

Web Revista Linguagem,
Educação e Memória

ISSN 2237-8332

Análisis de usos vacilantes¹ en el Corpus de Aprendices de Español (CAES) y en el WordReference

Análise de vacilação de usos da língua espanhola no Corpus de Aprendizes de
Español (CAES) e no WordReference

Giovanna Merino Ojeda²

Resumen: Entre los desafíos que los aprendices de español deben superar está su vacilación frente a determinados usos de la lengua. El objetivo de este trabajo es analizar estos usos vacilantes con la ayuda de un corpus de aprendices y de un fórum de dudas disponibles en la internet. Presentamos el Corpus de Aprendices de Español (CAES) y el sitio web *WordReference* y mostramos la posibilidad de usarlos como una herramienta para el estudio del desempeño por estudiantes de español. Buscamos evidencias de estos usos vacilantes tanto en el corpus como en el fórum y analizamos cómo se relacionan. Percibimos que los datos encontrados nos permiten reconocer las principales tendencias de usos vacilantes y analizar el desempeño de los estudiantes, de manera que podamos generar en el futuro estrategias para mejorar el aprendizaje de los mismos.

Palabras-clave: español; usos vacilantes; corpus de aprendices; fórum de dudas.

Resumo: Entre os desafios que os estudantes de espanhol devem enfrentar está a hesitação frente a determinados usos da língua. O objetivo deste trabalho é analisar os usos perante os quais os estudantes tem dúvidas com o auxílio de um corpus de aprendizes e um fórum de dúvidas disponíveis na internet. Apresentamos o *Corpus de Aprendices de Español* (CAES) e o site *WordReference* e mostramos a possibilidade de usá-los como uma ferramenta para o estudo do desempenho por estudantes de espanhol. Buscamos evidências dessas vacilações de usos da língua espanhola tanto no corpus como no fórum e analisamos como se relacionam. Percebemos que os dados encontrados nos permitem reconhecer as principais tendências de dúvidas e analisar o desempenho dos estudantes, de maneira que possamos gerar no futuro estratégias para melhorar a aprendizagem dos mesmos.

Palavras-chave: espanhol; vacilação de usos da língua espanhola; corpus de aprendizes; fórum de dúvidas.

¹ Usamos la expresión *usos vacilantes* para evitar la connotación negativa del término *error*.

² Acadêmica do curso de Letras Espanhol-Português (UFRGS) e Bolsista ICPIBIC-CNPQ/ UFRGS. E-mail: giovanna.merino.ojeda@hotmail.com

1 Introducción

Al enseñar una lengua extranjera, el principal objetivo es que el estudiante se vuelva lo más proficiente posible. Sin embargo, es natural que los alumnos encuentren desafíos durante este proceso de aprendizaje³. Por eso, es necesario identificar cuáles son los principales desafíos para que el estudiante los supere. Uno de estos son las dudas que la lengua española puede presentarle al estudiante. Estas dudas pueden llevar a un desempeño no siempre satisfactorio. Una forma de poder conocer mejor este desempeño es emplear un corpus de aprendices para evaluar la actividad lingüística del estudiante.

Los corpus de aprendices pueden ser empleados en diversas áreas, como en estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras⁴, la elaboración de materiales didácticos⁵, la análisis de contrastes entre lenguas⁶, entre otros. En inglés o alemán, existen extensos corpus de aprendices⁷, con una gran cantidad de datos organizados. La consulta de este material se puede configurar según diversas variables como edad, región, género, lengua materna y nivel de competencia del estudiante. En el caso del español, existen pocos corpus⁸, comparado al inglés, y con mucho menos cantidad de material. El único corpus de aprendices en esta lengua es el Corpus de Aprendices de Español (CAES).

Los corpus de aprendices son importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras una vez que sirven como herramienta para identificar las principales dudas de los estudiantes.

³ França (2018)

⁴ Un ejemplo es Pérez Serrano (2014), que describe cómo los aprendices de español emplean las colocaciones.

⁵ Díaz Rodríguez y Lucha Cuadros (2018) a partir de una investigación en corpus de aprendices destacan la necesidad de la enseñanza de géneros textuales conversacionales.

⁶ Soler Montes (2020) utiliza el CAES para describir cómo los aprendices emplean el pretérito perfecto compuesto y comparar con el empleo de los nativos.

⁷ Ejemplos de corpus en inglés: International Corpus of Learner English (ICLE) es un corpus online de ensayos argumentativos sobre varios tópicos escritos por alumnos avanzados de inglés; Hong Kong University of Science and Technology Learner Corpus, corpus compuesto solamente por aprendices chinos de inglés; Multilingual Learner Corpus, corpus compuesto por aprendices brasileños de inglés, alemán y español; Ejemplos de corpus en alemán: Verbs of transportation. Vol. 1. CAPLE, Corpus of German and Portuguese as Foreign Languages (Blühdorn et al. 1997), corpus de alemán con material colectado en escuelas con enseñanza de lenguas extranjeras. El material de Brasil es de alumnos de graduación en el 3° e 4° período de USP; Compositions in German Vol. 2 CAPLE Corpus of German and Portuguese as Foreign Languages. (Blühdorn et al. 1999), Corpus de alemán con material colectado entre 1996 y 1998 de 342 informantes en tres escuelas secundarias brasileñas; Compositions in German Vol. 2 CAPLE Corpus of German and Portuguese as Foreign Languages. (Blühdorn et al. 1999), corpus en alemán con material colectado de alumnos do 2° ao 3° ano de graduación en portugués de las Universidades de Erlangen-Nürnberg (1997) y de la Universidad de Viena (1999 e 2000), y de alumnos de los 3° y 4° años de graduación en alemán de la USP. (cf. TAGNIN, 2006)

⁸ Como el CORPES XXI, de la Real Academia Española, que es formado por un conjunto de textos escritos en español y utilizado para conocer los reales usos de palabras, frases o expresiones en español.

Como aprendiz, el alumno puede manifestar una competencia lingüística no totalmente adecuada, ya que, evidentemente, desconoce integralmente la lengua extranjera. De esa manera, los corpus de aprendices pueden colaborar para el desarrollo de estrategias que ayuden a mejorar la competencia del estudiante. El objetivo de este trabajo es utilizar el CAES para conocer y evaluar la competencia lingüística analizando algunos aspectos que los aprendices de español de lengua materna de portugués presentan.

2 El cuestionamiento del hablante sobre la propia lengua

Parte de la actividad de hablar es hacerse preguntas sobre la propia lengua, sea esta la lengua materna o sea esta una lengua extranjera o adicional. Así, por ejemplo, cuando el hablante tiene una duda ortográfica en su propia lengua materna consulta un diccionario monolingüe. Si no sabe cómo se dice una palabra de la lengua materna en otra lengua, consultará un diccionario bilingüe. En otras ocasiones se puede consultar una gramática también. El preocuparse con lo que no sabemos de una lengua o con aquello que nos ofrece dudas corresponde a la función metalingüística.

La función metalingüística, en general, es la actividad de estudiar sobre el lenguaje, o sea, utilizar el lenguaje para hablar sobre el propio lenguaje. Una definición, en este sentido, es de que la metalingüística es la:

- 1 Disciplina teórica que se ocupa de la investigación de metalenguajes (lenguaje objeto vs metalenguaje) que describen lenguajes naturales. La tarea de la metalingüística incluye el desarrollo de una teoría general de la gramática que tiene como objetivo descubrir todos los rasgos característicos de los lenguajes naturales.
- 2 Investigación interdisciplinaria de las interrelaciones entre lenguaje, pensamiento, comportamiento y realidad; es decir, entre la estructura formal de un idioma y toda la cultura de la sociedad en la que se habla ese idioma en particular. (también etnolingüística). (BUSSMANN, 2006, p. 743)⁹

⁹ [1 Theoretical discipline that deals with the investigation of metalanguages (object language vs metalanguage) which describe natural languages. The task of metalinguistics includes the development of a general theory of grammar which aims to discover all characteristic features of natural languages. 2 Interdisciplinary investigation of the interrelationships between language, thought, behavior, and reality; that is, between the formal structure of a language and the entire culture of the society in which that particular language is spoken. (also ethnolinguistics)]

O sea, el objeto de estudio es el lenguaje¹⁰ propiamente tal. Richards y Schmidt (2010) presentan un concepto relacionado al de la metalingüística, que es el de conocimiento metalingüístico¹¹:

(en el aprendizaje de idiomas) conocimiento de las formas, la estructura y otros aspectos de un idioma, al que llega un alumno al reflexionar y analizar el idioma. En el análisis lingüístico, los investigadores a veces utilizan el conocimiento metalingüístico de un hablante nativo como una fuente de información sobre el idioma. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 362)¹²

Es decir, la función metalingüística es el cuestionamiento del hablante sobre una lengua, sea la materna o una lengua extranjera. De esta manera, los diccionarios monolingües o bilingües y las gramáticas son herramientas que le permiten al hablante ejercer esta función. Así que, los diccionarios, a través de las informaciones que traen, permiten al hablante que resuelva sus dudas, sean estos nativos o aprendices de una lengua extranjera. Para eso, es prudente saber cuáles son esas dudas que pueden conducir a errores. De esta manera, una herramienta que sirve para esto son los corpus. En el caso de buscar las principales dudas de aprendices, es necesario un corpus de aprendices.

3 Corpus de Aprendices de Español (CAES)

El Corpus de Aprendices de Español (CAES) es un conjunto de textos en formato electrónico producidos por estudiantes de español como lengua extranjera. Reúne textos de estudiantes desde el nivel A1 a C1 (del Marco Común Europeo de Referencia, 2002). Los aprendices tienen como lengua materna el árabe, el chino mandarín, el francés, el inglés, el portugués o el ruso. Fue creado por el Instituto Cervantes y actualmente reúne 3.878 tareas realizadas por estudiantes en centros del Instituto Cervantes y en universidades.

El objetivo del corpus es asemejarse a corpus de aprendices como el ICLE¹³, para ser utilizado en investigaciones lingüísticas. Sin embargo, el CAES tiene una limitación, que es el tamaño. Esta limitación es un punto de discusión entre los investigadores para determinar

10 Crystal (2008) trae el mismo concepto.

11 [metalinguistic knowledge]

12 [(in language learning) knowledge of the forms, structure and other aspects of a language, which a learner arrives at through reflecting on and analyzing the language. In linguistic analysis, researchers sometimes make use of a native speaker's metalinguistic knowledge as one source of information about the language.]

13 Ver nota nº5

si la utilización del corpus es válida o no. Hay investigadores que lo defienden mientras otros niegan su valor.

Soler (2020) destaca la necesidad de investigaciones lingüísticas basadas en datos y, por esto, defiende el uso del CAES dado que el corpus presenta una muestra de usos reales de la lengua por estudiantes aprendices. Además, el autor señala que, aunque el tamaño del corpus sea reducido, es una solución para los estudios que necesitan de muestras del uso de español, en la falta de un corpus mayor. Malaver (2019) también apunta que el CAES “supone una enorme ventaja para los estudios comparados con corpus de hablantes nativos (sociolingüísticos o no)” (MALAVER, 2019, p.7), pues es posible comparar los textos producidos por los aprendices (y sus niveles) con los corpus de hablantes nativos.

Sin embargo, Llorián (2017) no defiende el uso del CAES. Argumenta que el corpus es demasiado pequeño, lo que es una limitación, una vez que no representa a todos los aprendices. Además, el corpus es limitado por la cantidad de lenguas maternas representadas, sólo seis. Otro aspecto importante que la investigadora cuestiona es “cómo se garantiza cuál es el verdadero nivel que presentan los informantes en el momento de la administración de las tareas” (LLORIÁN, 2017, p.20) , ya que no se informa qué criterios se utilizan para comprobar el nivel de proficiencia. Según Llorián (2017) eso puede comprometer los resultados de las investigaciones. La autora también comenta que otra área problemática del corpus es la interfaz, una vez que la posibilidad de búsqueda no presenta tantas herramientas cuanto otros corpus más comúnmente utilizados. El CAES presenta solamente “líneas de concordancia, con un contorno bastante reducido” (LLORIÁN, 2017, p.21).

Es evidente que el CAES es demasiado pequeño cuando se lo compara a otros corpus de aprendices (como por ejemplo el ICLE o el *Multilingual Learner Corpus*). Sin embargo, no podemos descartar todas las posibilidades de investigación que se pueden realizar con el corpus. En primer lugar, hay que recordar que no hay otro corpus de aprendices de lengua española. En segundo lugar y recapitulando la citación de Soler (2020), el CAES, en la falta de un corpus de grandes dimensiones, es la única solución que tenemos para hacer investigaciones con corpus. En tercer lugar, Llorián (2017) resalta el conjunto limitado de informaciones que el corpus ofrece. Esos datos, (del CAES) sirven, no obstante, a los propósitos de este trabajo. Al mismo tiempo, aunque el ideal sea un corpus

extremadamente extenso, en verdad, es casi imposible que un corpus sea grande lo suficiente para ser totalmente representativo¹⁴.

4 WordReference

El *WordReference* es un sitio de internet creado con el objetivo de ser un diccionario online. En este sitio una de las herramientas es el foro de dudas, donde diversos aprendices se dedican a discutir cuestiones sobre los significados y traducciones de palabras, términos y expresiones de diferentes lenguas. El *WordReference* cuenta con más de 19 lenguas, como el inglés, el italiano, el francés y, evidentemente lo que es más relevante para nosotros, el español. El foro es accesible en la internet y todos los estudiantes pueden publicar sus dudas, así como pueden hacer comentarios y responder las dudas de otras personas.

Recurriendo a la crítica de Llorián (2017), no podemos negar que el corpus es de pequeña dimensión. Sin embargo, es posible utilizar una segunda herramienta para respaldar las evidencias encontradas en el CAES. Para eso, utilizaremos el foro de dudas de *WordReference*.

En el ámbito de las estrategias didácticas, varios estudiosos (Por ejemplo, CEPEDA y PALACIOS, 2012; GARIBAY, 2013) defienden la utilización de foros de aprendizaje. Según Arango (2003), los foros de aprendizaje “permiten a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes.” (ARANGO, 2003, p.3). En este ámbito, muchos estudiantes publican en el foro sus dudas también y buscan discutir con otros estudiantes maneras de resolverlas. Así que, utilizando esta herramienta para nuestros propósitos, este material encontrado en el *WordReference* contribuye con el análisis de lo que el CAES presenta. Las dudas que a menudo se publican y se discuten en el foro pueden ser comparadas con las ocurrencias en los textos del corpus, de manera que se puede respaldar y complementar las informaciones encontradas en CAES con las dudas del foro.

Es posible demostrar esto, por ejemplo, con el empleo de los pronombres átonos en español. La aplicación de los pronombres es algo que puede causar dudas en los aprendices, principalmente en cuanto a la posición en que se debe emplearlos en la oración (CERDA-OÑATE, VEGA y MÖLLER, 2017). Los pronombres átonos aparecen siempre

14 Mendes (2016)

antes del verbo en la frase, excepto en casos de imperativo afirmativo, infinitivo y gerundio, cuando los pronombres aparecen junto y posterior al verbo (DIAZ Y YAGÜE 2015). El corpus del CAES trae muchos ejemplos de usos inadecuadas de los pronombres, como en:

Hoy llegaré tarde, no me debes esperar.
¿Cuándo vienes a el Río de Janeiro visitar me?
Espero que venga visitar me més que viene.
Hoy no puedo cenar contigo, por eso no debe esperar me.
Di me como está su familia y vamos intentar ver nos en abril .
Creo que ahora ustedes pueden me conocer un poquito mejor.
¿ Podrían me decir cual es el protocolo para oficializar la reserva ?
Vou llegar muy tarde , no suele me esperar acordada , dí - lo a papi .
Quería te invitar para mi cumpleaños en el próximo sábado .

Fonte: <http://galvan.usc.es/caes/search>

Al mismo tiempo, si buscamos las dudas en el *WordReference* es posible encontrar preguntas referentes a este tema también. Por ejemplo, cuando una estudiante brasileña de español pregunta sobre la posición correcta del pronombre *me* en las frases:

Hola! Se puede empezar una frase en español con el pronombre ME? Es gramaticalmente correto?

'Me dirijo a Gohn (2001) para entender la trayectoria histórica de la Educación...'
Gracias.¹⁵

Fonte: <https://forum.wordreference.com/threads/pronome-%c3%a1tono-me-em-in%c3%adicio-de-frase.2931665/>

Los ejemplos demuestran que las dudas que los estudiantes brasileños exponen en el *WordReference* corresponden a aquella evidencia empírica encontrada en el CAES (para detalles de análisis ver metodología). Esta correspondencia entre la vacilación de las personas que exponen sus dudas en el *WordReference* y lo que el CAES presenta demuestra que el primero sirve como una herramienta para complementar las informaciones obtenidas del corpus de aprendices.

5 Presupuestos Teóricos

15 ["Olá, pessoal! Pode-se começar a frase em espanhol com pronome ME? É gramaticalmente correto? "Me dirijo a Gohn (2001) para entender la trayectoria histórica de la Educación..." Obrigada"]

Cuando se enseña una lengua extranjera, se busca desarrollar en los aprendices su competencia comunicativa, ya que es necesario que el alumno sepa comunicarse en diferentes situaciones. Por esta razón el principal objetivo es que el aprendiz desarrolle su capacidad de interactuar de manera lingüísticamente eficiente con su entorno. Según Myers (2007):

[...] el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa general al desarrollarla habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que conocen, mejorará la adquisición de dicha competencia. (MYERS, 2007, p.5)

Para que esto suceda es necesario definir qué significa este realizar bien. De esa forma, existen algunos parámetros para evaluar el conocimiento de los estudiantes al aprender, por ejemplo, el español. Una manera de hacer esto es definir competencias que los aprendices deben desarrollar.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un proyecto para unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. De esa manera, el proyecto propone los parámetros de aprendizaje de lenguas. Conforme el documento:

Si asumimos que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada, el sistema proporcionado debería capacitarnos para definir y describir nuestros objetivos con claridad y de forma integradora. (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p.11)

El documento sugiere, pues, los criterios para evaluar al alumno lo que él mismo llama de “competências”. Las competencias son, según el Marco Común Europeo “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p.9). Se dividen las competencias en: competencias generales del individuo, o sea conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender del estudiante y la competencia comunicativa. Lo que se aplica a nuestro propósito es la competencia comunicativa que comprende tres componentes principales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Según el Marco Común Europeo, el componente lingüístico se refiere a los “conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la

lengua como sistema” (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p.13), el sociolingüístico al “conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.” (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p. 116) y, por fin, el pragmático al “conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran, se ordenan y se utilizan para realizar funciones comunicativas” (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p. 120).

El componente de lingüístico abarca las siguientes habilidades:

- 1) La competencia léxica: es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales;
 - 2) La competencia gramatical: se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos;
 - 3) La competencia semántica: Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno;
 - 4) La competencia fonológica. La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos que distinguen fonemas, composición fonética de las palabras, fonética;
 - 5) La competencia ortográfica. el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos;
 - 6) La competencia ortoépica.: saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita;
- (Fonte: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, p. 107)

Siguiendo estos criterios, el Marco Común Europeo establece los niveles de competencia lingüística que se dividen en: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada nivel presupone un grado de conocimiento del alumno, establecido por las competencias. Es decir, para que el alumno se desempeñe eficientemente en la lengua es necesario tener el conocimiento de las competencias.

6 Compilación y análisis de datos

Según lo expuesto anteriormente, la enseñanza de lenguas extranjeras debe centrarse en hacer que el alumno se desempeñe satisfactoriamente en la lengua que está aprendiendo. Para que eso suceda es necesario identificar qué clase de dudas los aprendices tienen al desempeñarse en la lengua. Los corpus de aprendices junto a los foros de dudas pueden ser utilizados para este propósito.

Dicho esto, analizaremos tres fenómenos lingüísticos de usos vacilantes del español por aprendices. Se recopilaron los datos en el CAES y en el WordReference. El análisis se basó en la orientación ofrecida por la Real Academia Española, presente tanto la Gramática de la Lengua Española (2000) como también el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005).

USOS VACILANTES DE LA POSICIÓN PERSONAL DE PRONOMBRES ÁTONOS

CAES

Nivel A1

1. ¿ Cuando viene a me visitar ?
2. Vou llegar muy tarde , no suele me esperar acordada , dí - lo a papi .
3. Entoces , no deben me esperar acordados.
4. Me gusta mucho la cultura española e por eso creo que su país va a me encantar.
5. Me olvidé de te decir que hoy es lunes y tengo* [*sic.* tengo] clase de español , en el Instituto_Cervantes.
6. Quería te invitar para mi cumpleaños* [*sic.* cumpleaños] en el próximo sábado.
7. Bueno , además de saber como te vas , escribo esta carta también para te pedir una gran ayuda.
8. Por esto , no debes te quedar me esperando para la cena porque sé que te gusta cenar temprano.

Nivel A2

1. ¿ Podrían me decir cual es el protocolo para oficializar la reserva ?

Nivel B1

1. Hace tiempo que no tengo tiempo para te escribir , pero espero que estea todo muy bien.

[<http://galvan.usc.es/caes/search>]

WORDREFERENCE

Pronome átono ME em início de frase

“Hola! Se puede empezar una frase en español con el pronombre ME? Es gramaticalmente correcto?

‘Me dirijo a Gohn (2001) para entender la trayectoria histórica de la Educación...’

Gracias.”

[<https://forum.wordreference.com/threads/pronome-%c3%a1tono-me-em-in%c3%adcio->

Descripción de la evidencia

Empleo de los pronombres átonos precediendo al verbo en infinitivo.

Lo que dice la Real Academia Española:

- Gramática de la Lengua Española:

“Pero los sustantivos personales [*i. e.* pronombres personales] son palabras autónomas que por sí solas cumplen una función en el enunciado, mientras los incrementos átonos nunca aparecen aislados sino formando un todo con el verbo, aunque la ortografía los presente separados en proclisis (como en *Se figuran*) o unidos en enclisis (como en *Figúranse*). El uso actual prefiere la proclisis con las formas verbales personales, menos el imperativo, y con este y los derivados verbales utiliza la enclisis: *Lo veo, La viste, Me verá, Te verían*, frente a *Vedlo, Verla, Viéndome*. Sin embargo, hoy es rara junto con el participio (§ 208).

[<http://coleccion.narod.ru/manuales/RAE-Gramatica-de-la-lengua.pdf>]

Interpretación de la evidencia

La evidencia disponible sugiere que hay vacilación en relación con la posición en que se deben emplear los pronombres.

USOS VACILANTES DE PRONOMBRES PERSONALES

CAES

Nivel A1

1. Podemos viajar juntos a Japón , o que té parece ?

Nivel B1

1. ¡ Imaginen té !

[<http://galvan.usc.es/caes/search>]

WORDREFERENCE

El acento en "té"

Tengo una duda cuanto a la acentuación de la palabra "té". Considerando que, por una regla complementaria de acentuación no se acentúan los monosílabos (Dios, fe, fue, pie, vio) que no sean diacríticos ("él" - pronombre personal - y "el" - artículo definido -, "si" - conjunción - y "sí" - pronombre reflexivo; advérbio de afirmación), ¿por qué la palabra "té" lleva acento? Saludos cordiales a todos.

[<https://forum.wordreference.com/threads/el-acento-en-t%C3%A9.293740/>]

Descripción de la evidencia:

Empleo de tilde en pronombres personales átonos, o sea, que no se acentúan. En este caso, las palabras cambian de significado con el empleo de la tilde, pues dejan de ser pronombres y se convierten en sustantivos.

Lo que dice la Real Academia Española:

- Diccionario Panhispánico de Dudas

“Tilde diacrítica

Se llama tilde diacrítica al acento gráfico que permite distinguir palabras con idéntica forma, pero que pertenecen a categorías gramaticales diferentes.

Te: pronombre personal:

Te agradezco que vengas.

sustantivo (‘letra’):

La te parece aquí una el

Té: sustantivo (‘planta’ e ‘infusión’):

Es dueño de una plantación de té.

¿Te apetece un té?

[<https://www.rae.es/dpd/tilde>]

Interpretación de la evidencia

Los ejemplos y las preguntas demuestran que el aprendiz no tiene, todavía, un buen dominio de la regla de uso del acento diacrítico.

USOS VACILANTES DEL VERBO GUSTAR

CAES

Nivel A1

1. Yo gusto mucho* [*sic.* mucho] de me familia
2. Yo gusto muy de hablar español porque és mi lengua ellegida* [*sic.* elegida]
3. Gusto de rock inglés y latino , como ejemplo : Pink Floyd , Led Zeppelin , David Bowie , Iron Maiden , Fito Paez ,

[<http://galvan.usc.es/caes/search>]

WORDREFERENCE

verbo gustar

Veo en las gramaticas la conjugacion "gusto" "gusté", pero nunca vi a alguien decir, "yo gusto", siempre veo "me gusta", no entiendo qué pasa con las reglas gramaticales de este verbo.

[<https://forum.wordreference.com/threads/verbo-gustar.416418/>]

Descripción de la evidencia

Empleo del pronombre sujeto en lugar del pronombre objeto indirecto.

Lo que dice la Real Academia Española:

- Diccionario Panhispánico de Dudas

gustar. 1. Cuando significa ‘causar, o sentir, placer o atracción’ es intransitivo y puede construirse de dos formas:

a) El sujeto es la causa del placer o la atracción, y la persona que lo siente se expresa mediante un complemento indirecto: «*Vos me gustás mucho*» (Rovner *Pareja* [Arg. 1976]); «*Le gustaban la buena música y los buenos libros*» (Palou *Carne* [Esp. 1975]). Esta es la construcción normal en el habla corriente.

[<https://www.rae.es/dpd/gustar>]

Interpretación de la evidencia

El uso vacilante del verbo *gustar* parece obedecer a una transferencia al español del verbo *gostar* del portugués.

En el análisis de las evidencias encontradas en el CAES, percibimos algunos padrones en la formulación de frases de los estudiantes. Estos padrones son los mismos encontrados en las preguntas del *WordReference*. Por tanto, relacionamos estas evidencias a fin de establecer ciertas tendencias del aprendiz al escribir.

En primer lugar, acerca de los usos vacilantes de los pronombres átonos, percibimos la tendencia de los aprendices de emplear los pronombres precediendo al verbo en infinitivo, aunque la norma del español es usarlos enclíticos. Esto ocurre, por ejemplo, en *“¿Cuando viene a me visitar?” y *“Entoces, no deben me esperar acuerdados.” Los aprendices emplean el pronombre *me* anterior al verbo *visitar* y *esperar*, respectivamente. Las formas adecuadas son *visitarme* y *esperarme*. Lo mismo se observa en *WordReference*, ya que también hay preguntas referentes a este tema. Encontramos un cuestionamiento acerca de la posibilidad de empezar una frase en español con pronombre. En el ejemplo “Me dirijo a Gohn”, sugerido por el aprendiz está correcto, ya que el verbo *dirigir* está en el presente, lo que significa usar el pronombre en posición proclítica. De todos modos, la pregunta sugiere que la posición del empleo de pronombres causa dudas en los aprendices. Por tanto, la ocurrencia demuestra la necesidad de encontrar estrategias didácticas que ayuden a los aprendices a arreglar el fenómeno de la colocación de pronombres.

De la misma manera, encontramos en los corpus ocurrencias del uso inadecuado de tilde en pronombres átonos. Las evidencias demuestran la propensión de los estudiantes a usar tilde en los pronombres. Sin embargo, estas palabras se acentúan sólo cuando es necesario diferenciarlas de los pronombres. Es decir, la tilde se emplea para distinguir palabras que se escriben igual, pero que tienen diferente significado y pertenecen a categorías

gramaticales distintas. La gramática llama a esto de “tilde diacrítica”. Esto ocurre en *“Podemos viajar juntos a Japón, o que té parece?”. En el ejemplo, el aprendiz ciertamente se refiere a una persona y no a la bebida, aunque use la tilde. Es posible que el estudiante conozca algunos ejemplos de palabras que llevan tilde diacrítica y, por esto, la tilde genere vacilaciones en la redacción de los aprendices, así como lo demuestra la evidencia retirada de *WordReference*. El aprendiz del fórum de dudas ya conocía las reglas de acentuación, pero no sabía que esto también se aplica a las palabras *te* y *té*. Este fenómeno refuerza la importancia de presentarles a los estudiantes el mayor número de ejemplos de palabras que tengan tilde diacrítica y de enfatizar que los pronombres personales átonos no se acentúan.

Por último, acerca de los usos vacilantes del verbo *gustar*, encontramos la tendencia de emplear el pronombre sujeto en lugar del pronombre objeto indirecto. No obstante, la construcción más común en el habla es usar el pronombre objeto indirecto (ejemplo: “Me gusta chocolate”). Según las evidencias del *WordReference*, los aprendices vacilan con relación a la conjugación del verbo *gustar*, principalmente por las reglas gramaticales del verbo *gustar*, que son distintas del portugués. El aprendiz incluso sabe que en el habla lo más común es decir “Me gusta” y no “Yo gusto”, pero desconoce el motivo de este uso. Esto sugiere que la necesidad de resaltar la diferencia que existe en el uso de este verbo entre las lenguas y cuál debe ser su empleo.

7 Conclusiones

El propósito de esta investigación fue mostrar que es perfectamente posible establecer ciertas tendencias de vacilación de los estudiantes al aprender español. Se ha demostrado que los estudiantes no presentan siempre un resultado completamente satisfactorio. Este resultado se puede atribuir a las dudas que tienen los alumnos al aprender el idioma. Es posible observar estas dudas tanto por los resultados que el corpus presenta como por las propias preguntas y comentarios que formulan en el fórum. En la investigación realizada se puede constatar que las evidencias proporcionan datos suficientes para analizar el desempeño de los estudiantes de español.

El corpus del que disponemos, el CAES, y el fórum de dudas, el *WordReference*, cuentan con informaciones relevantes que permiten estudiar lo que producen los alumnos. Con las evidencias encontradas es posible analizar cómo se desempeñan los estudiantes. Creemos que esta observación empírica nos permite comprender, en parte, algunos aspectos que se observan durante el aprendizaje de la lengua. Además, el *WordReference* se mostró una

herramienta apropiada que complementa muy bien el análisis de los datos obtenidos del corpus, pues se manifiestan dudas que comprueban las mismas vacilaciones de uso que se encuentran en el corpus. Podemos reconocer, así, las vacilaciones en el uso de la lengua en el corpus y comprobarlas con el fórum.

El análisis de las evidencias encontradas en el corpus de aprendices también nos permite reconocer la necesidad de orientar el uso de la lengua, dada la elevada frecuencia de aparición de usos vacilantes de la lengua en los datos encontrados. Hay algunas herramientas que podemos utilizar en este caso. La Real Academia Española nos ofrece posibles soluciones para esto, como el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005) y la *Gramática de la Lengua Española* (2010). Allí encontramos la información necesaria que puede orientar el uso de la lengua. Sin embargo, las explicaciones que el diccionario y la gramática ofrecen no corresponden al conocimiento metalingüístico de los aprendices de acceso de español, de manera que no aclara adecuadamente las dudas de los estudiantes. De todos modos, aunque la gramática no ofrece las informaciones de la forma más adecuada para que los estudiantes resuelvan sus dudas, es posible usarla para la orientación de la lengua.

Además, la investigación muestra que tanto el corpus como el fórum son herramientas que les ofrecen a los profesores una referencia de usos a los que hay que prestarles atención. Los datos encontrados contribuyen a la comprensión de los fenómenos que envuelven las dudas de los estudiantes. Observamos que los usos vacilantes son recurrentes, y reconocerlos es importante para ayudar a los estudiantes con estas dificultades. Por esto, es perfectamente posible estudiar y analizar las informaciones que obtenemos e intentar comprender estos fenómenos. Estas informaciones son fundamentales para el desarrollo de materiales didácticos que refuercen el aprendizaje de los alumnos.

Refêrencias

- ARANGO, M. L. *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Anexo 1. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación (LIDIE), Julio 2003. Disponible en: <https://revistas.rlcu.org.ar/index.php/Debates/article/view/33>. Acceso en: 10/03/2021.
- BUSSMANN, H. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. 2ª ed. Nueva York: Routledge, 2006.
- CEPEDA, I; PALACIOS, T. Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Ecuador, n° 16, pp. 145-169, 2012. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/84699316.pdf>. Acceso en: 10 /03/2021.

CERDA-OÑATE, K; VEGA, G; MÖLLER, N. Uso y adquisición de pronombres personales átonos en lusohablantes y angloparlantes, aprendientes de ELE. *Calidoscópico*. Brasil, Vol. 15, n. 1, p. 155-169, ene/abr 2017. Disponible en: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.151.12>.

Acceso en: 18/01/2021.

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6ª ed. Gran Bretaña: Blackwell Publishing, 2008.

DÍAZ, L.; LUCHA, R. M^a. Las cartas de solicitud de trabajo en ELE y la tradición discursiva en L1 y L2: A propósito de los textos conversacionales y sus géneros en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Barcelona, n°26, enero/junio 2018. Disponible en: <https://marcoele.com/cartas-de-trabajo-en-ele/>. Acceso en: 16/02/2021.

DÍAZ, L; YAGUE, A. Papeles: Gramática del español como lengua extranjera. *España: Ediciones marcoELE*, revista de didáctica ELE, 2015. Disponible en: <https://marcoele.com/papeles/09.3.pronombre.od.pdf>. Acceso en: 18/01/2021

FRANÇA, S. Dificuldades na aprendizagem do Espanhol no Brasil: Reflexões sobre a escrita. *Primeira Escrita*, Aquidauana, n°5, Páginas 36-45, 2018. Disponible en: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/7833>. Acceso en: 16/03/2021.

GARIBAY, M. El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Córdoba: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2003. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf_1198.pdf. Acceso en: 10/03/2021.

Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. 1ª ed. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 29/03/2021.

Instituto Cervantes. *Corpus de aprendices de español (CAES)*, 2020. Disponible en: <http://galvan.usc.es/caes/search>. Acceso en: 06/04/2021.

KELLOGG, Michael. WordReference, 1999. Disponible en: <https://forum.wordreference.com/>. Acceso en: 06/04/2021.

LLORACH, A. Gramática de la lengua española. 1º ed. España: Espasa Calpe: 2000. Disponible en: <http://coleccion.narod.ru/manuales/RAE-Gramatica-de-la-lengua.pdf>. Acceso en: 29/03/2021.

LLORIÁN, S. Claves de una revisión de los niveles de referencia para el español, basada en metodología de corpus. *MarcoELE: Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Madrid, n°25, julio/diciembre, 2017. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/llorian_revision-nre.pdf. Acceso en: 26/01/2021.

MALAVÉR, I. Diminutivos en el habla de aprendices de español. *MarcoELE: Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Venezuela, n°19, julio/diciembre, 2019. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/29/malaver-diminutivos_aprendices.pdf. Acceso en: 24/01/2021.

MENDES, A. Linguística de Corpus e outros usos do corpus em linguística. In: Manual de Linguística Portuguesa. Lisboa: De Gruyter, 2016. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315842475_Linguistica_de_Corpus_e_outros_usos_do_corpus_em_Linguistica. Acceso en: 10/03/2021

MYERS, C. Competencias básicas en lenguas extranjeras. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Madrid, n° 187, p. 5-7, 2007. Disponible en:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36102/01420083002369.pdf?sequence=1>. Acceso en: 30/03/2021.

PÉREZ SERRANO, M. Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendices de ELE. *MarcoELE: Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Nueva York, n°19, julio/diciembre 2019. Disponible en: <https://marcoele.com/analisis-de-errores-colocacionales-en-un-corpus-de-aprendientes-de-ele/>. Acceso en: 26/01/2021.

Real Academia Española. *Banco de Datos: Corpes XXI*, 2013. Corpus de textos escritos en español. Disponible en: <https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=FC22299CF2A39F121F473F25B262D6A3>. Acceso en: 27/01/2021.

Real Academia Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas*, 2005. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/>. Acceso en: 29/03/2021.

RICHARDS, J; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4° ed. Gran Bretaña: Pearson Education, 2010.

SOLER MONTES, C. Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español. *MarcoELE: Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Reino Unido, n°31, diciembre 2020. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/31/06.soler.pdf>. Acceso en: 16/02/2021.

TAGNIN, S. *A multilingual learner corpus in Brazil*. Lancaster: Corpus Linguistics - Learner Corpus Workshop, 2006. Disponible en: <https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/A%20multilingual%20learner%20corpus%20in%20Brazil.pdf>. Acceso en: 27/01/2021.

Recebido em 09/07/2021.

Aceito em 21/11/2021.