferente. Aunque existan variedades, la forma estandarizada del francés siempre es la variedad prestigiosa (*op. cit.*: 62). Además, en el sistema escolar francés se enseña tanto la lengua como la teoría de la lengua, el metalenguaje, desde el principio. Cuando el alumno avanza en los estudios elige una lengua extranjera y sigue con el mismo modelo (Porcher, 2004: 32). Es un procedimiento diferente al sistema sueco en el que, por ejemplo, el metalenguaje de la lengua normalmente no tiene tanto valor. La otra lengua mundial estudiada en el trabajo, el español, es menos estandarizada. En general se reconoce que hay variedades en el mundo entero y, aunque hay excepciones, normalmente tienen un nivel de prestigio más equilibrado (Silva-Corvalán, 2001:ix).

## **1.1 Objetivos del estudio**

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Investigar cuáles son las diferencias de las actitudes entre estudiantes españoles, franceses y suecos hacia los errores escritos. La investigación quiere mostrar el nivel de aceptación por parte de los tres grupos mediante el uso de cuestionarios con ejemplos auténticos de errores hechos por estudiantes suecos.
2. Además, para profundizar el estudio sobre los errores específicos queremos investigar las actitudes hacia los errores en general para verificar los pensamientos de los informantes. Es decir, un informante puede marcar que no le molesta la confusión entre *ser* y *estar* pero al mismo tiempo evaluar la frase errónea de forma crítica.

Hacemos la misma investigación en España, en Francia y en Suecia para después comparar los resultados. Estamos de acuerdo con Fernández (1997: 11) quien propone que el análisis de errores puede ser rentable en la enseñanza del español como lengua extranjera. Si las respuestas son



parecidas podemos concluir que las actitudes hacia los errores estudiados no se contrastan. Por otro lado, si las respuestas divergen en los países diferentes hemos encontrado actitudes diferentes. En este caso es probable que también encontremos un campo donde la enseñanza de E/LE en Suecia pueda adaptarse a la norma española puesto que es la norma de los hispanohablantes<sup>1</sup>. El grupo de franceses sirve para la comparación dado que es un grupo que estudia E/LE con una lengua materna romance. Es decir, los franceses estudian la lengua española como LE pero con una lengua materna romance lingüísticamente más cerca de la lengua meta en comparación con los suecos. En nuestro estudio los resultados de las actitudes de los franceses son útiles puesto que pueden indicar los eventuales rasgos distintos entre hablantes con lengua materna germánica o romance. Es decir, si las actitudes de los franceses son parecidas a las de los españoles podemos concluir que los informantes con lengua materna romance comparten actitudes hacia los errores. Por otro lado, si los franceses muestran actitudes parecidas a los suecos es evidente que los hablantes de E/LE comparten actitudes mientras los hablantes de lengua materna tienen actitudes diferentes.

## **1.2 Los errores estudiados - delimitaciones**

Para mantener un enfoque preciso investigamos actitudes hacia errores de la lengua escrita, mediante el uso de cuestionarios y entrevistas cortas. En los cuestionarios hemos sacado los errores de adición, omisión y falsa colocación de textos auténticos escritos por alumnos suecos estudiando E/LE. Es decir, son errores que son comunes en el proceso de aprendizaje de E/LE de aprendices suecos. El fenómeno es conocido como interlengua (*cf.* cap 2). Los alumnos tienen 16-19 años y tienen el nivel A2 según las escalas de MCER. Los errores de confusión de ser/estar, pretérito imperfecto/indefinido e indicativo/subjuntivo son frases nuestras dado que los ejemplos auténticos de los alumnos suecos llevaban más errores sin importancia para el estudio. En la parte B del cuestionario hacemos preguntas generales sobre la importancia de escribir de forma correcta. En el estudio no hemos considerado el sexo de los informantes puesto que no lo consideramos un factor relevante para nuestros objetivos: investigar si hay diferencias en las actitudes de los suecos, los españoles y los franceses y no entre hombres y mujeres. Además, se ha comprobado que el factor del sexo no siempre influye sobre las actitudes (Baker, 1992: 61, 74). Aunque hubiera sido posible distinguir diferencias entre las actitudes masculinas y femeninas, no es parte de los objetivos del presente estudio.

---

<sup>1</sup> Es menester indicar que también las normas de las variedades del español puede contrastarse interiormente. En el presente estudio enfocamos una variedad de España (*cf.* cap 3).

### **1.3 Definición de un concepto básico para nuestro estudio - El error**

El estudio amplio de Fernández tiene una tipología de errores en cuatro partes: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos (1997: 44-47). Nuestro estudio, para no pasar los límites, enfoca los dos primeros temas, es decir errores léxicos y gramaticales. Fernández concluye que la mayoría de los errores en su estudio son errores gramaticales (el 48,2%) seguidos por los ortográficos (el 27,5%) y los léxicos (el 13,2%). No obstante, es menester señalar que la mayoría de los errores ortográficos son errores de tildes y comas (*op. cit.*: 242). En nuestra opinión el estudio de errores léxicos tiene más importancia para la enseñanza de E/LE dado que suelen ser más relacionados con la comunicación que los errores ortográficos.

### **1.4 Disposición de la tesina**

Aquí presentamos la disposición del estudio, que cuenta con 5 capítulos. Primero introducimos el trabajo en el presente capítulo, la introducción. Después relacionamos nuestro tema con estudios anteriores en el marco teórico, en el cual presentamos las teorías de errores y actitudes. En el método presentamos los métodos utilizados en el trabajo: sobre todo los cuestionarios y las entrevistas. En capítulo 4 se hallan los resultados y el análisis. Presentamos los resultados sistemáticamente país por país con una comparación al final para facilitar la lectura. El capítulo 5 es el capítulo de conclusión y reflexión. Terminamos con sugerencias de investigaciones futuras.

## 2. Marco teórico

Durante el siglo veinte ha cambiado el concepto de error. Brevemente se puede resumirlo de la forma siguiente: se ha dejado el concepto de error como símbolo del fracaso y hoy en día se ve el error como símbolo del progreso. Un estudiante que comete errores es un alumno que aprende, que progresa (Torijano Pérez, 2004: 15-18). Es decir, el presente estudio se sitúa dentro de la investigación de actitudes hacia la interlengua de los alumnos suecos. La interlengua es una parte de la adquisición de una segunda lengua (en adelante L2)<sup>2</sup> que se ha estudiado desde la mitad del siglo veinte (Selinker, 1992: 1, 259). Según Selinker, la transferencia de estructuras de la lengua materna a la L2 es conocida por los lingüistas, aunque el proceso de cómo dicha transferencia está estructurada no ha sido estudiado suficientemente (1983: 33). En la interlengua el aprendiz transfiere elementos lingüísticos de su lengua materna a la lengua estudiada. La interlengua de un hablante, puesto que es una parte de la adquisición, siempre es inestable y modificable (Cuq, 1996: 45). Esta inestabilidad es relacionada con el hecho de que la mayoría de los errores son transitorios, es decir, cuando el estudiante avanza y progresa en su aprendizaje, hace errores diferentes y la interlengua cambia. Sin embargo, existe también el concepto de fosilización en la que el hablante conserva ciertos rasgos de su interlengua. La fosilización ocurre en relación con la lengua materna, también para hablantes de niveles avanzados (Torijano Pérez, *op. cit.*: 38).

Dos conceptos relevantes para nuestro estudio son la comunidad idiomática y la comunidad de habla. Moreno Fernández afirma que ellos precisan los límites de los usos estudiados (1998: 322) y define la comunidad idiomática así: "Los individuos que han utilizado, utilizan y utilizarán una lengua, como el español, en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas" (*op.cit.*: 19). Es decir, es una definición amplia del conjunto de usuarios de una lengua. Por otra parte, la comunidad de habla está compuesta de individuos que utilizan la misma lengua pero también comparten unas actitudes lingüísticas, un mismo criterio para valorar los hechos sociolingüísticos. En el ejemplo de Moreno Fernández los hispanohablantes de España y de México pertenecen a la misma comunidad idiomática, pero no a una misma comunidad de habla puesto que no comparten las mismas actitudes lingüísticas (*ibid.*).

Baker (1992: 29) y Andersson (2011: 27-34) señalan que se han empleado estudios de actitudes lingüísticas en varias áreas, entre otras hacia la variación lingüística, lenguas minoritarias, clases de lengua y el aprendizaje de una lengua nueva. Sin embargo, no indican si se han llevado a cabo estudios sobre errores de la lengua. Moreno Fernández (1998: 181) también discute las

---

<sup>2</sup> En el estudio los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* son sinónimos.

actitudes hacia variedades de la lengua pero no las actitudes hacia una lengua errónea aunque afirma que la sociología del lenguaje se ha centrado principalmente en la enseñanza de lenguas, tanto primeras como segundas (*op. cit.*: 324).

Según Fernández (1997: 29), una definición general del concepto de error es una desviación de la norma. Sin embargo, la norma de la lengua es variable y dinámica, algo que hace la definición del error más compleja. Torijano Pérez distingue entre error, equivocación y lapsus (2004: 21). Los errores son desviaciones sistemáticas producidas por personas que no conocen la forma correcta. Puede ser un estudiante que todavía no ha aprendido la palabra correcta. Las equivocaciones son desviaciones incoherentes, o sea, inseguridad en la producción. A veces el aprendiz se equivoca. Villalobos nos da el ejemplo \*me gusta bailo (2012: 4.1.1) en el cual el estudiante ha aprendido la conjugación de presente de indicativo pero desconoce el uso de infinitivo en esta estructura específica. Tercero, el lapsus o el descuido es una desviación causada por factores externos como el fallo de memoria (Torijano Pérez, 2004: 23). Otros factores pueden ser el cansancio y nerviosismo. Villalobos (2012: 4.1.1) señala que es común tener un lapsus de género gramatical: \*la problema. Varios autores señalan que los tres campos de errores sintácticos del estudio, la distinción entre ser/estar, indefinido/imperfecto y indicativo/subjuntivo son importantes para la enseñanza de E/LE, entre otros Fält (2000: 307, 379) y Llopis-García *et al.* (2012: 74). Los tres tipos de errores son específicamente importantes para los alumnos suecos puesto que la lengua sueca prácticamente carece de las tres distinciones: La distinción de ser y estar corresponde a un verbo en sueco y los dos tiempos verbales indefinido e imperfecto corresponden a un tiempo verbal en sueco. Aunque hay restos del subjuntivo en el sueco moderno, normalmente no se usa este modo. Tampoco el francés tiene la distinción entre ser y estar.

Cuando los estudiantes transfieren rasgos de su lengua materna (en continuación LM) a la L2 ocurre la transferencia. El concepto de transferencia es una parte del Análisis Contrastivo y en la enseñanza es un intento de ayuda para los profesores a predecir los errores (Villalobos, 2012: 4.3). No obstante, aunque nuestro estudio hace hincapié en la transferencia no es posible deducir todos los errores al concepto de transferencia puesto que se ha notado que también son comunes los errores intralinguales. Éstos no surgen de la LM sino del aprendizaje mismo de una L2 (*ibid.*). Villalobos señala varios tipos de errores de transferencia, entre los cuales hemos sacado tres tipos de errores de producción comunes en la escritura de alumnos de E/LE: la adición, la omisión y la falsa colocación (*cf.* 3.1.1). Junto con la transferencia, un concepto central en la interlengua de estudiantes es la fosilización: cuando el alumno mantiene ciertas construcciones erróneas a pesar de varios años de exposición a la segunda lengua (Torijano Pérez, 2004: 38). En contraste con los

errores de corta duración, ciertos errores se fosilizan. Es decir, también estudiantes de un nivel avanzado produce estos tipos de errores, sobre todo cuando son relacionados con el lapsus. Normalmente son errores no sistemáticos que no afectan a la comprensión del mensaje (*op. cit:* 39).

Se suele distinguir entre errores globales y locales. Los errores globales afectan a la comprensión de la frase completa mientras los locales solo afectan una parte de ella (Torijano Pérez, 2004: 26). Por consiguiente, los errores prioritarios en la enseñanza deben ser los errores globales. Según Torijano Pérez, el error gramatical es un error más grave que el error léxico puesto que los errores gramaticales suelen producir la falta de comunicación. Es decir, suelen ser errores globales. En comparación, los errores léxicos producen malentendidos pero al fin y al cabo hay comunicación (*op cit:* 29). No obstante, aborda el ejemplo de la -s de la tercera persona en inglés<sup>3</sup> como un error que aunque no interrumpe la comunicación es considerado un error grave (*op cit:* 30). Por eso estamos de acuerdo con Torijano Pérez cuando señala que hace falta tener en cuenta un factor más en la decisión sobre la gravedad de los errores: el llamado criterio pragmático o grado de irritabilidad en el oyente:

Su existencia viene a confirmar que cuanto mayor irritación se produzca en el oyente, más fácil será que la comunicación no llegue a buen término, aunque sólo sea porque la atención del receptor se desvía hacia la forma y no el contenido de lo que está oyendo, con lo que el error, por pequeño que sea, será considerado inaceptable (*op cit:* 31).

Quisiéramos agregar que en nuestra experiencia es común que el lapsus provoque dicha irritabilidad, a pesar de que no interrumpe la comunicación. Finalmente, Torijano Pérez (*ibid.*) presenta un cuadro de Olsson (1973: 153-159) adaptado al español que propone ser un método para establecer un orden de gravedad de errores. Los errores que bloquean la comprensión son tipos de Prioridad 1. Los errores que causan irritación pero que no interrumpen la comunicación deben ser Prioridad 2. Por consiguiente, los errores que ni bloquean la comprensión ni causan irritación son los errores de menos importancia, o sea de Prioridad 3 (Torijano Pérez, 2004: 32). Si un estudiante escribe plano por avión<sup>4</sup> el error impide la comprensión; por consiguiente se debe clasificar el error como prioridad 1. En ésta categoría encontramos también los errores sintácticos de verbos conjugados incorrectamente. Si el estudiante mezcla las dos formas trabajo y trabajas sin duda puede producir problemas de comprensión. La confusión de los artículos "el" y "la" puede ser un error de segunda prioridad para muchos hispanohablantes. Es posible entender la frase \*Me gusta la

---

<sup>3</sup> Por ejemplo si un alumno siempre pone una -s al final del verbo en tercera persona: "He walks out" pero \*"He cans swim".

<sup>4</sup> Ejemplo auténtico: el alumno quería escribir la palabra sueca "flygplan".

sol pero es posible que cause irritación. Finalmente hay errores que ni causan irritación ni bloquean la comprensión, los de prioridad 3. En nuestra experiencia, dada la variación de la lengua española, la confusión de pretérito perfecto (he hablado) y pretérito indefinido (hablé) es un ejemplo de error de prioridad 3. Hace falta señalar que estamos dentro del campo de la sociolingüística y somos conscientes de que los límites y definiciones de las prioridades diferentes pueden variar significativamente. Presentamos el esquema de Olsson (*op. cit.*) y Torijano Pérez (*op. cit.*) adaptado para nuestro estudio:

Prioridad 1	Prioridad 2	Prioridad 3
Bloquea la comprensión	No bloquea la comprensión	No bloquea la comprensión
	Causa irritación	No causa irritación

Tabla 1: Esquema de gravedad de errores.

Como ya hemos señalado, según Andersson (2011: 27-34) se usa la medida de actitudes para varios tipos de estudios, entre otros hacia movimientos sociales, lenguas minoritarias, e identificación étnica. Resume la estructura de la noción de actitud en su tesis doctoral. Las actitudes se encuadran en la psicología social y consta de tres partes: el componente **cognitivo** o los conocimientos que tiene una persona de un objeto. Dentro de este componente se hallan los estereotipos que son un conocimiento incompleto del objeto. Segundo, el componente **evaluativo** o las valoraciones que una persona posee hacia un objeto. Estas valoraciones están relacionadas con las creencias, sean positivas o negativas. Tercero, el componente **conativo** o cómo los dos primeros componentes se convierten en un comportamiento hacia un objeto en una situación concreta. Dado los objetivos de nuestro estudio nos interesa el segundo componente, o sea las valoraciones hacia cierto objeto, en nuestro caso los errores. Andersson afirma que es el componente central (*ibid.*). Entendemos una actitud lingüística en un sentido amplio y flexible como lo han hecho varios estudios anteriores, entre otros Andersson (2011: 30) y Ryan, Giles y Sebastian (1982: 7). En otras palabras, las actitudes son el comportamiento tanto afectivo como cognitivo hacia el objeto. Además, es menester señalar que los estudios sugieren que los juicios hacia la cualidad de la lengua dependen del conocimiento de las connotaciones sociales (*op. cit.*: 31). Esto es importante para nuestro estudio puesto que es muy probable que los españoles tengan un mejor conocimiento del estatus de los errores que los suecos y franceses.

Para resumir, hemos visto que el concepto de error ha cambiado durante el siglo veinte. Hoy en día los lingüistas y los didácticos debaten sobre el proceso del aprendizaje y la interlengua. Se distinguen varios tipos de errores, con los cuales hemos elaborado un sistema para distinguir entre

prioridades diferentes para nuestro estudio. También hemos visto que el concepto de actitud tiene componentes diferentes, entre los cuales el componente relacionado con las valoraciones es importante para nuestro estudio.

### 3. Método

Hacemos un estudio tanto cualitativo como cuantitativo. Los cuestionarios son comunes en estudios sociolingüísticos, pero se suele combinar los cuestionarios cuantitativos con entrevistas cualitativas para aumentar la comprensión del objetivo del estudio (Lagerholm 2005: 30, 37). Andersson (2011: 43-46) señala que los métodos directos, por ejemplo cuestionarios y entrevistas, han sido utilizados frecuentemente para medir actitudes. Nosotros hemos optado por una combinación de cuestionarios y entrevistas cortas para asegurar la validez de los resultados. Los cuestionarios sirven para obtener la estadística y las entrevistas nos dan un entendimiento más profundo de los pensamientos de los informantes. 15 alumnos españoles, 15 franceses y 13 suecos responden a un cuestionario. Los españoles son hispanohablantes nativos y los franceses y suecos estudian español como LE. Hemos tenido la oportunidad de visitar escuelas en los tres países así que hemos distribuido los cuestionarios en clases en Alcoy (España), St Quentin (Francia), y Borås (Suecia). El grupo de franceses sirve para la comparación de los resultados puesto que estudian E/LE como hacen los suecos. Sin embargo, tienen una lengua materna romance igual que los españoles. Además, para el estudio es importante puesto que la lengua francesa contrasta las lenguas españolas y suecas en el nivel más alto de estandarización (Bourhis, 1982: 34). Todos los estudiantes tienen entre 16 y 19 años y los que tienen español como LE están en el nivel A2 según la escala de MCER. Después de la parte escrita otro profesor que no conocía a los informantes eligió cuatro para hacer una entrevista corta con nosotros con preguntas más abiertas (la llamamos Parte C). Es decir, primero han respondido al cuestionario en clase, después ciertos informantes han hablado con nosotros en una entrevista corta de cuatro preguntas. Ha sido importante que los informantes hablaran libremente en las entrevistas así que las hemos hecho en su lengua materna: español, francés o sueco. En los cuestionarios los estudiantes respondieron de forma anónima, en clase con papel y lápiz. Las entrevistas estaban anónimas también puesto que solo hemos anotado la edad que tenía cada informante. Dado que todas las respuestas han sido anónimas hemos evitado los problemas éticos: tanto el cuestionario como la entrevista han sido actividades voluntarias y anónimas. En el texto hemos puesto las respuestas en forma digital para obtener tablas estadísticas. Además de tablas para cada criterio de cada pregunta hemos resumido las respuestas pregunta por pregunta para tener una vista más global de cómo los tres grupos evalúan las frases (ver Apéndice).



### 3.1. Las preguntas del cuestionario

En el estudio basamos nuestro cuestionario en la metodología de la renombrada lingüista Carmen Silva-Corvalán. En su libro "Sociolingüística y pragmática del español" Silva-Corvalán (2001: 70) mantiene que una técnica muy usada en los estudios de actitudes es la del diferencial semántico en la que los sujetos responden a preguntas marcando la respuesta que más corresponde a sus pensamientos, entre 1-5. Es decir, los informantes evalúan las características de una persona: si es débil o fuerte, trabajador o perezosa, etc. Basándonos en las evaluaciones de los informantes sobre las personas que han cometido los errores podemos examinar las actitudes hacia los errores mismos (*ibid.*). Por consiguiente pedimos que los informantes evalúen a la persona que ha escrito las frases<sup>5</sup>. Estamos de acuerdo con Andersson que cita López Morales a propósito de las escalas en las respuestas. López Morales mantiene que siempre es preferible usar un baremo de un número impar para que los informantes puedan responder de forma neutra (Andersson, 2011: 45). También Silva-Corvalán (2001: 70) y Baker (1992: 18) afirman que cinco posibilidades son comunes en trabajos sobre actitudes. Por consiguiente utilizamos escalas con cinco opciones. Hemos optado por el modelo que utiliza Silva-Corvalán, en el que los polos cambian. Es decir, los rasgos "sincero", "débil" y "no amable" están todos a la derecha en el cuestionario. Esto significa que los informantes tienen que leer atentamente las preguntas y no pueden poner un 1 en cada pregunta dado que a veces un 1 es positivo, a veces negativo. No obstante, para facilitar la lectura del presente trabajo marcamos las respuestas negativas con números bajos, 1 y 2. Por consiguiente las positivas son las respuestas 4 y 5. Hemos recogido el ejemplo de Silva-Corvalán (2001: 70) así que nuestros informantes clasifican a las personas inventadas que han producido las frases erróneas en criterios de mentiroso - sincero, fuerte - débil, amable - no amable, irresponsable - responsable, trabajador - perezoso, desagradable - agradable. Esaiasson et al. (2007: 274) afirman que es menester hacer varias preguntas parecidas para obtener un resultado más válido. Además es preferible usar una lengua fácil de comprender en las preguntas, sin palabras demasiado difíciles o difusas (*op cit.*: 275). No queríamos cuestionarios demasiado largos, por eso hemos optado por incluir dos ejemplos de cada error. A propósito del estudio de actitudes, Baker señala que siempre hay riesgo de que los informantes respondan en cierta manera para aparecer más prestigiosos y más amables de lo que realmente son. Este "efecto halo" (1992: 19) puede implicar falta de validez del estudio. Por esta razón hemos dividido el cuestionario en dos partes: en la primera (parte A) los informantes evalúan

---

<sup>5</sup> Aunque utilizamos ejemplos auténticos de errores cometidos por estudiantes suecos solo hemos dicho a los informantes que evaluarán a la "persona" dado que no hemos querido enfocar en nacionalidades diferentes.

a las personas que han escrito las frases y en la parte B responden a preguntas generales sobre la lengua.

### 3.1.1. Los errores estudiados

En el estudio de Moreno Fernández dos tipos de errores frecuentes son los errores lexicales y gramaticales (1998: 242)<sup>6</sup>. No obstante, el término "errores gramaticales" es demasiado amplio: en nuestro estudio incluimos errores sintácticos y errores lexicales. Para tener una variación los dos tipos son mezclados en nuestro cuestionario, es decir, no hay un apartado para errores sintácticos y otro para los lexicales. En el cuestionario no hemos dicho explícitamente que es un estudio sobre errores dado que hemos buscado respuestas honestas sobre las personas que han escrito las frases específicas. Por consiguiente no hemos puesto las frases erróneas en ningún orden especial. Recordamos que los errores sintácticos son errores auténticos cometidos por estudiantes suecos. Villalobos (2012: 4.1.2) recopila de autores precedentes tres tipos de errores bajo el criterio lingüístico en el análisis de errores:

- 1) Error por adición, cuando el aprendiente añade una palabra inadecuada en un contexto. Nuestros ejemplos son las frases "En mi escuela estudio bastante mucho" (En mi escuela estudio bastante o En mi escuela estudio mucho) y "Ellos van a comer cena" (Ellos van a cenar).
- 2) Error por omisión, cuando el aprendiente omite una palabra. Nuestros ejemplos son dos ejemplos en los que faltan la palabra "que": "Tengo un hermano se llama Juan" y "Javier cree es posible".
- 3) Error por falsa colocación, cuando el orden de las palabras no es adecuado. Nuestros ejemplos son "Es la tienda que mi hermana trabaja en" (Es la tienda en la que trabaja mi hermana) y "Hay no tiempo para comer" (No hay tiempo para comer).

Evidentemente hay más tipos de errores escritos. Sin embargo, para no pasar los límites, hemos optado por incluir estos tres tipos frecuentes en la escritura de los alumnos suecos. Es menester señalar que los tres tipos son errores de transferencia (*cf.* cap. 2). Además enfocamos 3 errores sintácticos clasificados como "problemas clásicos de la gramática de ELE" (Llopis-García *et al.*, 2012: 74): la distinción entre indicativo/subjuntivo, ser/estar y imperfecto/indefinido. Los

---

<sup>6</sup> De hecho, los errores de ortografía son más comunes que los errores lexicales. Sin embargo, la mayoría de los errores de ortografía son la falta de tildes o comas, lo que no nos sirve en un estudio de actitudes.

informantes las evalúan de la misma manera como en la parte A. Los ejemplos de ser/estar y indicativo/subjuntivo los hemos puesto en el tiempo verbal más fácil de comprender para los estudiantes de E/LE, es decir, en presente. Hemos intentado también utilizar palabras conocidas y relativamente fáciles por la misma razón. Las frases de confusión de ser/estar son "Mi hermana es aquí" y "El hombre está sueco". Las frases de imperfecto/indefinido son "Ayer hablaba con un chico guapo" y "De repente, un individuo salía de la puerta". Estamos conscientes de la importancia del contexto para las frases de los errores sintácticos, por ejemplo la distinción entre imperfecto e indefinido. Es decir, en cierto contexto la frase "Ayer hablaba con un chico guapo" es correcta. No obstante, en la mayoría de los casos y para la mayoría de los hispanohablantes la frase suena incorrecta. Además, es un error común para los estudiantes de E/LE (Llopis-García *et al*, 2012: 74), por eso lo hemos incluido en el estudio. Finalmente, las frases de indicativo/subjuntivo son "Quiero que tú lees el texto" y "Es importante que llegas". En la figura 1 presentamos un ejemplo de una pregunta del cuestionario, con el diferencial semántico de Silva-Corvalán (*op. cit*). Los informantes marcan con una X la alternativa que corresponde mejor a su opinión sobre la persona que ha escrito la frase.

**1. "En la escuela estudio bastante mucho"**

mentirosa		__		__		__		__		__		sincera
fuerte		__		__		__		__		__		débil
amable		__		__		__		__		__		no amable
irresponsable		__		__		__		__		__		responsable
trabajadora		__		__		__		__		__		perezosa

Figura 1: Ejemplo de una pregunta de la parte A del cuestionario

En la parte B hay preguntas directas sobre la lengua. Los informantes responden aquí también en una escala impar donde pueden estar totalmente de acuerdo poniendo un 1 o no de acuerdo poniendo un 5. La respuesta 3 es la respuesta neutra. Hay 15 preguntas de temas diferentes: Las preguntas 2-7 tratan la importancia de una lengua correcta<sup>7</sup>. Las preguntas 1, 8, 9 y 11 tienen que ver con la interlengua y el proceso del aprendizaje. Con las preguntas 10 y 12 queremos saber si los informantes evalúan los errores sintácticos y los errores de vocabulario de forma diferente. Finalmente, las tres últimas preguntas están relacionadas con los tres errores sintácticos de nuestro estudio: ser/estar, indicativo/subjuntivo y imperfecto/indefinido. Basándonos en Esaiasson et al.

<sup>7</sup> Hemos colocado la pregunta 6 "Si escribes bien tienes buena educación" en el tema de la importancia de la lengua dado que tiene que ver con el resultado más que el proceso del aprendizaje.

(2007: 274) la idea es que las preguntas de las partes A y B se superponen en cierta medida. Es decir, preguntamos la misma pregunta varias veces de forma diferente. Por ejemplo, en la parte A los informantes evalúan a una persona inventada que ha escrito frases erróneas de indicativo/subjuntivo. En la parte B los informantes dan su opinión sobre errores del mismo tipo. Aunque pueden ser repetitivas para el informante las preguntas nos sirven en el estudio dado que asegura la validez de los resultados. La figura 2 es un ejemplo de una pregunta de la parte B del cuestionario. Los informantes marcan con una X la alternativa que corresponde mejor a su opinión.

**1. Aprender las palabras adecuadas debe ser más importante en la escuela.**

Totalmente de acuerdo |  |  |  |  |  | No de acuerdo

*Figura 2: Ejemplo de una pregunta de la parte B del cuestionario*

En conclusión, en la parte A los informantes dan su opinión sobre personas que han escrito frases y en la parte B responden directamente lo que piensan sobre los errores en general. De esta manera podemos ver si hay diferencias entre las dos respuestas, un informante puede por ejemplo mantener que una persona que se equivoca de los verbos ser y estar es "amable", pero el mismo informante puede marcar en parte B que distinguir entre ser y estar es importante.

### **3.2 Las entrevistas cortas**

Hemos optado por hacer entrevistas cortas como complemento a los cuestionarios. Recordamos que otro profesor que no conocía a los informantes eligió cuatro informantes de cada grupo, en cada país, para hacer la entrevista corta. Lagerholm (2005: 54) señala que las entrevistas son comunes en estudios sociolingüísticos, sirven para hacer el estudio más flexible y para entender mejor el objeto del estudio. Hemos incluido cuatro preguntas en la entrevista pero los entrevistados han podido añadir pensamientos también. Silva-Corvalán afirma que ésta técnica es apropiada en ciertos ámbitos (2001: 70). Las preguntas de la entrevista son las siguientes:

1. ¿Tiene usted amigos que escriben erróneamente? ¿Por qué escriben mal? (cualquier lengua)
2. ¿Cuáles son los errores escritos que le molestan más? indicativo/subjuntivo, ser/estar, la palabra incorrecta, etc...
3. ¿Cuáles son sus pensamientos sobre los errores - hay que evitarlos?
4. Cuando usted habla una lengua extranjera - ¿considera usted que los errores son un obstáculo?

En la primera pregunta pueden discutir cualquier lengua: lo interesante aquí es investigar si son conscientes de los errores escritos. Preguntamos sobre errores de los amigos de la persona entrevistada para no enfocarnos en ella misma. En la segunda pregunta investigamos directamente qué piensan de los temas de nuestra investigación. La tercera pregunta intenta señalar los pensamientos que tienen sobre la lengua escrita. La pregunta cuatro sirve para contrastar y complementar las respuestas de la pregunta 3. Si piensan que los errores son obstáculos, nosotros pensamos que de verdad piensan que se debe evitarlos. Queremos ampliar el enfoque del entrevistado, por eso la última pregunta trata la lengua hablada. Hacer a la persona entrevistada enfocar no sólo asuntos escritos sino la lengua en general puede facilitar la respuesta, aunque no es parte de nuestro estudio.

## 4. Resultado y análisis

Para facilitar la lectura presentamos los resultados de las entrevistas primero, de este modo obtenemos una imagen general de los pensamientos sobre errores. El resumen de las entrevistas está seguido por los resultados de los cuestionarios. Primero presentamos los resultados separados por país para después hacer una comparación. 15 españoles, 13 suecos y 15 franceses respondieron a los cuestionarios. 4 informantes de cada país fueron entrevistados en marzo y abril de 2014.

### 4.1 Los resultados españoles

En este capítulo presentamos los resultados de los cuestionarios y las entrevistas españolas. Para obtener una imagen general comenzamos con los resultados de las entrevistas, seguidos por las dos partes del cuestionario. Al final relacionamos los resultados para ver si los españoles nos dan respuestas cohesivas.

#### 4.1.1 Las entrevistas

En las entrevistas podemos ver que los españoles encuentran, y notan, errores escritos. Todos afirman que tienen amigos que escriben erróneamente y abordan la falta de ortografía y la falta de acentos como rasgos principales. Todos mencionan la falta del grafema H como un error que les molesta mucho. Además, la confusión entre los grafemas B y V es un tema que crea irritación entre los informantes españoles. En cada entrevista hemos abordado un tema de nuestra investigación: La confusión entre ser y estar. No parece ser un error grave para los españoles. Un informante mantiene que "No me molesta tanto porque es más comprensible". Aquí vemos que los españoles enfocan los errores locales (*cf.* cap. 2) como falta de ortografía a pesar de que no interrumpen la comunicación. Por otro lado, aparentemente causan irritación y por consiguiente pertenecen a errores de la segunda prioridad. Además podemos concluir que la distinción entre ser/estar para los españoles tiene menos importancia aunque son errores gramaticales, es decir, errores más graves según la teoría de Torijano Pérez (*cf.* cap. 2). Hace falta señalar que los errores que abordan los entrevistados no son del tipo de transferencia por parte de aprendices de E/LE sino son presentados como lapsus o descuidos por parte de hispanohablantes. Es decir, es una causa de irritación dado que los entrevistados mantienen que son producidos por hispanohablantes que conocen la forma correcta pero que no prestan atención.

La tercera pregunta "¿Hay que evitar los errores?" es una pregunta extraña para la mayoría de los informantes españoles. La respuesta es obvia: Sí. Con las palabras de un informante: "Sí,

claro. No se puede escribir mal”. Otro informante es aún más duro: ”Es una muestra de incultura, es mostrar que eres tonto de alguna manera [...]”. Es notable que la misma persona, a propósito de si los errores son un obstáculo, mantenga que ”De los errores aprenden. Creo que tienes que hacer errores pero cada vez ir evitándolos”. Además es menester presentar las palabras de otro informante quien enfatiza que la aceptación de los errores depende del contexto: ”Depende del ámbito en que estés. En la escuela debes evitarlos. Con los amigos también se debe evitar pero es menos importante”. En el cuestionario preguntamos sobre diferentes tipos de escritura (*cf* cap. 4.1.2.1) pero solamente un informante aborda el tema de contextos diferentes en la entrevista. En nuestra opinión es una respuesta elaborada puesto que ningún otro informante piensa en el tema durante la entrevista aunque los tres grupos muestran actitudes diferentes hacia diferentes tipos de escritura en el cuestionario (*cf*. cap. 4.1.2.1). Todos los informantes mantienen que los errores son un obstáculo para ellos. Es evidente que los entrevistados ven los errores como símbolo del fracaso y no del progreso. Sin embargo, la mayoría añadió que cometer errores es una forma de aprender, algo que ya hemos visto es la idea más corriente hoy en día. Incluso hay un informante que ve los errores como símbolo tanto de progreso como de fracaso. Es decir, nos da una respuesta contradictoria.

#### **4.1.2 Los cuestionarios**

Los resultados de las dos partes de los cuestionarios están divididos en 5 apartados para facilitar la lectura y para presentar un orden lógico de las actitudes de los españoles: Primero presentamos los resultados de las actitudes hacia la importancia de una lengua correcta seguidos por actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje. El capítulo 4.1.2.3 trata las actitudes hacia los tres errores sintácticos, y el siguiente está dedicado a las actitudes hacia los errores de transferencia. En 4.1.2.5 comparamos las actitudes de los informantes españoles hacia la gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario.

##### *4.1.2.1 Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta*

Aquí presentamos las respuestas a las preguntas que tratan el lenguaje correcto, es decir las preguntas 2-7 en la parte B del cuestionario. Primero, podemos ver que los españoles piensan que una lengua correcta es importante. El 60% está totalmente de acuerdo (ha marcado un 1) y el 27% está de acuerdo (ha marcado un 2) con la frase ”escribir un castellano correcto es importante para mí”. Piensan que escribir correctamente es importante para su futuro, puesto que el 40% ha marcado un 2, o sea, están de acuerdo con la frase ”las personas que escriben con muchos errores tienen trabajos peores”. Además, la mayoría tiene más confianza en las personas que escriben bien:

el 53% ha marcado un 1 o 2, es decir están de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha frase. Tanto la pregunta sobre la lengua y el futuro como la de la confianza nos muestran que los españoles consideran la lengua escrita correcta un asunto importante. Hay dos preguntas que abordan diferentes tipos de escritura, dos preguntas sobre la escritura en internet. La primera declaración es pregunta 4, "Cuando escribo en internet miro por lo menos dos veces lo que escribo antes de publicar" y pregunta 5 "Cuando escribo en la escuela estoy más meticuloso/a que cuando escribo en internet". Los españoles mantienen que la escritura es importante en ambas situaciones, el 67% pone que un 1, es decir mira dos veces lo que escribe en internet. Según ellos son más meticulosos en la escuela: El 60% marca un 1, que es más meticuloso con la escritura en la escuela. Aquí también vemos las actitudes positivas hacia una lengua correcta, también en situaciones diferentes. No hay consenso en la pregunta 6: "Si escribes bien tienes buena educación". El 40% responde de forma afirmativa, mientras el 40% responde de forma negativa. El 20% dan la respuesta neutra. Es decir, no podemos concluir que los españoles relacionan una lengua correcta con una buena educación. Ver tabla 2.

**6. Si escribes bien tienes buena educación.**



Tabla 2: Españoles: La pregunta 6, la parte A. 1= totalmente de acuerdo, 5= no de acuerdo

En la pregunta 6 los españoles muestran actitudes divergentes si comparamos con las otras preguntas sobre la importancia de una lengua correcta. Es la única pregunta en la que no distinguimos actitudes coherentes dado que no hay consenso. Por un lado la mayoría mantiene que las personas que escriben bien tienen trabajos mejores. Por otro lado no hay consenso en la pregunta de la educación y la lengua correcta. Es decir, no relacionan una lengua escrita correcta con la educación. Sin embargo, vemos en el apartado siguiente que los españoles muestran actitudes opuestas.



#### *4.1.2.2 Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje*

Aquí presentamos las respuestas a las preguntas 1, 8, 9, y 11 en la parte B del cuestionario. Son las preguntas que tratan la educación. Los españoles piensan que "aprender las palabras adecuadas debe ser más importante en la escuela": El 20% está totalmente de acuerdo (ha marcado un 1) y el 40% está de acuerdo (ha marcado un 2). Es notable que el 80% esté totalmente de acuerdo con la declaración "hacer errores gramaticales es una parte del aprendizaje de una lengua" (pregunta 9). En teoría la mayoría piensa que los errores son símbolos del progreso. Por otro lado, no piensan que los errores gramaticales son un resultado de una mala educación. El 47% no está de acuerdo con esta declaración (pregunta 8). Es decir, los españoles reconocen los errores como una parte de la interlengua pero no piensan que un lenguaje erróneo dependa de la educación. Es menester relacionar las respuestas con las respuestas sobre la importancia de una lengua correcta (*cf.* 4.1.2.1) Vemos esta ambigüedad también en la pregunta 6 en la que no hay consenso en la respuesta de la declaración "si escribes bien tienes buena educación". Es decir, cuando les preguntamos explícitamente sobre la educación y la lengua correcta muestran ciertas actitudes, mientras son visibles actitudes opuestas cuando preguntamos de forma diferente. Notamos la importancia para los estudiantes de escribir bien en las respuestas de la pregunta 11: "lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien". Las respuestas 1 y 2, es decir las que están totalmente de acuerdo o de acuerdo, son el 60%.

Para resumir, los informantes españoles reconocen la importancia de aprender una lengua en la escuela aunque no relacionan una lengua correcta con una buena educación. Las actitudes hacia el proceso del aprendizaje de una lengua contrastan en cierta medida las actitudes que hemos visto hacia la importancia de una lengua correcta dado que no relacionan una lengua correcta con una buena educación al mismo tiempo que mantienen que hacer errores es una parte del aprendizaje. Además, cuando preguntamos sobre los errores, los españoles afirman que los ven como símbolos de progreso.

#### *4.1.2.3 Actitudes hacia los tres errores sintácticos*

Junto con las preguntas de la parte A, las tres últimas preguntas de la parte B del cuestionario tratan los tres campos de gramática estudiados: La distinción entre ser/estar, imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo. Podemos concluir que los españoles sostienen que la diferencia entre ser/estar es más importante que las otras dos. Las dos frases incorrectas de ser/estar reciben la evaluación más crítica: El 21% pone la alternativa negativa, o sea 1 o 2, a la frase El hombre está sueco. Para comparar, solo el 15% pone 1 o 2 a la frase incorrecta de indicativo/subjuntivo, "Es

importante que llegas”. Sin embargo, no hay un consenso sobre cuál es la distinción más importante entre imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo. Hay un equilibrio total en las respuestas (ver tabla 3). El 34% piensa que imperfecto/indefinido es más importante, el 34% mantiene que el indicativo/subjuntivo es más importante y por consiguiente el 33% nos da una respuesta neutra. En las entrevistas hemos concluido que los errores gramaticales no son errores graves para los españoles. Los consideran errores locales. Vemos las mismas actitudes en las respuestas de los cuestionarios.

**15. Es más importante distinguir entre pretérito imperfecto (hablaba) / indefinido (hablé) que entre indicativo/subjuntivo.**



Tabla 3: Españoles: La pregunta 15, la parte B. 1=totalmente de acuerdo, 5= no de acuerdo

Si comparamos las respuestas con las respuestas de parte A, en la que evalúan personas que han escrito frases erróneas, podemos ver que piensan que la confusión entre ser/estar es peor que las otras dos distinciones. Hay que indicar que también los ejemplos de ser/estar reciben crítica relativamente positiva aunque no tan positiva como la confusión de imperfecto/indefinido. Como ya hemos señalado, basándonos en estas respuestas no podemos concluir qué error es más aceptable. La persona que ha escrito la frase ”Es importante que llegas” (número 10) es sincera (el 43% ha marcado un 5) fuerte (el 72% ha marcado 4 o 5) y responsable (el 86% ha marcado 4 o 5). Por otro lado, piensan que la persona que ha escrito la frase ”Ayer hablaba con un chico guapo” (número 7) es sincera (el 53% responde con un 5, lo más alto posible) y fuerte (el 60% responde con un 4). De hecho, solo el 10% opta por las alternativas negativas a esta frase, en comparación con el 19% y el 16% a las frases de indicativo/subjuntivo. Para distinguir las diferencias en las actitudes hacemos un resumen de todos los criterios de las respuestas de las 6 frases erróneas de gramática en una tabla. Incluimos las respuestas positivas, o sea 4 o 5. El porcentaje es el siguiente:

Frase	Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)
<b>ser/estar:</b>	
”El hombre está sueco”	44 %

Frase	Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)
"Mi hermana es aquí"	53 %
<b>imperfecto/indefinido:</b>	
"De repente, un individuo salía de la puerta"	43 %
"Ayer hablaba con un chico guapo"	70 %
<b>indicativo/subjuntivo:</b>	
"Quiero que tú lees el texto"	56 %
"Es importante que llegas"	64 %

Tabla 4. Españoles. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos.

Podemos concluir que la confusión de indicativo/subjuntivo es considerada la más aceptable en general: la mayoría evalúa las dos frases de forma positiva. Hay una diferencia entre las dos frases de imperfecto/indefinido: esta distinción recibe tanto la evaluación más positiva como la más negativa. Finalmente, los errores de la distinción de ser/estar son considerados los más graves. Para resumir: En la parte B donde preguntamos directamente cuál es el error más grave no hay consenso sobre la gravedad de imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo. Por otro lado, en parte A, donde evalúan frases erróneas, la confusión de indicativo/subjuntivo es el error más aceptado globalmente aunque hay que señalar que no consideran los errores sintácticos estudiados aquí errores globales sino errores locales. Nuestro análisis es que los españoles sostienen que las frases de ser/estar son las que pueden causar confusión mientras los otros dos ejemplos de errores sintácticos no bloquean la comprensión, aunque suenan mal. Es decir, puesto que es posible utilizar tanto ser y estar con el mismo adjetivo con significados diferentes (*cf.* ser alegre y estar alegre) el riesgo de confusión aumenta. Por otro lado, aunque no cabe duda de que la frase "Quiero que tú lees el texto" sea incorrecta, no hay mucha posibilidad de entender mal la locución.

#### 4.1.2.4 Los errores de transferencia

Si vemos los resultados de los pensamientos de los casos de transferencia, los dos ejemplos de adición (números 1 y 4) son evaluados más críticamente en comparación con los otros dos. En el caso de "comer cena" la mayoría (el 44%) de los españoles responden con un 3, es decir, ni positivo ni negativo. Cuando resumimos los criterios el 18% evalúa la frase de forma negativa. La frase de "bastante mucho" la evalúan generalmente como negativa, especialmente en el criterio de

mentiroso-sincero en el cual el 47% pone un 2. En total el 26% evalúa la frase de forma negativa (1 o 2), la tasa más alta entre los tres casos de transferencia.

En la categoría de omisión vemos también un caso de respuestas neutras hacia la frase "Tengo un hermano se llama Juan". La mitad (el 52%) la evalúa de forma neutra. La excepción es que piensan que es una persona amable (el 87% pone 4 o 5). La otra frase "Javier cree es posible" recibe una de las evaluaciones más positivas, marcan las alternativas positivas en todos los cinco criterios. En las dos frases falta la palabra "que" pero los españoles las evalúan de forma diferente: El 70% marca una respuesta positiva a la frase "Javier cree es posible", mientras "Tengo un hermano se llama Juan" solo recibe el 43% de crítica positiva.

La falsa colocación es evaluada de forma positiva. Es notable que haya una división en la categoría de mentirosa - sincera con la frase "Hay no tiempo para comer": El 40% piensa que es sincera (pone un 5) mientras el 33% piensa que es un poco mentirosa (pone un 2) (Ver la tabla 5). Es el único caso con respuestas tan divergentes. Para algunos suena mal mientras para otros suena bien, es decir, para algunos es un error de la segunda prioridad y para otros de la tercera. Es menester notar la diferencia con el ejemplo de adición donde tenemos una respuesta neutra. Además, en los otros criterios la evaluación en general es positiva, o sea, solo un criterio tiene respuestas divergentes.

**11. "Hay no tiempo para comer" -- mentirosa - sincera**



Tabla 5. Españoles: La pregunta 11, la parte A. 1= mentirosa 5=sincera'

Los informantes españoles evalúan la falsa colocación de forma más positiva que la adición y más negativa que la omisión. En el resumen de respuestas de todos los criterios, el 51% y el 54% opta por una respuesta positiva a las frases de falsa colocación. Para comparar, la omisión recibe el 43% y el 70% así que es considerada más positiva. Finalmente la adición para la cual la evaluación positiva es el 48% y el 39%. Para entender mejor los resultados resumimos las respuestas positivas hacia las frases erróneas de transferencia en la tabla 6:

<b>Frase</b>	<b>Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)</b>
<b>Adición</b>	
”En la escuela estudio bastante mucho”	48 %
”Ellos van a comer cena”	39 %
<b>Omisión</b>	
”Tengo un hermano se llama Juan”	43 %
”Javier cree es posible”	70 %
<b>Falsa colocación</b>	
”Es la tienda que mi hermana trabaja en”	51 %
”Hay no tiempo para comer”	54 %

Tabla 6: Españoles. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia.

Con unas excepciones los españoles nos dan respuestas coherentes y podemos concluir que tampoco los ejemplos de transferencia son evaluados como errores globales por los españoles puesto que en general la evaluación es positiva. Dada la tasa alta de respuestas neutras podemos concluir que la omisión es el error menos grave para los españoles<sup>8</sup>. Por otra parte, la adición es el error más grave con una evaluación más negativa que la falsa colocación.

#### 4.1.2.5 La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario

Aquí presentamos las respuestas de las preguntas 10 y 12 de la parte B del cuestionario. Las dos preguntas tratan el mismo asunto general: queremos saber si los informantes piensan que los errores de gramática son peores que los errores de vocabulario. Preguntamos la misma pregunta en dos maneras diferentes (*cf.* cap 3.1). La pregunta 12: ”Poner la palabra correcta es más importante que conjugar el verbo correctamente”. Los españoles nos dan respuestas neutras: El 34% responde de forma afirmativa, el 34 de forma negativa y el 33% de forma neutra. Sin embargo, la pregunta 10 ”Los errores gramaticales son peores que usar palabras incorrectas” recibe evaluación negativa: solo el 20% está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la declaración mientras el 47% ha respondido con un 4 o 5. Es decir, los españoles piensan que los errores de vocabulario son más graves aunque hay que señalar que es una conclusión dudosa dado el resultado de la pregunta 12.

<sup>8</sup> Aquí las respuestas neutras indican que el error no le molesta al informante.

En la parte A del cuestionario evalúan a una persona ficticia que ha escrito ciertas frases erróneas. Si ponemos la evaluación de cada frase en una tabla obtenemos el cuadro 7:

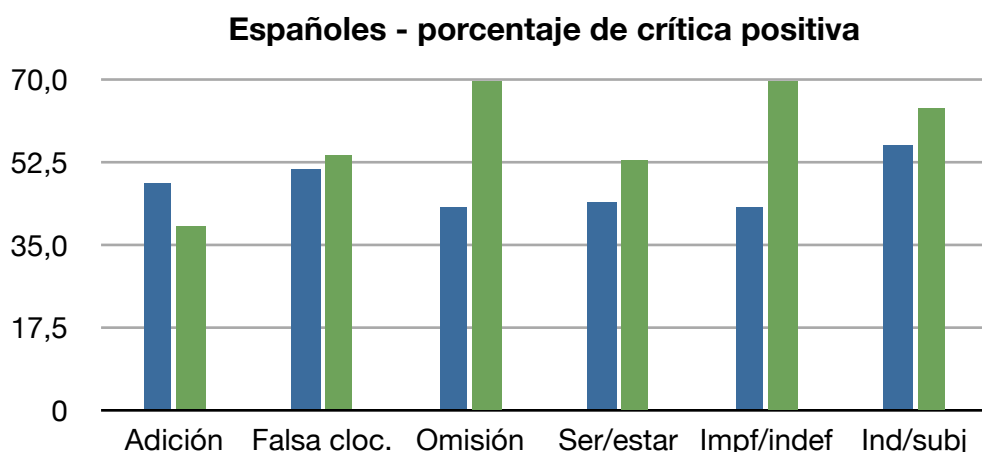


Tabla 7: Españoles, recopilación de las respuestas positivas. Las dos pilas representan las dos frases de cada error.

Es evidente que los españoles no muestran las mismas actitudes en las dos partes diferentes del cuestionario. Cuando les preguntamos directamente en la parte B sobre cuáles son los errores peores sostienen que los errores del vocabulario les molestan más (aunque acabamos de ver que la respuesta es dudosa). Sin embargo, cuando evalúan las frases erróneas en la parte A no son más críticos hacia las frases incorrectas de vocabulario. Es decir, puesto que hay comprensión en los ejemplos los españoles los evalúan generalmente positivamente. En la parte B es posible que relacionen los errores de vocabulario con una lengua incomprendible, una noción que resulta incorrecta cuando evalúan las frases de adición, falsa colocación y omisión en la parte A.

## 4.2 Los resultados suecos

En este apartado presentamos los resultados suecos. Seguimos el mismo orden que para los resultados españoles: comenzamos con los resultados de las entrevistas, seguidos por las dos partes del cuestionario. Al final relacionamos los resultados para ver si los informantes suecos nos dan respuestas cohesivas.

### 4.2.1 Las entrevistas suecas

Hicimos las entrevistas en sueco dado que el sueco era la lengua materna de todos. Las citas son todas nuestras traducciones.

Todos los suecos afirman que ven errores escritos en la escritura de sus amigos. Dos de los entrevistados sostienen que no tienen los conocimientos suficientes en castellano mientras que los errores de escritura en la lengua materna vienen de falta de interés de escribir correctamente.

Indican que en la lengua materna suelen conocer la forma adecuada y correcta pero puesto que son detalles que no son importantes para la comprensión no enfocan la corrección. Por otro lado, en español quieren escribir correctamente pero no siempre tienen los conocimientos. En otras palabras, piensan que los errores que cometen en su L2 son del tipo de error o equivocación mientras los errores que hacen en su LM son del tipo lapsus (*cf.* cap. 2). La falta de ortografía es un error de menos importancia para la mayoría de los suecos, "si es posible entender no es nada grave" según un informante. En contraste con los españoles los suecos evalúan los errores ortográficos como Prioridad 3, que ni molesta ni bloquea la comunicación. Otro contraste con los españoles es que mientras todos los españoles mencionan la falta de la H como ejemplo de un error que les molestan, para los suecos no hay ningún tipo de error mencionado por todos los informantes. En estos casos podemos ver los resultados de las tradiciones educativas diferentes en el foco de los detalles. No obstante, dos informantes abordan que la palabra incorrecta también puede causar problemas. Para los suecos no hay una respuesta evidente a la pregunta sobre si se debe evitar los errores. Un informante dice que "¡No es tan fácil evitarlos! Pero sí se debe corregirlos". Otro informante mantiene que "Unos pocos errores no es tan grave". Todos los suecos afirman que los errores son obstáculos. Un informante dice que el miedo de equivocarse causa inseguridad, lo que en sí es un obstáculo. Otro informante revela que "cuando no estoy seguro, me callo". En nuestra opinión es un ejemplo evidente de que los errores son obstáculos y de que los suecos igual que los españoles ven los errores como símbolo del fracaso, aunque los suecos no piensan que llevan la misma gravedad como piensan los españoles.

#### **4.2.2 Los cuestionarios suecos**

Para la coherencia con los resultados españoles este capítulo está también dividido en 5 apartados: El primer capítulo trata las actitudes hacia la importancia de una lengua correcta. El segundo, las actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje. El capítulo 4.2.2.3 trata las actitudes hacia los tres errores sintácticos, y el siguiente está dedicado a las actitudes hacia los errores de transferencia. Por último comparamos las actitudes suecas hacia la gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario.

##### *4.2.2.1 Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta*

Para comenzar hay que mencionar que la importancia de la escritura no es nada que los informantes suecos consideren importante. Aunque el 62% está totalmente de acuerdo (pone un 1) o de acuerdo (pone un 2) con la frase "Escribir castellano correcto es importante para mí" (parte B, pregunta 3),

para el 39% no es importante. Vemos también que para ellos la escritura no tiene importancia para el futuro: el 46% no está de acuerdo con la frase "Las personas que escriben muchos errores tienen trabajos peores". Sin embargo, están de acuerdo con la declaración "Tengo más confianza en las personas que escriben bien": el 54% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Aunque la mayoría (el 46%) nos da la respuesta neutra a la declaración "Si escribes bien tienes buena educación" podemos ver que el 38% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Es decir, los suecos reconocen en cierta medida la importancia del lenguaje correcto y reconocen la relación entre una lengua correcta y la educación. A propósito de la escritura en la escuela y en internet, los suecos sostienen que son más meticulosos en la escuela que en internet: El 54% pone un 1. Es notable la divergente respuesta en la pregunta 4, "cuando escribo en internet miro por lo menos dos veces lo que escribo antes de publicar". El 31% pone un 1, es decir totalmente de acuerdo y el 31% marca un 2. Sin embargo, el 31% pone un 5 o no de acuerdo así que podemos ver una distinción entre los informantes para los que es importante la corrección de la escritura en internet y para los que no lo es. Sin embargo, en comparación con los otros grupos, los suecos indican una diferencia mayor entre los diferentes tipos de escritura. Es menester señalar que el grupo de informantes son estudiantes en una escuela que distribuye ordenadores a los alumnos, así que los suecos utilizan internet todo el día en clase mientras tanto los ordenadores como los móviles son prohibidos en las otras dos escuelas del estudio. Por otro lado, aunque utilizan el ordenador durante el día, para los informantes suecos no cabe duda de que hay una diferencia entre la escritura relacionada con los estudios y la escritura personal en internet.

#### *4.2.2.2 Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje*

La mayoría de los suecos piensan que "Aprender las palabras adecuadas debe ser más importante en la escuela" (el 53% ha marcado 1 o 2). Sin embargo, el 38% no está de acuerdo con la frase "Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien" (pregunta 11). Se puede discutir la razón de la respuesta de los suecos en este caso. Por un lado puede ser que no piensen que la escritura correcta es importante ni en su lengua materna, por otro lado no sabemos si opinan que las otras destrezas son más importantes para la comunicación en una lengua extranjera. Es notable que la amplia mayoría de los suecos piensen que "Hacer errores es una parte del aprendizaje de una lengua": Todos ponen 1 o 2, o sea totalmente de acuerdo o de acuerdo. Por otro lado, no consideran que los "errores gramaticales es un resultado de una mala educación": El 53% pone 4 o 5, es decir no de acuerdo. Es evidente que los suecos en este caso ven los errores como símbolo de progreso en el aprendizaje y reconocen la importancia de aprender una lengua. De hecho, para los suecos los



errores son una parte natural en el aprendizaje de una lengua. Si una persona escribe erróneamente no es un resultado de una mala educación sino significa que la persona está aprendiendo dicha lengua. Vemos actitudes de los suecos que contrastan con las actitudes de los españoles y franceses sobre la importancia de escribir correctamente puesto que los informantes suecos indican la falta de interés en las entrevistas y mantienen que lo más importante para los estudiantes de lengua *no* es escribir bien en esta parte del cuestionario. Sin embargo, no es posible concluir con certeza ya que el cuestionario carece de preguntas sobre las otras destrezas idiomáticas.

#### 4.2.2.3 Actitudes hacia los tres errores sintácticos

Si enfocamos los tres campos de gramática estudiados (ser/estar, imperfecto/indefinido, indicativo/subjuntivo) podemos ver que los suecos piensan que es más importante distinguir entre ser/estar que los otros dos campos: el 54% sostiene que la distinción de ser/estar es más importante que indicativo/subjuntivo (el 31% nos da la respuesta neutra) y el 50% mantiene que es más importante que imperfecto/indefinido (el 25% nos da la respuesta neutra). El 38% piensan que es más importante distinguir entre imperfecto/indefinido que indicativo/subjuntivo: pone un 2. El 15 % pone un 4 y la mayoría está insegura: El 46% pone un 3. En otras palabras, podemos concluir que los suecos sostienen que la distinción más importante es la de ser/estar, seguida por la distinción de imperfecto/indefinido. Por lo tanto, la distinción indicativo/subjuntivo es menos importante para los suecos. Ver tabla 8.

**15. Es más importante distinguir entre pretérito imperfecto (hablaba) / indefinido (hablé) que entre indicativo/subjuntivo.**



Tabla 8: Suecos: La pregunta 15, la parte B. 1= totalmente de acuerdo, 5= no de acuerdo

Es una actitud que podemos ver en la parte A también, donde van a evaluar a una persona ficticia que ha escrito ciertas frases. Las dos frases erróneas de indicativo/subjuntivo están evaluadas de una forma más positiva que los otros dos campos. Los suecos evalúan a la persona que ha escrito "Quiero que tu lees el texto" positivamente en cada categoría. El 75% piensa que es responsable (pone un 4 o 5), y el 84% mantiene que es trabajadora (pone 4 o 5). Por otro lado, una de las frases

de ser/estar, "El hombre está sueco" es evaluada con cierta crítica: El 42% piensa que la persona es perezosa (pone un 2) y la misma cantidad mantiene que es irresponsable (pone un 2). Sin embargo, el criterio de mentirosa-sincera divide los suecos: El 46% piensa que la persona es mentirosa y para los otros 46% es sincera. Los suecos son más positivos hacia la otra frase, "Mi hermana es aquí". La mitad evalúa la persona como sincera (pone un 4 o 5) y para el 45% es una persona amable. A propósito de la distinción entre imperfecto/indefinido, los suecos nos dan respuestas neutras: La frase "De repente un individuo salía de la puerta" recibe una mayoría de evaluación neutra en cada criterio. La otra frase, "Ayer hablaba con un chico guapo" la evalúan más positivamente: el 54% sostiene que la persona es amable (pone un 2) y el 42% piensa que la persona es responsable (pone un 4). También en el resumen de todos los criterios vemos que los suecos evalúan la distinción de ser/estar de forma más negativa. Igual que para el resultado de los españoles, en la tabla 9 hemos recopilado las evaluaciones positivas de las seis frases de gramática:

<b>Frase</b>	<b>Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)</b>
<b>ser/estar:</b>	
"El hombre está sueco"	29 %
"Mi hermana es aquí"	31 %
<b>imperfecto/indefinido:</b>	
"De repente, un individuo salía de la puerta"	41 %
"Ayer hablaba con un chico guapo"	42 %
<b>indicativo/subjuntivo:</b>	
"Quiero que tú lees el texto"	69 %
"Es importante que llegas"	54 %

*Tabla 9. Suecos. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos.*

Podemos concluir que la distinción de ser/estar es la más importante para los suecos, seguida por imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo. Ya hemos señalado la evaluación positiva de las frases de indicativo/subjuntivo: Reciben el 12% y el 8% de crítica negativa, pero ni un solo informante la evalúa con la alternativa peor, la 1. Dada esta evaluación positiva concluimos que los suecos clasifican el error de confundir el indicativo/subjuntivo como un error local de la tercera prioridad, que ni bloquea la comprensión ni causa irritación.

#### 4.2.2.4 *Los errores de transferencia*

Si pasamos a los errores de transferencia y los tres temas de errores lexicales (adición, omisión, falsa colocación) podemos ver que las dos frases de adición no son evaluadas de forma crítica por los suecos. La frase 4, "Ellos van a comer cena" recibe evaluación positiva en todas las cinco categorías: El 75% pone que la persona que escribió la frase es amable (el 42% pone un 4, el 33% pone un 5). En el resumen de todos los criterios (tabla 10) vemos que las dos frases de adición tienen la misma tasa de evaluación positiva: el 67%, que es la evaluación más positiva entre los tres casos de transferencia. Es posible que los suecos no vean ningún error en las frases de adición porque hacen una traducción de las frases suecas. Recordemos que las frases son escritas originalmente por estudiantes suecos.

Para los suecos la omisión es irresponsable: El 42% pone un 2 en este criterio para tanto la frase "Tengo un hermano se llama Juan" como "Javier cree es posible". Sin embargo, las dos frases son escritas por una persona sincera: El 38% y 46% respectivamente. Además, la mitad de los suecos piensa que la segunda frase está escrita por una persona débil (pone un 2). En el resumen de todos los criterios podemos ver que las dos frases de omisión son las que reciben la evaluación más crítica por parte de los suecos: solo el 29% y el 36% ponen crítica positiva (4 o 5) a las frases.

Finalmente el último tema, la falsa colocación. No hay consenso en las respuestas de los suecos. La primera frase en el cuestionario es "Es la tienda que mi hermana trabaja en". Para el 38% es escrito por una persona trabajadora (pone un 4 o 5) mientras para el otro 38% la persona es perezosa (pone un 2). Además, el 33% piensa que es fuerte (pone un 4) y el 42% sostiene que es débil (pone un 1 o 2). La otra frase, "Hay no tiempo para comer", es evaluada más críticamente por los suecos. La mitad piensa que la persona es mentirosa (pone un 1 o 2) y débil (pone un 2). Además, el 54% mantiene que es una persona irresponsable. En el resumen de todos los criterios vemos que la frase "Hay no tiempo para comer" es evaluada de la forma más crítica de todas las frases de transferencia: Solo el 26% la evalúa de forma positiva. No obstante, la otra frase, "Es la tienda que mi hermana trabaja en" no recibe tanta crítica: el 49% la evalúa de forma positiva. Ambas frases son ejemplos de un orden de las palabras muy sueco. Sin embargo, los suecos piensan que es peor terminar la frase con una preposición (trabaja en) que comenzar la frase incorrectamente (Hay no). Aparentemente los informantes de nuestro estudio tienen conocimientos mejores en el caso de "Hay no" que "trabaja en". Hace falta comparar la falsa colocación con la omisión para la cual la evaluación es más crítica para las dos frases. Resumimos las respuestas positivas en la tabla 10:

<b>Frase</b>	<b>Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)</b>
<b>Adición</b>	
”En la escuela estudio bastante mucho”	67 %
”Ellos van a comer cena”	67 %
<b>Omisión</b>	
”Tengo un hermano se llama Juan”	29 %
”Javier cree es posible”	36 %
<b>Falsa colocación</b>	
”Es la tienda que mi hermana trabaja en”	49 %
”Hay no tiempo para comer”	26 %

Tabla 10: Suecos. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia.

Aunque hay respuestas divergentes para una de las frases de falsa colocación es evidente que la omisión es el error más grave para los suecos. Podemos concluir que para los suecos la adición parece ser un error de la tercera prioridad puesto que una de de las frases es evaluada únicamente en crítica positiva. Es decir, ni bloquean la comprensión ni causan irritación. Por otro lado, la falsa colocación es un tipo de error de la segunda prioridad dado que causa irritación. Finalmente según los suecos, la omisión no impide la comprensión pero causa irritación. Puesto que las frases del cuestionario son de un nivel básico no cabe duda de que los suecos las entienden. Por consiguiente concluimos que la omisión es un error de la segunda prioridad para los suecos.

#### 4.2.2.5 La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario

En la parte B del cuestionario se hallan las dos preguntas (10 y 12) relacionadas con el tema de la gravedad de errores de gramática contra la gravedad de errores de vocabulario. Los suecos piensan que ”Poner la palabra correcta es más importante que conjugar el verbo correctamente”: El 53% está totalmente de acuerdo o de acuerdo (han puesto un 1 o un 2). Vemos las mismas actitudes en la pregunta 10, ”Los errores gramaticales son peores que usar palabras incorrectas” aunque la mayoría no está segura: El 46% nos da la respuesta neutra. Sin embargo, el 38% ha puesto un 4 o 5, es decir no está de acuerdo, y el 15% ha puesto un 2. Puesto que podemos ver las mismas actitudes en las dos preguntas, podemos concluir que los suecos sostienen que los errores de vocabulario son peores que los errores gramaticales. Sin embargo, cuando evalúan las frases erróneas no muestran las mismas actitudes. Si ponemos las evaluaciones de crítica positiva de las frases erróneas obtenemos el cuadro siguiente:

### Suecos - porcentaje de crítica positiva

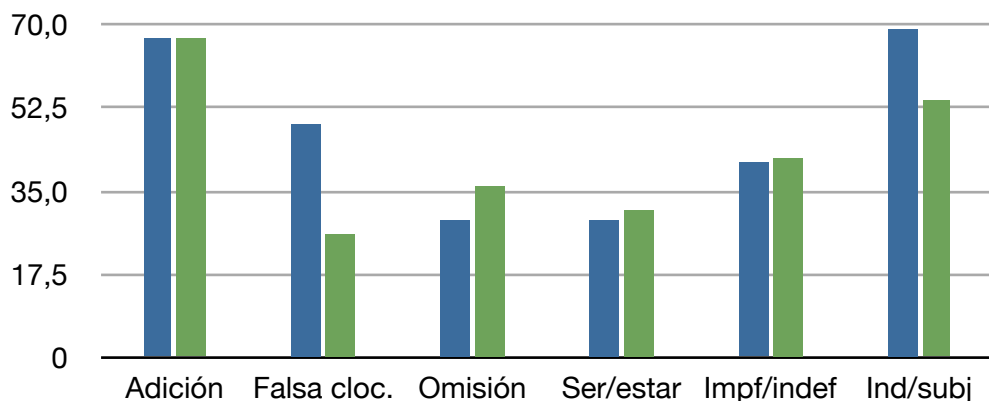


Tabla 11: Suecos: recopilación de las respuestas positivas. Las dos pilas representan las dos frases de cada error.

Es evidente que las frases erróneas de transferencia no están evaluadas de forma más crítica que las frases de gramática. Incluso podemos ver que las dos frases de adición reciben la crítica más positiva de todas y las frases de ser/estar reciben la crítica más negativa a pesar de ser errores gramaticales y no de vocabulario. Es decir, cuando les preguntamos directamente en la parte B cuáles son los errores peores dicen que son más graves los errores de vocabulario. Empero, cuando evalúan las frases erróneas en la parte A no muestran las mismas actitudes. La distinción no está entre errores de gramática y de vocabulario per se: tanto la adición como la confusión de indicativo/subjuntivo están evaluadas de forma positiva mientras la confusión de ser/estar y la omisión son errores graves para los suecos. Las frases erróneas de adición reciben evaluación positiva y es posible que los suecos no vean los errores puesto que hacen una traducción mental de la frase sueca. Ya hemos indicado que el modo subjuntivo no existe en la misma extensión en sueco como en español y francés, lo que puede ser una explicación de las actitudes positivas hacia la confusión de dicho modo. Además, es un tema que normalmente no se aborda en los manuales suecos en los niveles básicos así que es probable que los alumnos no tengan los mismos conocimientos sobre el fenómeno de modos diferentes.

### 4.3 Los resultados franceses

En este capítulo presentamos los resultados de los cuestionarios y las entrevistas francesas. Para evitar la confusión el apartado está dividido en los mismos subcapítulos como las dos otras lenguas: el resultado de las entrevistas primero, seguido por las respuestas de las dos partes del cuestionario. Recordamos que el grupo de franceses sirve para la comparación del presente estudio dado que estudian la lengua española como LE igual que los suecos pero con una lengua materna romance, lingüísticamente más cerca de la lengua meta que los suecos. De esta manera los resultados de los

franceses sirven para indicar los eventuales rasgos distintos entre hablantes con lengua materna germánica o romance.

### 4.3.1 Las entrevistas francesas

Hicimos las entrevistas en francés puesto que era la lengua materna de los informantes. Las citas son todas nuestras traducciones.

Igual que los españoles y los suecos, los franceses notan que tienen amigos que escriben erróneamente. Dos informantes abordan la falta de ortografía como error que les molesta más. Sobre todo parece ser más problemático escribir palabras comunes de forma incorrecta mientras "todos podemos hacer errores con los verbos" según un informante. Sin embargo, en contraste con los españoles, no hay un tipo de error señalado por todos los informantes. Ya hemos concluido que los errores ortográficos son errores locales de la segunda prioridad (*cf.* cap 4.1). Es decir, los errores de verbos, que según la teoría deben ser errores más graves (*cf.* cap 2) para los franceses son más aceptables que errores locales como los errores de ortografía.

Igual que los españoles, los franceses nos dan ejemplos de su lengua materna. Puesto que son francófonos mencionan asuntos específicos sobre la lengua francesa, por ejemplo las varias maneras de escribir el sonido /e/: Et (esp. y) y ai (del verbo avoir, esp. tener). Aunque no son probables, en este caso los errores posibles serían errores globales que alterarían el sentido de la frase. La frase Lui et moi (esp. él y yo) no será comprensible con la otra ortografía: \*Lui ai moi (esp. él tengo<sup>9</sup> yo). Por otro lado, es menester señalar que es muy improbable que alguien produzca este tipo de error en dicho contexto.

La tercera pregunta de la entrevista fue "¿Hay que evitar los errores?". Para la mayoría la respuesta es obvia: Sí, hay que evitarlos. La mayoría también mantiene que los errores son un obstáculo cuando se habla. Un informante dijo que "pierdo tiempo cuando intento hacerlo correctamente". Como los otros dos grupos, ven los errores como símbolo de fracaso y no de progreso. Sin embargo, en contraste con los españoles, ningún informante francés abordó la variación según el contexto. No abordan las variaciones de la lengua. Además, solamente una persona señaló la posibilidad de aprender a través de hacer errores. El foco en los detalles y el interés de escribir correctamente puede ser, como para los españoles, un resultado de una tradición educativa que contrasta con las actitudes de los suecos. Por ejemplo, en las entrevistas los suecos

---

<sup>9</sup> Es obligatorio incluir el pronombre personal en francés (esp. *tengo* 'j'ai') así que la frase sería incorrecta en más que un sentido.

indican que una razón de la lengua incorrecta es la falta de interés de escribir correctamente. No vemos estas actitudes en las entrevistas españolas y franceses.

### 4.3.2 Los cuestionarios franceses

Para la coherencia con los resultados españoles y suecos y para evitar la confusión este capítulo está dividido en 5 apartados: El primer capítulo trata las actitudes hacia la importancia de una lengua correcta. el segundo, las actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje. El capítulo 4.3.2.3 trata las actitudes hacia los tres errores sintácticos, y el siguiente está dedicado a las actitudes hacia los errores de transferencia. Por último comparamos las actitudes francesas hacia la gravedad de los errores gramaticales y los errores de vocabulario.

#### 4.3.2.1 Actitudes hacia la importancia de una lengua correcta

La lengua correcta es importante para los franceses: el 67% está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la frase "escribir castellano correcto es importante para mí". Sobre todo notamos las actitudes negativas hacia una lengua incorrecta en la segunda pregunta, "tengo más confianza en las personas que escriben bien" en la que el 87% ha marcado 1 o 2, es decir, totalmente de acuerdo o de acuerdo. Sin embargo, no relacionan un lenguaje correcto con el futuro: No piensan que "las personas que escriben muchos errores tienen trabajos peores" (El 47% ha marcado un 4 o 5, el 27% ha marcado la respuesta neutra). Es menester notar que los franceses son meticulosos: El 80% mantiene que "Cuando escribo en internet miro por lo menos dos veces lo que escribo antes de publicar". La escritura en internet y la escritura en la escuela es una pregunta que divide a los franceses: La mitad está más metódica a la hora de escribir en la escuela mientras la otra mitad no ve ninguna diferencia entre los dos tipos de escritura. Ver tabla 12:

#### 5. Cuando escribo en la escuela estoy más metódico/a que cuando escribo en internet.



Tabla 12: Franceses: La pregunta 5, la parte B. 1 = totalmente de acuerdo, 5= no de acuerdo

En contraste con los españoles y suecos la mayoría de los franceses, el 86%, piensa que "si escribes bien tienes buena educación" (han puesto un 1 o un 2). Es decir, los franceses relacionan la lengua correcta con la educación pero no con el futuro laboral. En suma, son visibles las actitudes de un sistema escolar que se distingue de los otros dos países estudiados. La lengua estandarizada y correcta es la variedad prestigiosa en gran medida (Bourhis, *op. cit.*) lo que notamos en las respuestas de las preguntas de la importancia de una lengua correcta. Por otro lado, no relacionan la lengua correcta con el futuro laboral, una actitud que los franceses comparte con los suecos pero no con los españoles.

#### 4.3.2.2 *Actitudes hacia la interlengua y el proceso del aprendizaje*

El 80% de los franceses piensa que "aprender las palabras adecuadas debe ser más importante en la escuela" (han puesto un 1 o un 2). Sobre todo los estudiantes de lengua deben escribir correctamente: El 40% está totalmente de acuerdo con la declaración "Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien". El 20% está de acuerdo. Es notable que a pesar de las respuestas de las entrevistas, todos los franceses mantengan que "hacer errores en una parte del aprendizaje de una lengua". Es decir, cuando preguntamos sobre errores, los franceses los ven como símbolos de progreso. Sin embargo, no muestran las mismas actitudes en las entrevistas. Además, a pesar de que el 86% de los franceses están de acuerdo con la declaración "si escribes bien tienes buena educación", no están de acuerdo con la frase "los errores gramaticales es un resultado de una mala educación". Es decir, las personas que escriben bien tienen buena educación según las respuestas de los franceses, por otro lado hay correlación entre una lengua incorrecta y la educación en este caso. Según ellos no es posible escribir bien sin una buena educación. Empero, si una persona escribe erróneamente no es un resultado de una mala educación. Es posible que los informantes indiquen la producción del lapsus (*cf.* cap. 2) pero una explicación puede ser también el efecto halo (*cf.* cap. 3) en el cual los informantes responden de una forma deshonesto para aparecer más amables.

#### 4.3.2.3 *Actitudes hacia los tres errores sintácticos*

Recordamos que son las tres últimas preguntas de la parte B del cuestionario que tratan los tres campos de gramática estudiados: La distinción entre ser/estar, imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo. La única pregunta no evaluada de forma neutra por parte de los franceses es la de la distinción entre imperfecto/indefinido y ser/estar. El 53% piensa que es más importante distinguir entre imperfecto/indefinido que ser/estar. Para la pregunta sobre la distinción de imperfecto/



indefinido y indicativo/subjuntivo nos dan respuestas neutras: El 27% piensa que es más importante, el 23% que no lo es, y el 40% da la respuesta neutra. Aunque los porcentajes son diferentes, los franceses nos dan respuestas similares para la pregunta sobre la distinción de indicativo/subjuntivo y ser/estar. En las entrevistas francesas hemos notado una actitud que admite los errores gramaticales y podemos concluir que son visibles las mismas actitudes en el cuestionario. Es decir, en la parte B no hay consenso sobre la gravedad de los errores gramaticales estudiados. Sin embargo, si vemos los resultados de la parte A, en la que han evaluado a una persona ficticia que ha escrito ciertas frases, es evidente que el error de confusión de imperfecto/indefinido les molesta más. Las dos frases "De repente un individuo salía de la puerta" y "Ayer hablaba con un chico guapo" reciben la crítica más negativa: el 51% y el 28% respectivamente (respuestas 1 y 2). Las frases de confusión entre indicativo/subjuntivo son más aceptables: Las dos frases reciben el 19% y el 31% de crítica negativa. Las cifras para el error más aceptable, la confusión de ser/estar son el 14% y el 23%. Para hacer posible la comparación con los españoles y los suecos hemos recopilado las respuestas positivas en la tabla 13:

<b>Frase</b>	<b>Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)</b>
<b>ser/estar:</b>	
"El hombre está sueco"	64 %
"Mi hermana es aquí"	35 %
<b>imperfecto/indefinido:</b>	
"De repente, un individuo salía de la puerta"	15 %
"Ayer hablaba con un chico guapo"	44 %
<b>indicativo/subjuntivo:</b>	
"Quiero que tú lees el texto"	55 %
"Es importante que llegas"	29 %

*Tabla 13. Franceses. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores sintácticos.*

Para resumir podemos concluir que la confusión de imperfecto/indefinido es el error más grave por parte de los franceses, tanto en las respuestas directas sobre la gravedad de los errores diferentes como en los resultados de las frases erróneas. Aunque no hay consenso en las respuestas sobre qué error es más aceptable en la parte B, las respuestas en la parte A nos dejan concluir que la confusión de indicativo/subjuntivo la consideran más grave que la confusión de ser/estar. Una explicación

posible es que la lengua materna de los franceses también distingue entre los aspectos diferentes de los tiempos verbales imparfait y passe composé y el resultado es que muestran actitudes críticas en nuestro estudio. Recordamos que la distinción de ser/estar no existe en francés, y dicha distinción es la más aceptada. Sin embargo, ésta explicación no nos explica la positiva evaluación de la distinción de indicativo/subjuntivo, una distinción que existe también en la lengua francesa pero que es también es evaluada de forma positiva en el estudio. Es menester insistir en el hecho que las frases estudiadas son frases de LE para los franceses. Aunque la distinción de indicativo/subjuntivo existe en su lengua materna, no es obvio que suenen incorrectas las frases de nuestro estudio para los franceses. Además, en los resultados vemos que aunque noten que es un error en español no muestran actitudes excepcionalmente negativas hacia la frase.

#### *4.3.2.4 Los errores de transferencia*

Si enfocamos las respuestas de las frases en la parte A notamos que los franceses en general dan una crítica negativa. Por ejemplo no hay ninguna frase que recibe una crítica con más de 50% de respuestas positivas (4 o 5). En comparación, los españoles la dan a 3 frases (70%, 51% y 54%) y los suecos a 2 (67% a dos frases). La adición es la categoría que recibe la crítica más positiva: La persona que ha escrito la frase "En la escuela estudio bastante mucho" es responsable y trabajadora (el 67% ha marcado 4 o 5). En el resumen vemos que el 23% ha marcado las posibilidades negativas y el 50% las positivas. Para la otra frase vemos las mismas actitudes: La persona que ha escrito la frase "Ellos van a comer cena" es sincera y amable (el 60% y el 54% respectivamente ha puesto un 4 o 5). En el resumen recibe la crítica más positiva de todas las frases: el 14% ha marcado las posibilidades negativas y el 40% las positivas. Es decir, la mayoría ha respondido con la respuesta neutra.

En la categoría de omisión las dos frases reciben crítica parecida con la excepción que evalúan la frase "Tengo un hermano se llama Juan" de una forma más neutra: el 39% da la respuesta 3 a dicha frase y el 29% lo hace a la frase "Javier cree es posible". La persona que ha escrito la última frase es amable (el 60% ha marcado un 4 o 5) pero débil (el 47% ha marcado un 1 o 2). En el resumen vemos que la mayoría la evalúa de forma positiva (el 39% ha marcado un 4 o 5) mientras que ya hemos señalado que la primera frase recibe una evaluación neutra.

El error más grave para los franceses es el error de falsa colocación. Aunque la mayoría evalúan las dos frases de forma positiva, las frases "Es la tienda que mi hermana trabaja en" y "Hay no tiempo para comer" recibe la evaluación con más respuestas críticas. Si vemos la primera frase el 40% ha marcado las respuestas positivas y el 36% las negativas. Para la segunda frase las cifras

son el 36% positivas y el 31% negativas. Si comparamos estos resultados con el 14% de respuestas negativas que recibe una de las frases de adición no cabe duda de que son más críticos hacia las frases de falsa colocación. Sobre todo son notables las respuestas de la frase "Es la tienda que mi hermana trabaja en": el 47% piensa que es una persona débil y perezosa (han marcado un 1 o 2). Para hacer posible la comparación con los españoles y los suecos hemos recopilado las respuestas positivas en la tabla 14:

<b>Frase</b>	<b>Porcentaje de respuesta positiva (4 o 5)</b>
<b>Adición</b>	
"En la escuela estudio bastante mucho"	50 %
"Ellos van a comer cena"	40 %
<b>Omisión</b>	
"Tengo un hermano se llama Juan"	36 %
"Javier cree es posible"	39 %
<b>Falsa colocación</b>	
"Es la tienda que mi hermana trabaja en"	40 %
"Hay no tiempo para comer"	36 %

*Tabla 14: Franceses. Porcentaje de respuesta positiva hacia los errores de transferencia.*

Para resumir: los franceses nos dan respuestas neutras en ciertos casos. Sin embargo, podemos afirmar que evalúan los errores de adición de forma más positiva. Los errores de omisión y falsa colocación recibe evaluación parecida pero las respuestas más negativas y menos neutras nos hace concluir que evalúan los errores de falsa colocación más críticamente que los errores de omisión.

#### *4.3.2.5 La gravedad de errores gramaticales y errores de vocabulario*

Las preguntas de la parte B relacionados con el tema de la gravedad de errores gramaticales contra errores de vocabulario son las preguntas 10 y 12. La mayoría está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la declaración "Poner la palabra correcta es más importante que conjugar el verbo correctamente" (pregunta 12): El 53%. Sin embargo, cuando les preguntamos si "Los errores gramaticales son peores que usar palabras incorrectas" la mayoría (el 47%) nos da la respuesta neutra. Es decir, cuando les preguntamos directamente, los franceses piensan que los errores de transferencia son más graves que los errores gramaticales aunque es menester señalar que es una

conclusión dudosa dada la respuesta neutra de la pregunta 10 (cf. cap. 4.1.3.4). En los capítulos anteriores hemos comparado las respuestas de las preguntas 10 y 12 con las respuestas de las frases erróneas. También para las evaluaciones de los franceses hemos recopilado las respuestas positivas en una tabla:

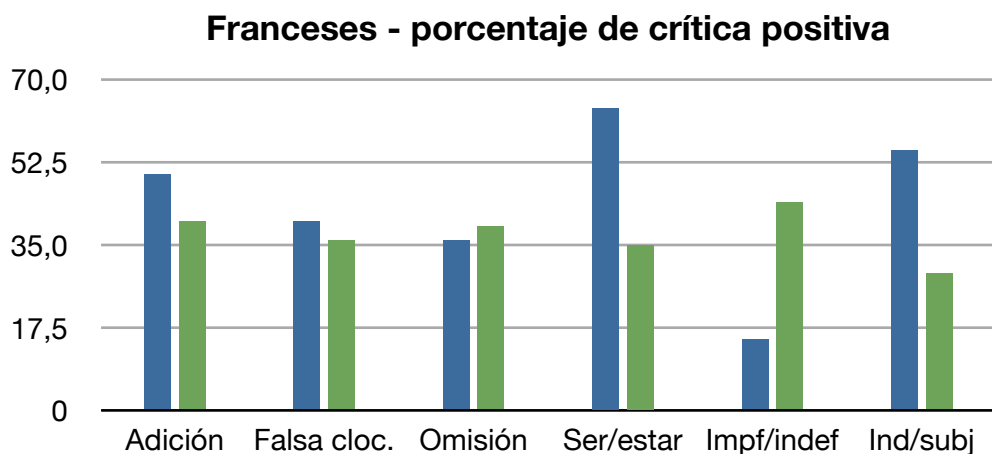


Tabla 15: Franceses: recopilación de las respuestas positivas. Las dos pilas representan las dos frases de cada error.

Por un lado hay dos frases de errores de gramática que reciben una mayoría de evaluación positiva. Por otro lado son muy críticos hacia la confusión de imperfecto/indefinido. Sin embargo, podemos concluir que los franceses no muestran las mismas actitudes en la parte A como en la parte B, es decir, no podemos ver que las frases erróneas de transferencia están evaluadas de una forma más negativa que las frases de gramática. Es decir, como los españoles y suecos, no muestran las mismas actitudes cuando les preguntamos directamente en la parte B como cuando evalúan las frases en la parte A.

## 4.4 Comparación

En este capítulo resumimos y comparamos los resultados de los cuestionarios y las entrevistas españolas, suecas y francesas. Primero presentamos un resumen de los resultados de las entrevistas, seguido por una comparación de los resultados de los cuestionarios. En el capítulo 4.4.3 recopilamos el análisis.

### 4.4.1 Las entrevistas

Primero indicamos que todos los informantes anotan errores escritos en su alrededor. Los tres grupos están de acuerdo sobre el hecho de que hacen errores del tipo lapsus en su lengua materna. Además, ven los errores como símbolo de fracaso aunque los suecos muestran una actitud más

indulgente en general. Vemos también que en ciertos casos los informantes de los tres grupos nos dan respuestas contradictorias: Cuando el mismo informante dice que los errores son una "muestra de incultura" pero también "de los errores se aprende" es imposible establecer si el informante ve los errores como símbolo de progreso o de fracaso. Para los españoles y los franceses se deben evitar los errores, para los suecos los errores parecen ser más naturales y difíciles de evitar. De hecho, la pregunta "Hay que evitar los errores" fue considerada una pregunta rara para la mayoría de los españoles y franceses puesto que la respuesta era obvia: Sí, hay que evitarlos. También la gravedad de errores locales es evaluada más críticamente por parte de los españoles y de los franceses ya que abordan la ortografía en las entrevistas. En suma, en las entrevistas los suecos se distinguen en comparación con los españoles y los franceses puesto que los suecos demuestran actitudes más indulgentes hacia los errores en general.

#### 4.4.2 Los cuestionarios

Primero hay que señalar que en general los españoles tienen actitudes más positivas que los suecos y los franceses hacia las frases erróneas. En total hay 12 frases en la parte A y para 7 de ellas la mayoría de los españoles opta por las alternativas positivas, o sea 4 o 5. Los suecos lo hace a 4 frases y los franceses a 3. Se nota sobre todo una actitud más positiva por parte de los españoles en la actitud hacia la gravedad del error de omisión:

Frase	Porcentaje de crítica positiva - Suecos	Porcentaje de crítica positiva - Franceses	Porcentaje de crítica positiva - Españoles
"Tengo un hermano se llama Juan"	29 %	36 %	43 %
"Javier cree es posible"	36 %	39 %	70 %

Tabla 16: Suecos, franceses, españoles: comparación de crítica positiva hacia la omisión.

Es un resultado que se ha visto antes en varios estudios. Entre otros, Fernández (1997: 31) afirma que normalmente los hablantes de lengua materna aceptan más errores que los hablantes que tiene la lengua como LE y es una actitud notable en nuestro estudio. Si vemos los resultados de los franceses notamos una evaluación positiva en el campo de ser/estar. Los franceses, que globalmente son los más críticos en los cuestionarios muestran aquí una actitud positiva. Igual que la lengua sueca, la distinción de ser y estar no existe en francés: el verbo francés "être" representa los dos verbos españoles. Es notable que los franceses y los suecos muestren actitudes divergentes hacia el error de ser/estar. Sin embargo, la validez de las respuestas francesas es discutible puesto que hay una diferencia en la evaluación de las dos frases. Ver tabla 17:

Frase	Porcentaje de crítica positiva - Suecos	Porcentaje de crítica positiva - Franceses	Porcentaje de crítica positiva - Españoles
"El hombre está sueco"	29 %	64 %	44 %
"Mi hermana es aquí"	31 %	35 %	53 %

Tabla 17: Suecos, franceses, españoles: comparación de crítica positiva hacia la confusión de ser/estar.

Indicamos que los franceses evalúan las dos frases de ser/estar de forma diferente: Muestran una actitud positiva hacia la primera frase y negativa hacia la segunda. Dada la falta de coherencia el resultado de las actitudes francesas hacia la confusión de ser/estar es dudoso. Aunque los suecos son más negativos que los españoles hacia los errores sintácticos estudiados, vemos que los tres campos ser/estar, imperfecto/indefinido y indicativo/subjuntivo están evaluados en la misma manera por los dos grupos: Muestran actitudes más negativas hacia errores de ser/estar mientras la distinción entre indicativo/subjuntivo es el error más aceptable. No obstante, ya hemos señalado que muestran actitudes positivas en general, podemos concluir que los errores sintácticos estudiados en el trabajo son errores de la segunda prioridad para los suecos y los españoles, con la posible excepción de la distinción de indicativo/subjuntivo: la mayoría de los informantes de ambos grupos evalúan las frases de forma positiva. Es posible que ésta distinción sea un error de la tercera prioridad dado que no parece causar irritación. Por otro lado, los franceses evalúan el error de confusión de imperfecto/indefinido como el error más grave. Es decir, aunque los franceses y los suecos tienen el español como LE muestran actitudes divergentes. Además, el error más grave para los suecos y los españoles es el error más aceptado por los franceses: la confusión de ser/estar. Ya hemos indicado que una posible explicación es que la distinción de ser/estar no existe en francés. Sin embargo, la lengua sueca también carece de la distinción de ser/estar pero los suecos muestran actitudes más negativas que los franceses hacia dicho error. Es posible que los suecos aquí muestren una actitud conativa diferente (*cf.* cap. 2.1). Es decir, los suecos tienen connotaciones negativas hacia la confusión de ser/estar mientras los franceses no las tienen. Una explicación puede ser que los suecos relacionan el error de ser/estar con una persona que no ha estudiado, que no ha prestado atención en clase mientras los informantes mismos han aprendido la diferencia entre los dos verbos.

Los resultados de la parte A contrastan con los resultados de la parte B en cierta medida. Si enfocamos las respuestas de la pregunta 11 de la parte B en la cual los informantes responden si la escritura es importante para estudiantes de lengua vemos una diferencia en las respuestas:

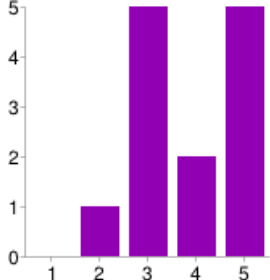
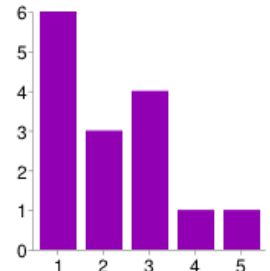
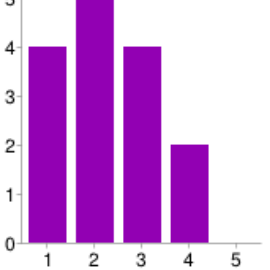
<p><b>Suecos</b></p>	<p><b>11. Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien.</b></p>  <table border="1" data-bbox="1034 217 1166 383"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0 %</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1</td> <td>8 %</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5</td> <td>38 %</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>2</td> <td>15 %</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>5</td> <td>38 %</td> </tr> </tbody> </table>	1	0	0 %	2	1	8 %	3	5	38 %	4	2	15 %	5	5	38 %
1	0	0 %														
2	1	8 %														
3	5	38 %														
4	2	15 %														
5	5	38 %														
<p><b>Franceses</b></p>	<p><b>11. Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien.</b></p>  <table border="1" data-bbox="1007 584 1139 750"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>6</td> <td>40 %</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3</td> <td>20 %</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>4</td> <td>27 %</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>1</td> <td>7 %</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>7 %</td> </tr> </tbody> </table>	1	6	40 %	2	3	20 %	3	4	27 %	4	1	7 %	5	1	7 %
1	6	40 %														
2	3	20 %														
3	4	27 %														
4	1	7 %														
5	1	7 %														
<p><b>Españoles</b></p>	<p><b>11. Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien.</b></p>  <table border="1" data-bbox="1018 952 1150 1117"> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>4</td> <td>27 %</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>5</td> <td>33 %</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>4</td> <td>27 %</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>2</td> <td>13 %</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>0</td> <td>0 %</td> </tr> </tbody> </table>	1	4	27 %	2	5	33 %	3	4	27 %	4	2	13 %	5	0	0 %
1	4	27 %														
2	5	33 %														
3	4	27 %														
4	2	13 %														
5	0	0 %														
<p><i>1= totalmente de acuerdo, 5= no de acuerdo</i></p>																

Tabla 18: Suecos, franceses, españoles. Comparación de las respuestas de la pregunta 11, la parte B.

Es evidente que los españoles y los franceses enfocan más la importancia de escribir bien en este caso. Dado el resultado de la pregunta 11, una explicación posible es que los suecos relacionan la enseñanza de lenguas con la interacción y no únicamente con la escritura. Además, en las entrevistas los españoles señalan que hay errores que les molestan más que los errores estudiados en este trabajo: abordan por ejemplo un tipo de errores locales como la confusión de los grafemas B y V. Éstos errores parecen ser errores de la tercera prioridad para los suecos, que causan ni confusión ni irritación. La escritura en general no parece ser tan importante para los suecos como para los españoles puesto que los suecos no relacionan una lengua correcta con un trabajo bueno, como hace los españoles. Sin embargo, tampoco los franceses relacionan la lengua correcta con el futuro laboral en la medida en que lo hacen los españoles. Notamos también una diferencia en las respuestas a propósito de la escritura en internet. Los españoles mantienen que la escritura en

internet tiene cierta importancia dado que miran dos veces antes de publicar. El 80% de los franceses lo hace. Pero hay un grupo de suecos que han marcado que no miran dos veces, o sea para ellos la escritura en internet no tiene tanta importancia. Es menester relacionar las respuestas de las preguntas sobre la importancia de una lengua correcta con los resultados de las entrevistas puesto que encontramos las mismas actitudes por parte de los suecos, para quienes una lengua correcta no es tan importante como para los franceses y españoles. Es notable que los tres grupos nos den respuestas parecidas a la declaración "Aprender palabras debe ser más importante en la escuela". El 53% de los suecos, el 60% de los españoles y el 80% de los franceses han puesto un 1 o 2. En este caso no vemos una gran diferencia entre los tres países: Los grupos señalan la importancia del aprendizaje de palabras aunque los franceses son los que lo consideran más importante. También piensan los tres grupos que los errores es una parte del aprendizaje, pero una lengua escrita errónea no es el resultado de una mala educación. Por otro lado, en las entrevistas vemos una diferencia en las respuestas a la pregunta si se deben evitar los errores. Aunque los grupos sostienen que son una parte del aprendizaje, para los españoles y franceses es algo obvio evitar mientras los suecos nos dan respuestas más difusas. En suma, dado el resultado de las entrevistas es evidente que los suecos en general tienen actitudes más positivas hacia los errores mientras son los españoles quienes muestran actitudes más positivas hacia los errores estudiados en el cuestionario.

En la comparación de los errores de transferencia notamos una diferencia de actitudes entre los grupos. Los suecos y los franceses muestran actitudes parecidas hacia la adición. La evalúan de forma más positiva que los otros dos errores de transferencia. Por otro lado, para los españoles la adición es el error más grave. Es decir, los nativos muestran en este caso actitudes diferentes que los informantes que tienen español como LE. Para los suecos la adición parece ser un error de tercera prioridad dada la evaluación positiva: no parece causar irritación para los suecos. Por otro lado, la adición es el error que les molesta más a los españoles. La frase "Ellos van a comer cena" genera el 67% de crítica positiva por parte de los suecos y el 39% por los españoles. Los dos grupos lo clasifican como error de segunda prioridad pero es obvio que los españoles muestran actitudes más negativas. Es evidente que las frases suenan naturales, casi correctas, para los suecos. Incluso puede haber informantes que no han reconocido el error ya que son traducciones de expresiones suecas. Es una estrategia que se ha notado en estudios anteriores, entre otros Lindqvist (2003: 131) quien comprueba que estudiantes suecos que estudian francés utilizan lexemas suecos como base cuando construyen lexemas nuevos franceses. Es decir, en el proceso de la interlengua utilizan su lengua materna para hacer lexemas en la LE.



Finalmente, la clasificación de la falsa colocación parece difícil para los suecos. Mientras los españoles evalúan las dos frases en la misma manera (aproximadamente la mitad las evalúa de forma positiva) no hay consenso en las respuestas de los suecos. Evalúan una frase como los españoles, es decir la mitad la evalúa de forma positiva pero están más críticos hacia la otra frase con el 42% que está crítico. Los franceses son el único grupo que muestra actitudes positivas hacia la falsa colocación. La adición es el error menos grave para los franceses y el más grave para los españoles. Es notable que a pesar de tener aproximadamente el mismo porcentaje de evaluación positiva la adición sea el error más grave para los españoles y el menos grave para los franceses. Es una muestra de la evaluación más positiva que nos dan los españoles. En la tabla 19 hemos recopilado las evaluaciones de los errores de transferencia, dos frases de cada error:

<b>Frase</b>	Porcentaje de crítica positiva - Suecos	Porcentaje de crítica positiva - Franceses	Porcentaje de crítica positiva - Españoles
Adición:	67%, 67%	50%, 40%	48%, 39%
Omisión	29%, 36%	36%, 39%	43%, 70%
Falsa colocación	49%, 26%	40%, 36%	51%, 54%

*Tabla 19: Suecos, franceses, españoles: porcentaje de crítica positiva hacia la adición, la omisión y la falsa colocación.*

Aunque hemos concluido que los españoles muestran actitudes más positivas en general es menester ver los diferentes errores para enfocar las diferentes actitudes que tienen los grupos. Por ejemplo, los suecos son los que muestran las actitudes más negativas hacia el error de omisión pero las más positivas hacia la adición.

Además, los tres grupos muestran actitudes diferentes en la parte A que en la parte B. Es decir, indican que los errores de transferencia son errores más graves en la parte B pero en la parte A en la que evalúan las frases no podemos ver ninguna diferencia en la evolución de errores lexicales y gramaticales. Por otro lado, no distinguimos el efecto halo mencionado por Baker (*cf.* cap. 3) puesto que no vemos actitudes más negativas en ninguna de las partes. La mayoría de los errores son evaluados como errores de la segunda prioridad por los tres grupos. Las excepciones son el error de la adición por parte de los suecos y la confusión de imperfecto/indefinido por parte de los suecos y los españoles que son evaluados como errores de la tercera prioridad, o sea menos grave. Es notable que los españoles mantengan en las entrevistas y en la parte B que para ellos hay que evitar los errores. No obstante, evalúan los errores de confusión de indicativo/subjuntivo de una

forma más positiva que los suecos. Es otra muestra de la evaluación generalmente positiva que hacen los españoles.

#### **4.4.3 Recapitulación**

No es posible distinguir un grupo que nos dé respuestas divergentes con respecto a los otros grupos. En las entrevistas notamos actitudes más positivas hacia los errores por parte de los suecos, mientras los españoles son los que muestran actitudes más positivas en los cuestionarios. Sin embargo, los españoles no muestran actitudes diferentes de los otros grupos en cada categoría. Es decir, los franceses y los suecos tienen actitudes parecidas hacia el error de omisión mientras los españoles y los franceses están más de acuerdo a propósito de la importancia de la lengua escrita en la escuela. La confusión de *ser/estar* es el error más aceptado por parte de los franceses y el más grave para los suecos y españoles. Es notable que aunque ni el francés ni el sueco tengan la distinción de *ser/estar* evalúan el error de forma diferente. En suma, no hay un grupo de informantes que se distinga en cada categoría. La mayoría de los errores estudiados están evaluados como errores de la segunda prioridad con la posible excepción de la confusión de indicativo/subjuntivo por parte de los españoles y los suecos, y el error de adición por parte de los suecos. Por consiguiente, si generalizamos, son los suecos los que tienen las actitudes más positivas hacia los errores mientras los franceses son los más críticos. Ya hemos abordado que los sistemas escolares difieren entre los tres países y en el estudio las actitudes estrictas de Francia contrastan con las positivas de Suecia.

No cabe duda de que los tres grupos pertenecen a la misma comunidad idiomática (*cf.* cap. 2). Es más pertinente discutir si los tres grupos estudiados toman parte de la misma comunidad de habla. Recordamos que los hablantes de la misma comunidad de habla utilizan la misma lengua pero también comparten unas actitudes lingüísticas. Por un lado hay varias categorías en las cuales vemos actitudes parecidas. Por otro lado, las diferencias entre los tres grupos estudiados nos hacen concluir que los tres grupos no pertenecen a la misma comunidad de habla puesto que no muestran las mismas actitudes en la mayoría de las categorías. Los suecos son los más positivos hacia los errores en las entrevistas y son también el grupo que indica más errores de la tercera prioridad. Sin embargo, es el grupo más negativo hacia ciertos errores, por ejemplo la omisión. La lengua francesa es la lengua más estandarizada del estudio y arriba concluimos que desde un punto de vista el grupo de franceses es el grupo más crítico dado que no consideran ningún error como error de tercera prioridad. No obstante, si vemos todos los resultados los franceses no muestran actitudes más críticas hacia los errores, con la posible excepción de las respuestas de las entrevistas. Tampoco

responden los franceses de forma parecida a los españoles: muestran actitudes diferentes hacia tanto los errores sintácticos como los errores de transferencia. Es decir, el hecho de que tengan una lengua materna más cercana a la lengua meta no influye las actitudes hacia los errores de LE. Fernández indica en su estudio sobre errores que los franceses, aunque cometen menos errores que los hablantes del árabe, japonés o alemán, tienden a fosilizarlos (1997: 245). Tampoco podemos concluir que los franceses y los suecos compartan actitudes en una gran medida y por consiguiente no son visibles rasgos propios de los aprendices de E/LE. Sin embargo, los franceses y los españoles indican actitudes similares en las respuestas de las entrevistas en las que muestran actitudes más críticas hacia los errores comparados con los suecos.

## 5. Conclusiones

Al empezar el estudio propusimos unos objetivos cuyo cumplimiento intentamos verificar, es decir ver los resultados sobre las actitudes hacia los errores en general de tres grupos diferentes: un grupo español, un grupo sueco y un grupo francés. Además hemos investigado cuáles son las diferencias de las actitudes entre los tres grupos hacia ciertos errores escritos. ¿Cuál es el nivel de aceptación? El hecho de que tengamos tres grupos de informantes de tres países diferentes nos deja llegar a conclusiones generales de los posibles puntos de vista distintos, aunque cada grupo no sea numeroso, dado que todos los informantes evalúan los mismos errores.

Por un lado, desde un punto de vista general los españoles mantienen que es importante escribir bien pero aceptan más errores que los otros grupos. Los suecos muestran actitudes opuestas, es decir no piensan que sea importante escribir bien pero son más críticos en la evaluación. Ya hemos señalado que se ha visto antes en los estudios que los hablantes de lengua materna aceptan más errores (Fernández, 1997: 31). Según Baker (1992: 51), la aptitud y la actitud forman un proceso en el que el uno depende del otro, y lo podemos ver en nuestros resultados dado que los españoles tienen un conocimiento de la lengua española superior a los suecos y los franceses. En otras palabras los españoles tienen una aptitud diferente a la de los otros dos grupos dado que dominan la lengua pero muestran actitudes más positivas hacia los errores. Los suecos por su parte no tienen la misma aptitud ya que el español es la LE pero demuestran actitudes más críticas hacia los errores. Los franceses no se distinguen en la comparación de los resultados. Vemos actitudes semejantes a las de los españoles a propósito de la importancia de una lengua escrita correcta. Por otro lado, para los franceses el error más aceptado es el de la confusión de *ser/estar* mientras éste es el error más grave para los españoles. Es notable que también los suecos y los franceses muestren actitudes diferentes hacia el error de *ser/estar* dado que ambas lenguas carecen de la distinción. Por consiguiente, en este caso no hay ninguna relación ni entre los dos grupos que tienen una lengua materna romance, ni entre los grupos que tienen español como LE. En conclusión, en el caso de *ser/estar* no parece ser importante el factor de la aptitud ya que no hay correlación con la actitud.

Indicamos en el capítulo 2 que la comunidad idiomática y la comunidad de habla son dos conceptos relevantes para nuestro estudio. Puesto que los miembros de una comunidad de habla deben compartir opiniones sobre lo que es correcto, incorrecto, vulgar, anticuado, etc. en nuestro estudio se hallan una comunidad idiomática (los estudiantes que utilizan español) pero tres comunidades de habla: los españoles, los suecos y los franceses. Aunque muestren actitudes semejantes, sobre todo hacia los errores sintácticos para los cuales tanto los suecos como los españoles evalúan la distinción de *ser/estar* como la más importante, hay tantas diferencias en las

actitudes que nos hacen concluir que no pertenecen a la misma comunidad de habla. Sin embargo, el hecho de que pertenezcan a dos comunidades diferentes no tiene que ser un problema: recordamos que también los hispanohablantes nativos de México y los de España lo son, según Moreno Fernández (1998:19). Por consiguiente, la división entre los países diferentes no solo es poco sorprendente, es natural.

En el caso de la adición vemos que es el peor error según los españoles mientras los suecos muestran actitudes positivas: se puede argumentar que los suecos no lo ven como un error dada la evaluación positiva de las actitudes que hemos visto. De hecho, hemos concluido que es un error de la tercera prioridad para los suecos. No obstante, no hemos comprobado que los suecos hayan notado los errores de las frases de adición y dada la evaluación positiva es probable que algunos informantes no hayan visto ningún error en las frases diferentes. Además, dado que es LE de los suecos y franceses, es muy probable que desconozcan las connotaciones sociales mientras los españoles las toman en cuenta cuando evalúan las frases. Es decir, en contraste con el caso de ser/estar, para la adición el factor de la aptitud parece ser importante: el hecho de que los españoles tienen un mayor conocimiento de la lengua que los otros grupos resulta en una evaluación diferente. Además es otro ejemplo de las tres comunidades de habla distintas. Por un lado, se puede argumentar la necesidad de un cambio de la enseñanza, o sea que hace falta enseñarles a los estudiantes las connotaciones relacionadas con la adición. Por otro lado, el error es un resultado de la primera meta de la enseñanza de una LE: la comunicación. Aunque los españoles muestran actitudes negativas hacia el error, no cabe duda que es una frase comprensible. El resultado del error de omisión es al revés, o sea los españoles lo evalúan más críticamente que los otros grupos. En este caso los franceses y los suecos tienen connotaciones diferentes cuando evalúan las frases. Para los suecos es el error menos aceptado y los franceses lo sitúan en el medio. Aunque los tres grupos clasifican el error como un error de la segunda prioridad, hay diferencias en las evaluaciones. Nuestra conclusión es que aquí también podemos ver que los españoles responden de forma diferente dado su mejor conocimiento y sus connotaciones diferentes. Los suecos ven un error que a lo mejor acaban de superar y son más críticos en su evaluación que los españoles quienes probablemente nunca han tenido problemas con la omisión en su lengua materna. Los franceses evalúan las frases de forma neutra. El resultado sugiere que para ellos no es un error grave aunque no cabe duda de que reconocen el error dado que las frases serían incorrectas en su lengua materna también (en contraste con los suecos). Es decir, nuestra conclusión es que los franceses reconocen el error de omisión aunque no lo evalúan de forma crítica ya que tienen la misma construcción en su lengua materna. En este caso es evidente que la evaluación cambia en relación con la lengua

materna y los franceses que tienen una lengua materna romance evalúan las frases de forma diferente que los suecos que tienen una lengua materna germánica. Puesto que los informantes evalúan a una persona que ha escrito las frases erróneas es posible que los estudiantes las relacionen con una persona que no ha estudiado lo suficiente. Es más probable que sean los españoles los que relacionan los errores con una persona que conoce la lengua pero que ha cometido un error, (*cf.* lapsus, cap. 2).

En el capítulo 2 indicamos que se suele clasificar los errores de gramática como errores globales dado que afectan a toda la frase. No obstante, en el estudio no son visibles actitudes más negativas hacia los errores sintácticos que los lexicales (*cf.* 4.4.3). Ya hemos señalado que en las entrevistas los españoles sostienen que hay errores que les molestan más, y también en el cuestionario vemos esta actitud. Aunque en teoría los informantes sostienen que el factor más importante es la comunicación, en el análisis vemos que no siempre piensan así: a pesar de ser perfectamente comprensibles para los españoles, los errores ya mencionados de adición son los peores para ellos. En la tabla 1 (cap. 2) presentamos las tres prioridades de los errores y podemos concluir que los españoles, aunque se irriten, entienden las frases incorrectas de adición. Por consiguiente las evalúan como errores de la segunda prioridad: errores que no bloquean la comprensión pero que causan irritación. Es menester señalar que en el estudio hemos visto que los tres grupos clasifican todos los errores o como prioridad 2 o como prioridad 3. Es decir, no hemos encontrado ningún ejemplo de un error clasificado como la primera prioridad a pesar de incluir errores gramaticales de verbos en el estudio (*cf.* cap. 2). En consecuencia podemos concluir que únicamente hemos estudiado diferentes errores locales de la lengua escrita y por lo tanto la enseñanza de E/LE debe reconocer la confusión de, entre otros, *ser/estar* y el error de falsa colocación como errores locales. No es controversial mantener que en la enseñanza debe enfocarse los errores globales dado que afectan a la comprensión de la oración. Según los resultados del estudio la enseñanza de E/LE debe enfocarse menos la lengua correcta puesto que en general no es considerado un asunto importante para la comprensión. Indicamos en el capítulo de los objetivos del estudio (cap. 1.1) la posibilidad de encontrar campos de la gramática donde la enseñanza de E/LE puede adaptarse a la norma española. Sin embargo, puesto que los resultados no muestran campos en los cuales cabe la posibilidad de adaptarse, es evidente que no podemos sacar conclusiones del tipo "hay que enfocarse más la corrección de la falsa colocación" o "la distinción de *ser/estar* debe ser más importante en la enseñanza". En contraste, el hecho de que los españoles sean positivos hacia la mayoría de los errores estudiados nos hace concluir que el enfoque de

comunicación en vez de simple corrección propuesto por el Consejo de Europa en MCER (2002: 13) es una actitud que comparten las tres nacionalidades.

Un factor pertinente en el análisis de los resultados es el hecho de que hemos llevado a cabo las entrevistas y hemos distribuido el cuestionario a informantes que tienen entre 16-19 años. Los informantes suecos y franceses tienen el nivel A2 en la escala de MCER. Según la teoría de Baker, si hubiéramos llevado a cabo el estudio con informantes de otro nivel, hubiéramos obtenido resultados diferentes puesto que el componente cognitivo cambia. Indicamos que también el componente conativo cambiaría puesto que otro grupo con informantes de otra edad tendría connotaciones diferentes y por consiguiente actitudes diferentes hacia los errores estudiados. Es sorprendente la cantidad de respuestas neutras por parte de todos los grupos de la parte A. En cierta medida los informantes no pueden o no quieren evaluar las frases erróneas. No es obvia la relación entre una frase incorrecta y las características de la persona que las ha escrito. Por otro lado, es evidente que no quieren evaluarla únicamente de forma positiva lo que nos indica que los informantes han tomado el cuestionario en serio y en nuestra opinión es un hecho que asegura la validez del estudio. Se puede argumentar que hubiera sido mejor tener baremos con un número par para evitar las respuestas neutras. Sin embargo, hemos optado por números impares para darles esta misma posibilidad, y hemos obtenido un resultado. Además, hay que indicar que la alta cantidad de respuestas neutras también es parte de nuestro resultado. Los informantes no pueden o no quieren evaluar, es algo que vemos en cierta medida en las entrevistas también, por ejemplo el hecho de que a los españoles la confusión entre los grafemas b y v les molesta más. Dado que no es una falta común para aprendices suecos no la hemos incluido en nuestro estudio.

Ha sido importante para el estudio tener las dos partes del cuestionario y combinar los resultados con la información de las entrevistas dado que hemos confirmado que los informantes no siempre responden en la misma manera en las partes diferentes. Por ejemplo, todos los franceses ven los errores como símbolo de progreso cuando se lo preguntamos en los cuestionarios. Sin embargo, en las entrevistas han mostrado actitudes más críticas. Para obtener resultados válidos han sido importantes las tres partes. Además, podemos concluir que los informantes tienden a ser más críticos hacia errores de fenómenos que conocen mejor. Los franceses son más críticos hacia la confusión de la distinción de imperfecto/indefinido puesto que existe la misma distinción en francés. Por otro lado son menos críticos hacia la confusión de ser/estar dado que esta distinción no existe en su lengua materna. Los suecos por su parte piensan que el error gramatical más aceptable es el de indicativo/subjuntivo, un tema que tradicionalmente es el último de los tres asuntos sintácticos de ser presentados en la enseñanza sueca, y que no se utiliza tanto en la lengua sueca. O

sea, los suecos no pueden relacionar las frases con una distinción en su lengua materna ya que no existe. Es decir, la aptitud juega un papel como ha indicado Baker (1992: 51). Más arriba indicamos que los resultados sugieren que se debe enfocar menos la lengua correcta en la enseñanza de E/LE. Por otro lado, acabamos de ver que la aptitud es un factor importante de los resultados del estudio, y este factor sugiere que no es posible dejar de lado la corrección ya que cuando los informantes tienen el conocimiento lingüístico, las actitudes cambian. Por consiguiente, los resultados nos muestran que la lengua correcta, aunque no es fundamental para la comprensión, sigue siendo un asunto pertinente de la enseñanza de E/LE. Además, en la introducción hemos abordado que varios autores mantienen que este tipo de análisis puede ser una herramienta en la evaluación de modelos de enseñanza. Aunque en ciertos casos las actitudes de los suecos divergen de las de los españoles y los franceses, basándonos en el enfoque comunicativo y MCER hay que señalar que por ejemplo el hecho de que los suecos no vean la omisión como un error grave puede ser útil a la hora de comunicación. Aunque evidentemente suena mal para los españoles, no hay problema de comprensión con la frase "Ellos van a comer cena". Por otro lado, hemos también concluido que los errores llamados errores de la segunda prioridad a veces causan más irritación de lo que los informantes admiten cuando les preguntamos directamente.

Si los especialistas saben cuál es la conducta lingüística normal o correcta, se puede construir mejores tests, según Moreno Fernández (1998: 325). Queremos concluir indicando que nuestro resultado ha contribuido, aunque en cantidad minúscula, a llegar a conocer dicha conducta lingüística. Ahora sabemos, por ejemplo, que a un grupo de españoles jóvenes les molestan más los errores de adición que los de la omisión. Estamos de acuerdo con los varios estudiosos quiénes mantienen que este tipo de trabajo puede ser útil para mejorar y desarrollar tanto los métodos como el material de la enseñanza de E/LE. No obstante, para cambiar las normas de enseñanza basándose en las actitudes de la gravedad de diferentes errores evidentemente hace falta estudios más extensos y comparativos, que incluyan variedades diatópicas y diastráticas del español. En el estudio no hemos identificado los diferentes contextos posibles de la lengua escrita. Es conocido que hay diferencias en la lengua escrita en diferentes contextos y diferentes ámbitos sociales. ¿Aceptamos más errores en Internet que en un libro publicado? ¿Cuáles son las diferencias entre los estudiantes y los adultos que trabajan? ¿Entre diferentes clases sociales? ¿Cuáles son las diferencias entre los diferentes países hispanohablantes? Un estudio que enfoca las actitudes hacia errores escritos de contextos variados respondería sin duda a estas preguntas.



## Bibliografía

- Andersson, P. (2011). "Actitudes hacia la variedad caló". Tesis doctoral. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blas Arroyo, J.L. (2005). *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.
- Bourhis, R Y. (1982). *Language policies and language attitudes: Le monde de la francophonie*. In: Ryan, E B y Giles, H (ed.). *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Esaiasson, P. et al. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsea.
- Fält, G. (2000). *Spansk grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, P. (2005). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, C. (2003). "Le rôle de langues sources dans l'interlangue française". Tesis doctoral. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Llopis-García, R. et al. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Olsson, M. (1973). *The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation*. In: Svartvik, J. *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Ryan, E B, Giles, H y Sebastian, R J. (1982). *An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation*. In: Ryan, E B y Giles, H (ed.). *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

- (1983). *Language transfer*. In: Gass, S M y Selinker, L. *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Torijano Pérez, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- Villalobos, S. (2012). "Interferencia léxica sueco-español". Tesina de Máster. Göteborg: Göteborgs Universitet.

# **Apéndices**

**Apéndice 1 - El cuestionario (las partes A, B, C)**

**Apéndice 2 - Resumen de los resultados españoles**

**Apéndice 3 - Resumen de los resultados suecos**

**Apéndice 4 - Resumen de los resultados franceses**

## Apéndice 1 - El cuestionario

# Cuestionario

**Nacionalidad:** | \_\_\_ | Española | \_\_\_ | Sueca | \_\_\_ | Francesa

**Edad:** | \_\_\_ | años

## Parte A

*Lea las frases siguientes. Marque con una X la opción que más corresponde a su opinión sobre la persona que ha escrito la frase.*

### 1. "En la escuela estudio bastante mucho"

mentirosa	___	___	___	___	___	sincera
fuerte	___	___	___	___	___	débil
amable	___	___	___	___	___	no amable
irresponsable	___	___	___	___	___	responsable
trabajadora	___	___	___	___	___	perezosa

### 2. "Tengo un hermano se llama Juan"

mentirosa	___	___	___	___	___	sincera
fuerte	___	___	___	___	___	débil
amable	___	___	___	___	___	no amable
irresponsable	___	___	___	___	___	responsable
trabajadora	___	___	___	___	___	perezosa

### 3. "De repente, un individuo salía de la puerta"

mentirosa	___	___	___	___	___	sincera
fuerte	___	___	___	___	___	débil
amable	___	___	___	___	___	no amable
irresponsable	___	___	___	___	___	responsable
trabajadora	___	___	___	___	___	perezosa

## Apéndice 1 - El cuestionario

### 4. "Ellos van a comer cena"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 5. "Quiero que tú lees el texto"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 6. "El hombre está sueco"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 7. "Ayer hablaba con un chico guapo"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 8. "Es la tienda que mi hermano trabaja en"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

## Apéndice 1 - El cuestionario

### 9. "Mi hermana es aquí"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 10. "Es importante que llegas"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 11. "Hay no tiempo para comer"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

### 12. "Javier cree es posible"

mentirosa		__			__		__		__		__		sincera
fuerte		__			__		__		__		__		débil
amable		__			__		__		__		__		no amable
irresponsable		__			__		__		__		__		responsable
trabajadora		__			__		__		__		__		perezosa

## Apéndice 1 - El cuestionario

### Parte B

*Marque con una X la opción más correcta*

**1. Aprender las palabras adecuadas debe ser más importante en la escuela.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**2. Tengo más confianza en las personas que escriben bien.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**3. Escribir castellano correcto es importante para mí.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**4. Cuando escribo en internet miro por lo menos dos veces lo que escribo antes de publicar.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**5. Cuando escribo en la escuela estoy más meticulado/a que cuando escribo en internet.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**6. Si escribes bien tienes buena educación.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**7. Las personas que escriben muchos errores tienen trabajos peores.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**8. Los errores gramaticales es un resultado de una mala educación.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**9. Hacer errores es una parte del aprendizaje de una lengua.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**10. Los errores gramaticales son peores que usar palabras incorrectas.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**11. Lo más importante para estudiantes de lengua es escribir bien.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo

**12. Poner la palabra correcta es más importante que conjugar el verbo correctamente.**

Totalmente de acuerdo |  | |  |  |  |  | No de acuerdo





Apéndice 1 - El cuestionario  
**Cuestionario ES**

Edad: | \_\_\_\_ | años

## Parte C

*entrevista individual*

¿Tiene usted amigos que escriben erróneamente? ¿Por qué escriben mal? (cualquier lengua)

---

---

---

¿Cuáles son los errores escritos que le molestan más? indicativo/subjuntivo, ser/estar, la palabra incorrecta, etc...

---

---

---

¿Cuáles son sus pensamientos sobre errores - hay que evitarlos?

---

---

---

Cuando usted habla una lengua extranjera (, inglés) - ¿considera usted que los errores son un obstáculo?

---

---

---

Comentarios:

---

---

---

## Apéndice 2 - Resumen de las respuestas - Españoles

1 = negativo 5 = positivo

### "En la escuela estudio bastante mucho"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	47	13	13	20
débil	0	20	33	40	7
no amable	7	7	47	27	13
irresponsable	13	7	20	40	20
perezosa	13	7	20	33	27
MEDIA	8	17,6	26,6	30,6	17,4

### "Ellos van a comer cena"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	7	40	13	27
débil	7	20	40	27	7
no amable	7	7	27	40	20
irresponsable	0	20	47	20	13
perezosa	0	7	67	13	13
MEDIA	5,4	12,2	44,2	22,6	16

### "Tengo un hermano se llama Juan"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	7	40	27	27
débil	0	0	73	20	7
no amable	0	0	13	47	40
irresponsable	0	0	67	27	7
perezosa	7	13	67	13	0
MEDIA	1,4	4	52	26,8	16,2

### "Javier cree es posible"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	7	13	27	40
débil	13	7	7	27	47
no amable	0	0	33	60	7
irresponsable	0	13	20	40	27
perezosa	0	7	20	53	20
MEDIA	5,2	6,8	18,6	41,4	28,2

### "Es la tienda que mi hermana trabaja en"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	13	20	47	13
débil	13	20	47	20	0
no amable	0	7	13	47	33
irresponsable	0	20	27	47	7
perezosa	20	0	40	33	7
MEDIA	8	12	29,4	38,8	12

## Apéndice 2 - Resumen de las respuestas - Españoles

1 = negativo 5 = positivo

### "Hay no tiempo para comer"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	33	13	7	40
débil	7	7	27	27	33
no amable	7	27	40	20	7
irresponsable	7	7	13	47	27
perezosa	0	13	27	33	27
MEDIA	5,6	17,4	24	26,8	26,8

### "De repente, un individuo salía de la puerta"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	20	7	27	33	13
débil	7	20	33	40	0
no amable	0	7	53	27	13
irresponsable	0	7	47	33	13
perezosa	0	7	47	33	13
MEDIA	5,4	9,6	41,4	33,2	10,4

### "Ayer hablaba con un chico guapo"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	13	7	27	53
débil	7	0	7	60	27
no amable	0	7	14	50	29
irresponsable	0	14	21	50	14
perezosa	0	7	50	29	14
MEDIA	1,4	8,2	19,8	43,2	27,4

### "Quiero que tú lees el texto"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	13	20	33	20
débil	7	0	13	33	47
no amable	7	27	33	20	13
irresponsable	0	0	33	53	13
perezosa	7	20	27	27	20
MEDIA	6,8	12	25,2	33,2	22,6

### "Es importante que llegas"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	21	7	21	43
débil	7	7	14	36	36
no amable	0	7	29	50	14
irresponsable	0	0	14	57	29
perezosa	14	14	36	21	14
MEDIA	5,6	9,8	20	37	27,2

## Apéndice 2 - Resumen de las respuestas - Españoles

1 = negativo 5 = positivo

### "El hombre está sueco"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	7	20	53	7
débil	13	20	40	20	7
no amable	13	0	13	67	7
irresponsable	7	7	40	47	0
perezosa	7	20	60	13	0
MEDIA	10,6	10,8	34,6	40	4,2

### "Mi hermana es aquí"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	20	27	27	27
débil	0	13	47	27	13
no amable	0	7	13	53	27
irresponsable	0	7	47	40	7
perezosa	7	21	29	43	0
MEDIA	1,4	13,6	32,6	38	14,8

### Apéndice 3 - Resumen de las respuestas - Suecos

1 = negativo 5 = positivo

#### "En la escuela estudio bastante mucho"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	0	8	58	33
débil	0	0	67	25	8
no amable	0	0	50	25	25
irresponsable	0	0	25	50	25
perezosa	0	0	15	62	23
MEDIA	0	0	33	44	22,8

#### "Ellos van a comer cena"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	8	0	0	23	62
débil	17	17	25	42	0
no amable	0	0	25	42	33
irresponsable	0	17	25	42	17
perezosa	0	17	8	58	17
MEDIA	5	10,2	16,6	41,4	25,8

#### "Tengo un hermano se llama Juan"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	15	23	23	38
débil	0	25	58	17	0
no amable	0	17	42	25	17
irresponsable	0	42	42	17	0
perezosa	0	42	50	8	0
MEDIA	0	28,2	43	18	11

#### "Javier cree es posible"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	9	15	31	15	31
débil	0	50	17	33	0
no amable	0	8	42	33	17
irresponsable	0	42	33	17	8
perezosa	8	17	50	17	8
MEDIA	3,4	26,4	34,6	23	12,8

#### "Es la tienda que mi hermana trabaja en"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	8	17	17	50	8
débil	17	25	25	33	0
no amable	0	8	33	33	25
irresponsable	0	33	8	33	25
perezosa	0	38	23	23	15
MEDIA	5	24,2	21,2	34,4	14,6

### Apéndice 3 - Resumen de las respuestas - Suecos

1 = negativo 5 = positivo

#### "Hay no tiempo para comer"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	33	17	25	8	17
débil	0	50	25	25	0
no amable	0	33	50	17	0
irresponsable	31	23	23	23	0
perezosa	8	17	33	33	8
MEDIA	14,4	28	31,2	21,2	5

#### "De repente, un individuo salía de la puerta"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	8	15	31	31	15
débil	0	17	42	25	17
no amable	0	17	50	33	0
irresponsable	0	17	50	17	17
perezosa	0	0	50	33	17
MEDIA	1,6	13,2	44,6	27,8	13,2

#### "Ayer hablaba con un chico guapo"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	8	33	8	25	25
débil	0	17	58	25	0
no amable	0	8	23	54	15
irresponsable	0	25	33	42	0
perezosa	0	17	58	25	0
MEDIA	1,6	20	36	34,2	8

#### "Quiero que tú lees el texto"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	8	25	25	42
débil	0	17	33	42	8
no amable	0	8	23	38	31
irresponsable	0	17	8	25	50
perezosa	0	8	8	42	42
MEDIA	0	11,6	19,4	34,4	34,6

#### "Es importante que llegas"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	0	8	25	42	25
débil	0	8	42	42	8
no amable	0	0	58	33	8
irresponsable	0	8	38	31	23
perezosa	0	17	25	25	33
MEDIA	0	8,2	37,6	34,6	19,4

### Apéndice 3 - Resumen de las respuestas - Suecos

1 = negativo 5 = positivo

#### "El hombre está sueco"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	23	23	8	31	15
débil	0	42	50	8	0
no amable	0	17	33	33	17
irresponsable	0	42	42	17	0
perezosa	0	42	33	25	0
MEDIA	4,6	33,2	33,2	22,8	6,4

#### "Mi hermana es aquí"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	17	8	25	17	33
débil	8	33	42	8	8
no amable	9	9	36	36	9
irresponsable	0	27	36	36	0
perezosa	0	36	55	9	0
MEDIA	6,8	22,6	38,8	21,2	10

## Apéndice 4 - Resumen de las respuestas - Franceses

1 = negativo 5 = positivo

### "En la escuela estudio bastante mucho"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	20	27	33	0	20
débil	20	7	33	33	7
no amable	0	7	40	27	27
irresponsable	0	13	20	40	27
perezosa	13	7	13	40	27
MEDIA	10,6	12,2	27,8	28	21,6

### "Ellos van a comer cena"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	0	33	7	53
débil	0	13	80	7	0
no amable	7	7	33	27	27
irresponsable	7	0	40	33	20
perezosa	7	20	47	27	0
MEDIA	5,6	8	46,6	20,2	20

### "Tengo un hermano se llama Juan"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	27	0	13	7	53
débil	7	7	53	13	20
no amable	13	13	40	7	27
irresponsable	13	20	33	13	20
perezosa	7	14	57	14	7
MEDIA	13,4	10,8	39,2	10,8	25,4

### "Javier cree es posible"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	20	7	40	27	7
débil	20	27	27	20	7
no amable	7	7	27	47	13
irresponsable	7	33	20	27	13
perezosa	13	20	33	33	0
MEDIA	13,4	18,8	29,4	30,8	8

### "Es la tienda que mi hermana trabaja en"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	13	20	27	27
débil	20	27	33	7	13
no amable	7	13	27	27	27
irresponsable	0	40	20	33	7
perezosa	20	27	20	20	13
MEDIA	12	24	24	22,8	17,4



## Apéndice 4 - Resumen de las respuestas - Franceses

1 = negativo 5 = positivo

### "Hay no tiempo para comer"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	7	47	27	13
débil	13	27	33	13	13
no amable	0	33	27	27	13
irresponsable	20	13	40	20	7
perezosa	13	20	20	13	33
MEDIA	10,6	20	33,4	20	15,8

### "De repente, un individuo salía de la puerta"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	40	13	27	0	20
débil	7	33	40	7	13
no amable	0	27	60	0	13
irresponsable	40	27	20	7	7
perezosa	47	20	27	7	0
MEDIA	26,8	24	34,8	4,2	10,6

### "Ayer hablaba con un chico guapo"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	7	20	33	27
débil	27	13	33	20	7
no amable	0	20	7	33	40
irresponsable	0	27	40	20	13
perezosa	13	20	40	20	7
MEDIA	10,6	17,4	28	25,2	18,8

### "Quiero que tú lees el texto"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	0	20	20	53
débil	13	7	40	13	27
no amable	7	27	20	20	27
irresponsable	7	0	40	20	33
perezosa	7	20	13	7	53
MEDIA	8,2	10,8	26,6	16	38,6

### "Es importante que llegas"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	13	20	47	7	13
débil	20	13	40	27	0
no amable	14	7	29	21	29
irresponsable	7	13	53	13	13
perezosa	20	27	33	20	0
MEDIA	14,8	16	40,4	17,6	11

#### Apéndice 4 - Resumen de las respuestas - Franceses

1 = negativo 5 = positivo

##### "El hombre está sueco"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	7	0	13	13	67
débil	7	7	40	13	33
no amable	7	0	20	27	47
irresponsable	7	0	33	40	20
perezosa	7	27	7	20	40
MEDIA	7	6,8	22,6	22,6	41,4

##### "Mi hermana es aquí"

polo negativo	porcentaje 1	porcentaje 2	porcentaje 3	porcentaje 4	porcentaje 5
mentirosa	20	13	27	7	33
débil	7	7	53	20	13
no amable	0	13	40	27	20
irresponsable	20	7	40	20	13
perezosa	27	0	53	7	13
MEDIA	14,8	8	42,6	16,2	18,4