



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE VALLADOLID

Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Alemán)

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Cuestiones de topología oracional de la lengua
alemana para hispanohablantes en los niveles de
acceso y plataforma**

Presentado por: Juan Ignacio Gallardo Canessa

Tutelado por: Carmen Gierden Vega

Valladolid, 13.06.2019



1. Introducción	1
2. Concepto de <i>error</i>	2
2.1 La norma lingüística.....	2
2.1.1 Visión diacrónica del error.....	3
2.1.1.1 Análisis Contrastivo	3
2.1.1.2 Análisis de Errores	4
2.1.1.3 Hipótesis de la Interlengua.....	5
2.1.1.3.1 Concepto	5
2.1.1.3.2 Objetivo	6
2.2 Clasificación de errores.	7
2.3 La interferencia lingüística.	8
3. Lingüística contrastiva ejemplificada en las estructuras oracionales	10
3.1 Estructura oracional alemana	10
3.1.1 Las oraciones simples y la posición del verbo o complejo verbal	10
3.1.2 El paréntesis oracional en las oraciones subordinadas.....	12
3.1.3 La división oracional en campos sintácticos. Topologisches Modell.....	13
3.1.3.1 Campo sintáctico anterior (<i>Vorfeld</i>).	14
3.1.3.2 Campo sintáctico medio (<i>Mittelfeld</i> o <i>Satzfeld</i>).....	15
3.1.3.3 Campo sintáctico posterior (<i>Nachfeld</i>).....	16
3.2 Estructura oracional española	18
3.3 Comparación topológica	20
3.3.1 Similitudes.	20
3.3.2 Diferencias.....	20
4. Errores intralingüísticos: Influencia del español en la morfosintaxis del alemán	22
4.1 Causas de la interferencia	22

4.1.1 Factores estructurales.....	22
4.1.2 Factores no estructurales.....	24
4.2 Consecuencias prácticas de la interferencia.....	25
4.2.1 Los verbos auxiliares.....	25
4.1.2 Las oraciones subordinadas.....	26
4.2.3 Las oraciones de infinitivo.....	26
5. Propuesta didáctica: Método contrastivo.....	28
5.1 El rol del alumno.....	29
5.2 El rol del docente.....	29
5.3 Otros aspectos para considerar.....	30
5.4 Praxis contrastiva.....	31
5.4.1 Método contrastivo-funcional.....	31
5.4.2 Puentes de transferencia.....	32
5.5 Terapia del error.....	32
6. Conclusión.....	36
7. Bibliografía.....	38

Resumen:

Como es sabido, a la hora de trazar la estructura oracional en lengua alemana, el hispanohablante se encuentra con numerosas dificultades inherentes a su propia lengua materna, muy posiblemente en el afán de buscar paralelismos entre ésta y la lengua que aprende. El presente TFG tiene por objeto abordar la problemática en torno al orden secuencial de los elementos en la oración y a la organización de la información en la estructura interna oracional (*Informationsstruktur*). Por ello se prestará especial atención a los mecanismos de adquisición y a las dificultades de asimilación, con el fin de ofrecer propuestas metodológicas para una exitosa adquisición por parte de los estudiantes hispanohablantes. El enfoque teórico elegido para explicar toda esta casuística será el método contrastivo a través del cual se intentará llegar a la "interlengua" creada por el propio estudiante como una etapa transitoria hasta alcanzar un dominio correcto de la lengua alemana en este aspecto.

Palabras clave: *interferencia, interlengua, lingüística contrastiva, morfosintaxis, expresión escrita*

Zusammenfassung:

Wie bekannt, stößt der DaF-Lerner mit Spanisch als Muttersprache auf zahlreiche Schwierigkeiten, wenn er die Satzkonstituentenabfolge auf Satzebene bestimmen soll. Diese Schwierigkeiten sind darauf zurückzuführen, dass der Lerner höchstwahrscheinlich nach Konvergenzen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache sucht. Die vorliegende Bachelorarbeit zielt darauf ab, diese Probleme in Bezug auf den inneren Aufbau eines deutschen Satzes und dessen Informationsstruktur zu beschreiben. Der von uns gewählte theoretische Ansatz ist die Kontrastive Linguistik, um die Kasuistik der Fehlererfassung und Fehleridentifizierung erörtern zu können. Auf diese Weise soll der Versuch unternommen werden, die „Interimsprache“ zu erreichen, die vom DaF-Lerner geschaffen wird.

Schlüsselwörter: *Interferenz, Interimsprache, Kontrastive Linguistik, Morphosyntax, schriftlicher Ausdruck*

Abstract:

As is well known, when drawing up the sentence structure in the German language, the Spanish speaker finds numerous difficulties inherent in his or her native language. Maybe, it is an effort to find parallels between the mother tongue and the language that the student learns. The purpose of this dissertation is to address the problems surrounding the sequential order of the elements in the sentence and the organization of information in the sentence (*Informationsstruktur*). Therefore, special attention will be paid to acquisition mechanisms and assimilation difficulties of languages, in order to offer methodological proposals for a successful acquisition by Spanish-speaking students. The theoretical approach chosen to explain all this casuistry will be the contrastive method through which one will try to reach the "interlanguage" created by the student himself as a transitory stage until achieving a correct mastery of the German language in this aspect.

Keywords: *interference, interlanguage, contrastive linguistic, morphosyntax, written expression*

Agradecimientos

A través de estas líneas, quisiera expresarle mi gratitud a todas aquellas personas que me hicieron posible el haber podido escribir este Trabajo Fin de Grado.

Merece la primera mención mi tutora académica Carmen Gierden Vega, quien me ha guiado siempre que lo he necesitado y me ha prestado su ayuda en innumerables ocasiones desde que estudio en la facultad. No solo es una magnífica profesora sino también una gran persona.

A mi familia, brindándome apoyo a lo largo de toda la carrera y contribuyendo tanto directa como indirectamente.

A mis compañeros de clase y amigos, quienes siempre han estado ahí para animarme y hacerme desconectar del trabajo.

1. Introducción

Una observación atenta al fenómeno que nos ocupa nos permite apreciar que el orden secuencial de los elementos está sujeto a los cánones gramaticales del tipo de oración (enunciativa, interrogativa, exclamativa y exhortativa) en la lengua alemana. Dichos cánones son fácilmente reconocibles por el posicionamiento del verbo conjugado. Si dicho posicionamiento lo comparamos con el español, veremos que mayormente existe un tipo y que a veces el orden secuencial es “libre”. El español no posee tantas estructuras fijas como el alemán, y ello significará que los alumnos hispanohablantes tengan inherentemente dificultades a la hora de construir una frase correcta en esta lengua extranjera y de asimilar su sistema lingüístico. Este conflicto es aún más problemático, si cabe frustrante, en los primeros estadios de aprendizaje de la lengua alemana como lengua extranjera (de ahora en adelante *DaF*).

Para poder solventar el problema, la metodología que emplearemos será el análisis de contrastes dentro del marco de una gramática pedagógica, a fin de comparar los dos sistemas lingüísticos, conocer sus gramáticas y detectar los problemas en el aprendizaje. Abordaremos, entonces, los siguientes puntos:

1. Descripción y caracterización del error como elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua, centrándonos en la interferencia lingüística, básico en la lingüística contrastiva.
2. Análisis contrastivo entre el español y alemán para poder revelar las interferencias lingüísticas
3. Propuestas y correcciones metódicas para la exitosa adquisición por parte de los estudiantes hispanohablantes, con nivel A1-A2 en la expresión escrita, basándonos en sus propias producciones y sus errores. En este punto radicaría la aportación original del presente estudio.

2. Concepto de error

Cuando se habla o se escribe ya sea en la lengua extranjera o la materna, por ejemplo, durante una conferencia, durante una rueda de prensa o incluso en un examen, puede que haya factores psicológicos determinantes (como la inseguridad, tensión o vergüenza) que interfieran negativamente tanto en la producción como en la emisión lingüística. Debemos pensar que ningún hablante posee una competencia lingüística al cien por cien perfecta. Si fuera esto último el caso, entonces seríamos el hablante oyente ideal descrito por Chomsky, como aquel que nunca falla a la hora de hablar, algo que sería bastante imposible de conseguir, independientemente de la situación o el contexto situacional en el que el hablante se encuentre. Debemos de ser conscientes de que todo el mundo - incluso la persona nativa - puede cometer una equivocación lingüística en cualquier momento.

Así pues, cabe plantearnos ¿Son estos fallos realmente errores? ¿Es acaso necesario corregir todos y cada una de estas equivocaciones que se cometen? La respuesta de antemano a estos interrogantes es no. Por ello es importante diferenciar en este momento entre los conceptos error y falta que como veremos en nuestra argumentación no son sinónimos. Según Corder (2009) las faltas se producen por un accidente de producción en la lengua, mientras que los errores son violaciones de las normas lingüísticas, las cuales todavía no se han interiorizado del todo o bien no se han aprendido. Las faltas se traducen en descuidos casuales y situacionales eventuales motivados por momentos de distracción o nerviosismo. Sin embargo, los errores se producen cuando no dominamos del todo bien una lengua, indistintamente de si se es aprendiz de la lengua materna durante la niñez o de si se está aprendiendo una lengua extranjera en cualquier etapa de la vida.

2.1 La norma lingüística

Como se ha descrito, el error es la violación de una regla, es decir, aquello que se corrige respecto a una norma. La norma, a su vez, es la noción de lo que es correcto o incorrecto en el uso, esto es en el habla, y que se relaciona con el modelo o sistema lingüístico (cf. Kleppin (1998) cit. en Arrabal, Laporte y Rivas). En relación con este concepto, Kleppin (cit. en Arrabal, Laporte y Rivas 2006: 356-357) diferencia entre varios tipos de normas:

- La norma lingüística: La combinación de grafemas y fonemas según realizaciones y reglas fijas.
- La norma sociocultural: Los tipos de comportamientos lingüísticos, de usos y costumbres de una determinada sociedad y cultura.
- La norma pragmática: El saber elegir el registro comunicativo adecuado para cada situación e interlocutores.
- La norma referencial: Aquella que reúne experiencias y realidades objetivas que definen la correspondencia entre expresiones lingüísticas y el contexto mundano.

Una vez más se evidencia el lenguaje como un sistema organizado y arbitrado por normas lingüísticas que actúan en los distintos ámbitos de la gramática, la escritura, la pronunciación y, de manera externa, en la correcta expresión y formulación en los distintos registros lingüísticos. **El estudiante de una lengua extranjera debe aprender, no solamente, cómo se construye una frase gramaticalmente correcta, sino también debe saber adecuarla a la comunicación, en función de la situación y del interlocutor.** Y es que es aquí donde el estudiante también puede llegar a cometer errores. Mediante la corrección de éstos se va asimilando poco a poco cuándo emplear una forma gramatical u otra y asimilando las distintas normas extralingüísticas. Dejando de lado estos aspectos extralingüísticos avanzamos en este punto del trabajo que nos centraremos muy especialmente en las regularidades posicionales de los elementos léxicos y sintácticos (*Satzglieder*) de la oración principal y subordinada, bajo los auspicios de la norma gramatical como punto de referencia esencial para el principiante de *DaF*.

Los recursos no pertenecientes al ámbito estrictamente gramatical se obviarán por cuestiones didáctico-pedagógicas.

2.1.1 Visión diacrónica del error

El concepto de error a lo largo de la historia no ha recibido el mismo tratamiento. Por ello expondremos a continuación una serie de teorías, métodos y enfoques que se adoptaron para hacerles frente en la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

2.1.1.1 Análisis contrastivo

La idea del Análisis Contrastivo, en forma de hipótesis contrastivas, fue desarrollada por Robert Lado (1957) en su obra *Linguistics Across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Según Lado es posible identificar las dificultades de una determinada lengua extranjera que supuestamente tendrán los hablantes nativos de otra lengua mediante la comparación sistemática de estas dos lenguas y sus culturas.

[...] in the comparison between native and foreign language learning lies the key to ease or difficulty in foreign language learning. (Lado 1957:1)

Su planteamiento se reduce a que, cuando dos lenguas y culturas son muy similares, no se prevén dificultades, sin embargo, cuanto más distantes y más disímiles sean, mayor dificultad provocarán en el proceso de aprendizaje. Según esa lógica, los errores cometidos por un hispanohablante estudiante de *DaF* no serían los mismos que los cometidos por un

estudiante de coreano. Este ejemplo comparativo para deducir los errores es solo válido para el alumno de una específica lengua nativa que aprenda otra específica lengua extranjera. Lado, al parecer, tenía mucho apego a la comparación de culturas por experiencia propia. Era bilingüe, nació en Estados Unidos, creció en España y regresó a América posteriormente y sabía lo importante que era aprender la lengua extranjera a través de la interculturalidad para poder dominarla en su amplio sentido (Lennon 2008). Sus métodos consistían en la “*repetición mecánica de ciertos patrones lingüísticos y un uso excesivo y extensivo de la imitación hasta el nivel de obviar la creatividad y la espontaneidad*” (Hernández Reinoso 2000: 145). Uniendo el método (la repetición mecánica) con el objetivo (corregir/evitar los errores) se llegó a interpretar el lenguaje como una especie de condicionamiento a un determinado hábito para hacer que los alumnos dijeren una determinada frase y no otra incorrecta. Sobre la base de introducir de manera “cruda” la lengua extranjera a los alumnos, éstos aprenderían sin dificultades y sin inferir en los errores que se habían estudiado con anterioridad al comparar la lengua materna con la extranjera, centándose en el hábito de repetir una hilera de frases correctas siguiendo unos *pattern o drills*. Se creía que, mediante la adquisición de este hábito, no se cometerían errores a la hora de aprender. Finalmente, Hernández Reinoso (144) concluye que “*los resultados no han sido satisfactorios*”. Estos resultados no deberían extrañarnos, puesto que, como se puede observar, el método conductista se basa en el aprendizaje mediante hábitos y condicionamientos y sin detenerse a pensar cómo funciona lógicamente la lengua.

2.1.1.2 Análisis de Errores

Pit Corder en 1967 redacta su obra *Significance of learners' errors*, con la que cambia sustancialmente la visión que se tenía hasta entonces del error. Su principal innovación en el ámbito de la detección y corrección de errores no se basa en el análisis comparativo entre las dos lenguas, sino a partir de lo que el aprendiente de la lengua extranjera produce (Fernández López 1997). Su modelo es, por tanto, un modelo mucho más práctico que supera las limitaciones del Análisis Contrastivo.

Para Corder, el aprendiente se encuentra inmerso en un proceso de descubrimiento de la lengua extranjera, formando hipótesis según el *input*¹ que recibe y corroborándolas a medida que habla² (Lennon 2008). En suma, los errores no solo no se pueden evitar, sino que son realmente importantes para la evolución y mejora de la lengua. Corder (2009) acuña el concepto de *competencia transitoria*³, que define como un constructo teórico en el que los errores representan una evolución del proceso de aprendizaje, así como también son

¹ Se refiere a todo el material lingüístico de una lengua extranjera que incorporamos en nuestra mente; la manera en la que estamos expuestos a ella y la aprendemos.

² *Output*. Expresión oral/escrita del input aprendido.

³ Que no es otra cosa que interlengua de Selinker.

indicadores del nivel en el que se encuentra el aprendiz. Con respecto al método de trabajo, Corder (2009) sigue los siguientes pasos:

- 1) Identificación del error
- 2) Clasificación del error
- 3) Explicación de cada error
- 4) Evaluación y solución

Dicho con las palabras de Corder:

A partir del estudio de sus errores [los del estudiante], estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje. (Como se cita en Mañas, 2011:23).

2.1.1.3 Hipótesis de la Interlengua

2.1.1.3.1 Concepto

Este mismo concepto, el de interlengua, ya se ha visto en el presente trabajo con otro nombre, el de *competencia transitoria*, usándose por Corder en 1968 y explicando que es un sistema gramatical interlingüístico que el aprendiente posee y cuyos errores revelan en qué nivel se encuentra. Ello le servirá de base a Selinker, en el año 1972, para emplear el concepto *Interlengua como tal*, en torno a una explicación más detallada:

Quando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos "Interlengua" (IL) a este sistema lingüístico Selinker (1991: 83).

Dicho con otras palabras, Selinker se refiere al sistema específico que desarrollan los aprendices de una lengua extranjera y que alberga sus propias reglas lingüísticas⁴, más concretamente reglas que no existen ni en la L1 ni en la lengua meta.

⁴ Siempre y cuando sean aprendices en el mismo año de aprendizaje o etapa de dominio

2.1.1.3.2. Objetivo

Esto nos conduce inexorablemente a hallar una respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es solamente el error el objeto de estudio de la Interlengua? ¿Qué es lo que lo diferencia del Análisis *de Errores* de Corder? Si bien Selinker (1991) se basa en el Análisis *de Errores*, a diferencia de éste, se propone estudiar y analizar todas las producciones idiosincrásicas realizadas por los alumnos, tanto las incorrectas como las correctas. Para él todas ellas tienen el mismo valor y son relevantes para el aprendizaje. En otras palabras, **la interlengua sería más bien como un complemento al Análisis de Errores.**

Por otro lado, Fernández (1997) sostiene que el *output* o las producciones de un alumno tienen sus propias reglas y por tanto es ahí desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta, ya que el aprendiz pasa por una serie de etapas escalonadas en las que es “normal” crear determinadas producciones idiosincrásicas que no se adecúan todavía a la lo que es la lengua meta. En definitiva, el Análisis de Errores solo analiza las frases en las que se hayan cometido errores, en cambio la interlengua, analiza todas las producciones propias del alumno.

Llegados a este punto nos cuestionamos: ¿qué relación existe entre la interlengua y la lengua meta? ¿Por qué es importante analizar la primera? Existe mucha relación entre ambas, ya que la *interlengua* significa los estadios o niveles que un aprendiente de una determinada lengua extranjera debe superar si la quiere aprender. La debemos analizar porque, como hemos venido diciendo, son los niveles que se le presentan a un alumno para llegar a dominar una lengua extranjera, y como tal, el alumno produce frases, infiriendo en errores en cada una de ellas y siendo toda esta producción idiosincrásica el objeto de estudio. En adición y desde la neurociencia, Alexopoulou (2010) indica que la importancia de estos estudios surge por la necesidad de conocer cuáles son los principios que mueven el aprendizaje de una lengua extranjera, según los cuales el cerebro de los aprendices procesa e interioriza los datos del *input* al que están expuestos.

Todos estos hallazgos significativos tienen un impacto decisivo en la didáctica más moderna de la misma manera que lo supuso el Análisis *de Errores* en su momento. Alexopoulou (2010) describe que el descubrimiento de los procesos psicolingüísticos que fijan los principios generales del lenguaje significa su aplicación práctica en la selección y organización de los materiales didácticos, a fin de mejorar la docencia en las aulas. Por estas razones prácticas es importante el estudio de la interlengua. Aun así, sus detractores (como p. ej James 1998, cit. en Alexopoulou) establecen que la hipótesis de la Interlengua solo sirve para comparar y describir las sucesivas etapas del desarrollo lingüístico.

2.2 Clasificación de errores

A través de los errores se pueden descifrar las diferentes estrategias que emplea el alumno para el aprendizaje y la comunicación de la lengua extranjera, ya que esas producciones que el alumno hace se encuentran relacionadas con su propia interlengua. Retomándola, pero desde un punto de vista del error, Blanco Picado (1999) consigna los siguientes errores más frecuentes que se dan en la clase de idioma en función de sus causas:

- **Simplificación:** Cuando el alumno simplifica tanto la lengua que puede dejarla en un sistema simple eliminando preposiciones, artículos o partículas que no sean importantes para comunicar la idea principal. Esto ocurre principalmente en los primeros años de aprendizaje, cuando todo es nuevo para el alumno.

Ejemplo: «*Madrid Barcelona son ciudad bonita».

- **Hipergeneralización:** La aplicación de las reglas a algunos campos en los cuales no está aceptado. Esto ocurre cuando los alumnos ya se encuentran en un nivel intermedio y reflexionan sobre las distintas reglas y comprueban sus hipótesis.

Ejemplo: «*El vaso se ha rompido».

- **Transferencia negativa o interferencia lingüística:** Cuando la lengua materna interfiere en la lengua meta. Aquí el alumno contrasta y compara las lenguas estableciendo rasgos comunes que lo ayuden a aprender la lengua (transferencia positiva), pero hay aspectos en lo que llegan a diferir.

Ejemplo: En español se dice «Tiene 17 años», pero en alemán es incorrecto: «*Sie hat 17 Jahre».

- **Fosilización** Son reglas de la L2 que se han aprendido mal y que como consecuencia inducen a errores que no se han sabido solventar. Incluso cuando se creían erradicados, vuelven a aparecer. Muchas veces es debido a la transferencia lingüística.

Ejemplo: El mal empleo de ser/estar por parte de los estudiantes alemanes: «*Yo soy muy contento».

-**Permeabilidad:** El carácter de la interlengua es permeable, es decir, que está sujeto a continuos cambios. Cuando se aprende una nueva regla gramática, se debe reordenar todo el conocimiento lingüístico.

Ejemplo: Un estudiante español aprende que con el verbo *werden* + *participio* se forma la pasiva en alemán. Él piensa hasta ahora que solamente así se puede hacer la pasiva, hasta que el profesor le introduce nuevas formas: *Zustandspassiv* con *sein* y *Vorgangspassiv* con *werden*. Eso significa que debe dejar de acostumbrarse a escribir siempre la pasiva con *werden* y a usar también *sein* cuando corresponda.

- **Variabilidad:** Según el contexto (exposición, conferencia, examen) se pueden dar más errores que otros, siendo estos más frecuentes en el plano oral.

2.3 La interferencia lingüística

Como el presente trabajo se va a basar en el parangón de dos lenguas o sistemas lingüísticos entre sí, el concepto básico con el que operaremos será la interferencia lingüística, referido este concepto “al error más común” (Buitrago, Ramírez Y Ríos 2001: 722). Poniendo en entredicho las posturas conductistas (Análisis Contrastivo) pues, como ya se ha visto anteriormente, hay más tipos de errores.

La transferencia negativa o interferencia, como ya se ha dicho, es el término usado para designar a aquellos errores cometidos en una lengua extranjera supuestamente gracias a la lengua materna, siendo este el error más común pero no el único. A ello añaden Buitrago, Ramírez y Ríos (2011:724) que la interferencia lingüística puede darse incluso con dos lenguas diferentes a la materna. Según Weinreich (1953) estas interferencias afectan al plano sintáctico, morfológico y fonético, y en parte, a algunas áreas léxicas⁵. Esta transferencia lingüística puede ser en parte **positiva** (si se comparan, por ejemplo, el español y el italiano puesto que son más cercanas entre sí y el léxico y las estructuras sintácticas coinciden la mayor parte de las veces entre sí), pero también puede ser **negativa**, en el sentido de que lo que en español es correcto, en el italiano no lo es:

ESP: *He ido al la Universidad* \neq **Soy andado a la Univerisdad*

IT: *Sono andato all'Università* \neq **Ho andato all'Università*

En italiano, al igual que en alemán, los verbos de movimiento *andare / gehen (ir)* requieren el verbo *essere / sein (ser)* respectivamente para formar lo que es el pretérito perfecto compuesto de indicativo español. Una transferencia lingüística del italiano al alemán habría resultado, en este caso, positiva pero no del italiano al español o del alemán al español, puesto que en este idioma se emplea el verbo *haber* para formar dicho pretérito, indiferentemente de si el verbo es o no de movimiento.

Haciendo un parangón entre el español y el alemán, ambas lenguas tienen un distinto origen: mientras que la primera viene del latín, la otra tiene un origen germánico. En consecuencia, ambos sistemas lingüísticos van a ser muy dispares entre sí. Siguiendo la hipótesis de Lado en su *Análisis Contrastivo*: cuanto más lejos esté una lengua de otra,

⁵ Conocidos como los falsos amigos: *aceito (it.) = vinagre (esp.)* y no *aceite (esp.)* o *Gymnasium (de) = Instituto* y no *gimnasio (esp.)*

mayor será su dificultad para asimilarla. Tanto es así que la transferencia positiva de ambas lenguas se va a ver en parte mermada y habrá una mayor carga de transferencia negativa o interferencia lingüística negativa. Aun así, el alumno, de manera inherente para “facilitar” su proceso de aprendizaje en los primeros niveles, traslada el sistema lingüístico de su lengua materna a la extranjera, adaptando ésta última. Así, por ejemplo, sucede con los patrones sintácticos de la oración alemana con el consiguiente error de no aplicar la inversión de sujeto – verbo en el proceso de topicalización, incurriendo en errores frecuentes fácilmente fosilizables si no se tratan debidamente.

Por ello, a la hora de facilitar a los alumnos los materiales didácticos con los que se quiere trabajar, se ha de analizar primero qué dificultades entraña el aprendizaje de una determinada lengua por unos aprendientes con una determinada lengua materna⁶.

⁶ Se podría añadir también si tienen conocimientos de otro tipo de lenguas extranjeras, pero ello significaría ya desviarse del tema.

3. Lingüística contrastiva ejemplificada en las estructuras oracionales

Cuando hablamos o escribimos se emplean estructuras sintácticas que contienen una carga informativa que queremos hacer saber al receptor del mensaje. Este código está sujeto a diversos cánones que estipulan cómo se ha de realizar o producir esta estructura sintáctica, aunque muchas veces pueden fluctuar en lo que a la flexibilidad formal se refiere, tanto en alemán como en español. Dado que no existe una unidireccionalidad entre las construcciones de una y otra lengua, cabe formularnos las siguientes hipótesis:

- 1) ¿Qué es lo que depende que construyamos una frase u otra?
- 2) ¿En qué consisten esos cánones?

En lo que respecta a la primera pregunta, se puede afirmar que hoy en día *“no existe una sola lengua en la que el orden de palabras sea absolutamente libre y, al revés, no hay ninguna en la que el orden de palabras esté inmutablemente fijado”* (Vendrevés 1958 cit. por Ariza 1978: 11). De acuerdo con Ariza, el orden de las palabras está influido sobre todo por tres factores: factores gramaticales, factores artísticos y factores psicológico. Sin embargo, el presente trabajo se centrará en los factores estrictamente gramaticales, aquellos que se describen a continuación, en los siguientes apartados.

3.1 Estructura oracional alemana

Las alternancias nominales y verbales dentro de la oración son lo más relevante dentro de la estructura alemana. Estas alternancias se deben a que existen unos modelos estrictos que el estudiante debe conocer y aplicar si quiere formar expresiones gramaticalmente correctas. Estos cánones son más flexibles con los componentes nominales a la hora de estructurar una oración, mientras que los **constituyentes verbales gozan de menos libertad de movimiento y se encuentran anclados en una posición determinada de la oración.**

3.1.1 Las oraciones simples y la posición del verbo o complejo verbal

La ordenación de los elementos en la oración simple está sujeta a determinadas regularidades. Uno de los fenómenos que más llama la atención, por su idiosincrasia y disimilitud con el español, es el distanciamiento de los elementos que constituyen el complejo verbal. Para el alumno de nivel de acceso es importante comprender que se enfrenta a un ámbito sintáctico de primer orden para el que necesita barajar la siguiente terminología como instrumental básico de análisis y para la asimilación de conceptos.

Uno de estos cánones posicionales, típico fenómeno gramatical de la lengua alemana, corresponde a los verbos con formas no conjugadas, verbos con prefijo separable o verbos modales, y origina el denominado complejo verbal (**Verbalklammer**). Precisamente su presencia y la manera de distribuirse en el plano oracional originan el paréntesis verbal.

Aquello que sucede al verbo conjugado se denomina a su vez paréntesis *oracional* o *Satzklammer*. En la gramática de Castell podemos leer:

En las oraciones principales dicho paréntesis se halla constituido por las partes del complejo verbal⁷ cuando **éste consta como mínimo de dos miembros**, tal y como sucede en las diferentes perífrasis verbales o con los verbos separables (Castell 2008: 63).

El primer miembro (P1)⁸ del paréntesis oracional está formado por un verbo conjugado, mientras que el segundo miembro (P2) se compone de otras formas sin conjugar o de los prefijos de los verbos con prefijo separable (Castell):

P1			P2		
1	Er	schreibt	eine Abschlussarbeit		
2	Er	muss	eine Abschlussarbeit	schreiben	
3	Er	wird	eine Abschlussarbeit	schreiben	

Este paréntesis verbal no siempre puede aparecer completo si no existen perífrasis verbales o verbos con prefijos separable, como en (1). Sin embargo, para que el paréntesis verbal esté completo solo será necesario poner el verbo en una forma compuesta, pasando del presente al *Perfekt* (Castell: 64).

⁷ *Verbalkomplex*.

⁸ De conformidad con Castell identificamos como predicado solamente el verbo. Otros autores utilizan las notaciones V1 / V2 en lugar de P1 / P2.

Conceptos

Prädikat: En este trabajo, unidad que consiste solamente en el verbo o *Verbalkomplex*.

Zweigliedriges Prädikat: Predicado bipartito. Coincide con el *Verbalkomplex*.

Verbalkomplex: Complejo verbal.

Verbalklammer. Paréntesis verbal. Distribución sintáctica del verbo.

Satzklammer: Paréntesis oracional. Coincide con el *Verbalklammer*, en caso de existir un predicado complejo.

Vorfeld: Campo anterior sintáctico.

Mittelfeld: Campo interior sintáctico

Nachfeld: Campo posterior sintáctico

Ausklammerung: (Proceso de) desmarcación

En los casos (2) y (3) se pueden apreciar dos formas verbales, que por su distribución forman un complejo verbal (*Verbalkomplex*). La forma verbal *schreiben* no se encuentra conjugada y se encuentra distanciada del verbo conjugado y desplazada hacia la derecha. En las oraciones principales, al haber dos verbos en la oración, el verbo que no se encuentra conjugado debe colocarse al final, siendo así diferente del español, por ello, el error que se comete más a menudo es **ich muss schreiben eine Abschlussarbeit*.

En suma, el paréntesis oracional (*Satzklammer*) puede estar incompleto, si está compuesto solo por un verbo, o completo si está compuesto por dos. En este último caso, el *Satzklammer* propiamente dicho referirá un complejo verbal o *Verbalkomplex* y formará un *Verbalklammer*, al que le corresponden los verbos modales conjugados y su infinitivo; los verbos auxiliares con su infinitivo o su *Partizip II* y los verbos con prefijo separable.

3.1.2 El paréntesis oracional en las oraciones subordinadas

Sin embargo, la posición del predicado es totalmente diferente cuando las oraciones ya dejan de ser principales y se convierten en subordinadas (*Nebensätze*), o bien en una oración de infinitivo precedida por una conjunción, siendo así que todas las formas verbales se ubiquen en la posición P2 (Castell, 2008):

P1		P2		
...	,ob	er eine Abschlussarbeit	schreiben muss	
...	,weil	er eine Abschlussarbeit	schreiben wird	

3.1.3 La división oracional en campos sintácticos. *Topologisches Modell*

Con todo esto se puede concluir que la estructura alemana desempeña una relación de interdependencia con el verbo y ello a su vez propicia la división en campos sintácticos a la hora de estudiar el comportamiento estructural de los elementos sintácticos que semánticamente ajustan el significado oracional. El modelo de análisis que define y estudia sus regularidades y disposiciones configuracionales es el denominado modelo topológico (*topologisches Modell*). De este modo, la lengua alemana se segmenta en tres campos diferentes:

Die Feldereinteilung (in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld) hängt stark vom Verbstellungstyp ab. Die Topologie des Satzes wird weitgehend durch die Stellung vom Verb (V1, V2 und VL) bestimmt; so ergeben sich: **Verb-Erst-Sätze** (Diese Sätze verfügen über kein Vorfeld), **Verb-Zweit-Sätze**, **Verb-letzt-Sätze**“ (Gierden y Heinisch 2008: 285).

Vorfeld o campo anterior corresponde a aquello que se sitúa delante del primer verbo conjugado; *Mittelfeld* o campo sintáctico interior corresponde a la expansión de la estructura interna del complejo verbal, es decir entre P1 y P2, y *Nachfeld* o campo posterior corresponde a lo que sucede al último verbo del *Satzklammer*. Entonces la estructura alemana quedaría del siguiente modo:

	<i>Vorfeld</i>	P1	Mittelfeld	P2	<i>Nachfeld</i>
1	Er	will	seine Freundin	besuchen	, wie gesagt
2	Sie	wird	ins Restaurant	gehen	
3	Wobei	kann	ich dir	helfen?	
4	-----	kannst	du mir dabei	helfen?	
5	...	,dass	er das	lernen muss	
6	-----	Geh	doch mal	aus!	

En los ejemplos expuestos se puede observar que la ocupación del *Vorfeld* no siempre se va a producir. En este sentido Castell (64) advierte que solo aquellas oraciones que sean de carácter enunciativo – como en los casos (1) y (2) - , interrogativas parciales (3) pueden poseer un *Vorfeld* y no las oraciones interrogativas generales (4), oraciones subordinadas (5) o imperativas (6). No obstante, todas las clases de oraciones poseen un *Mittelfeld*, y un *Nachfeld*.

3.1.3.1 El campo sintáctico anterior (*Vorfeld*)

Como se ha mencionado anteriormente, solo **las enunciativas y las interrogativas parciales** poseen un *Vorfeld*. En éstas últimas, el *Vorfeld* está compuesto por el determinante interrogativo, pudiendo estar realizado por una o varias palabras (Castell: 64):

<i>Vorfeld</i>	P1	Mittelfeld	P2	Nachfeld
Wohin	gehen	wir?		

En cuanto a las oraciones enunciativas, hay una gran variedad de componentes que lo pueden constituir, desde una simple palabra como sujeto hasta una oración subordinada o una relativa más su antecedente (Castell: 65).

El elemento que aparece con mayor frecuencia en el *Vorfeld* es el sujeto, colocándose al principio del *Vorfeld* (1). Siempre puede darse el caso de que haya otro elemento que ocupe el *Vorfeld* y que no sea el sujeto: “*Die Besetzbarkeit und Abfolgereguliritäten sind für das Vorfeld sehr einfach. Alle Satzglieder mit Ausnahme des konjugierten Verbs können es besetzen*” (Gierden y Heinisch: 286). En caso de que este fenómeno ocurriese, el sujeto se colocaría justo detrás del verbo, lo que se conoce como **inversión** (2). Este aspecto es uno de los más llamativos de la lengua alemana, puesto que siempre puede colocarse un elemento en primera posición para resaltarlo o para dar énfasis. Este procedimiento de realce discursivo se conoce como *topicalización*. No obstante, algunas partículas o conjunciones como *und, denn, aber, sondern, oder*, no ocupan lugar alguno en el *Vorfeld*, así que no pueden producir una *inversión* (3):

	∅	<i>Vorfeld</i>	P1	Mittelfeld	P2	Nachfeld
1		Ich	war	gestern in den park	gegangen	
2		Gestern	war	Ich in den Park	gegangen	
3	Und	ich	war	gestern in den Park	gegangen	

3.1.3.2 El campo sintáctico medio (*Mittelfeld* o *Satzfeld*)

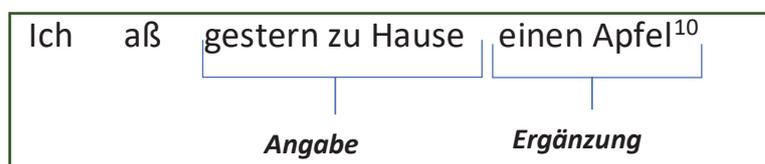
El *Mittelfeld* se ubica después del verbo principal o entre los dos paréntesis verbales de la oración (en caso de que hubiera dos verbos) y es aquel que carga con toda la información de una oración, conteniendo varios tipos de complementos que contribuyen a dar mayor semanticidad y pragmatismo al enunciado, como pueden ser los complementos circunstanciales (temporales, locales, modo), complemento directo, indirecto, etc. Como el *Mittelfeld* posee constituyentes tan variopintos y algunos de carácter no obligatorio, es decir facultativo⁹, existe una cierta laxitud a la hora de colocar estos constituyentes: “*die Reihenfolge der Bestimmungen ist relativ frei. Deshalb ist es nicht ganz richtig von einer “festen” Abfolge zu sprechen*” (Gierden y Heinsch: 287).

	∅	Vorfeld	P1	Mittelfeld	P2	Nachfeld
1		Er	hat	gestern in der Küche Wasser	getrunken	
2	Denn	er	hat	in der Küche gestern Wasser	getrunken	

A pesar de ello, Gierden y Heinsch (2008) enumeran una serie de reglas que se siguen para establecer un determinado orden regular en las oraciones y que pueden resultar útiles para los estudiantes de alemán:

A pesar de ello, Gierden y Heinsch (2008) por cuestiones fundamentalmente didáctico-pedagógicas enumeran una serie de reglas que se siguen para establecer un determinado orden regular en las oraciones y que pueden resultar útiles para los estudiantes de alemán:

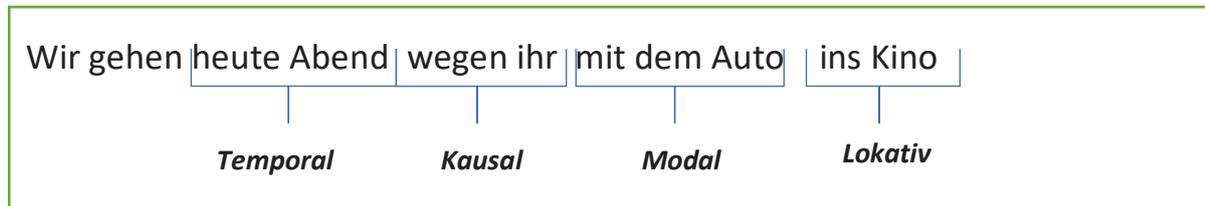
- *Regel der topologischen Ferne*: Consiste en la colocación alejada del verbo de un determinado complemento en caso de que estos dos dependan uno del otro semánticamente, haciendo que cierre también el paréntesis oracional. Esto se manifiesta por ejemplo en los actantes obligatorios / facultativos del verbo, en definitiva, en la valencia verbal (*Ergänzung*), en caso de que requiera un actante en acusativo o dativo:



⁹ Teniendo en cuenta la valencia del verbo, es decir los argumentos verbales.

¹⁰ En el ejemplo se puede apreciar que el verbo *essen* puede requerir un Complemento Directo para ajustar la semasia verbal. Al ser un complemento no facultativo, éste debe colocarse al final del paréntesis oracional. A su izquierda se encuentra un *Angabe*, aquellos complementos facultativos de los que el verbo puede prescindir.

- *Thema-Rhema-Strukturierung*: En el caso de que haya complementos que el verbo no los requiera (*Angabe*), éstos se colocarán a la izquierda, cercanos al verbo conjugado y a la izquierda de los *Ergänzungen*. Los *Angaben* se colocan siguiendo la regla nemotécnica TE-KA-MO-LO (*Temporal, Kausal, Modal, Lokativ*):



- *Thema-Rhema-Differenzierung*: En alemán el uso del artículo determinado e indeterminado no es por lo general aleatorio. Lo determinado, lo conocido, lo que se conoce como *tema* precede siempre a lo indeterminado, lo desconocido y nuevo *rema*.
- *Regel der wachsenden Glieder*: Los elementos breves anteceden a los elementos largos y más complejos:

Ich besuchte gestern Abend die Familie meines Freundes

Ich besuchte die Familie gestern Abend

Ich besuchte gestern die Familie

Ich besuchte sie gestern

Ich besuche sie

3.1.3.3 El campo sintáctico posterior o *Nachfeld*

El *Nachfeld* corresponde a todo aquello situado detrás del verbo sin conjugar, por ejemplo al final del ámbito informativo de una oración simple, detrás del segundo paréntesis verbal. Se caracteriza por contener oraciones dependientes de la principal: *Nebensätze* (*dass, ob*) (1), *Konsekutivsätze* (*deshalb, daher, deswegen*), *Infinitivsätze*, *Finalsätze* y *Komparativsätze*. Otro aspecto interesante del *Nachfeld* es la *Ausklammerung* o desmarcación, caracterizada por colocar elementos, pertenecientes a un *Mittelfeld* excesivamente expandido, en el *Nachfeld* para reducir el “peso” de una oración sobrecargada de información (2). De modo que otros elementos de realce retórico pueden

aparecer en el *Nachfeld*, los cuales no son necesarios gramaticalmente, pero que pueden facilitar una mejor comprensión a la frase (Gierden y Heinsch: 291).

∅	Vorfeld	P1	Mittelfeld	P2	Nachfeld
	Er	sagte	mir	-	, dass er es <u>gemacht hatte</u>

Castell (2008) analiza la subordinada en el *Nachfeld* del siguiente modo (p.63):

	P1	P2
...	, weil	Ich ins Kino gegangen bin
		schreiben muss

Las oraciones subordinadas están introducidas por un subjuntor u otro elemento conector funcional. El elemento de enlace abre el paréntesis oracional y el verbo transpuesto al final de la oración lo cierra.

Konj.	Vorfeld	Mittelfeld	P2	P1
, dass	er	mich morgen Nachmittag	besuchen	will

Habitualmente, las oraciones subordinadas, merecedoras de cierta atención por cuestiones semánticas, se colocan en postposición al paréntesis verbal, al igual que ocurre con otros elementos desmarcados (*Ausklammerung*) del ámbito oracional. Es en el *Nachfeld* donde los alumnos hispanohablantes principiantes infieren en continuos errores, puesto que las oraciones que hasta ahora habrían formado consistieron en seguir la estructura del paréntesis oracional de las oraciones principales anteriormente expuestas. En el caso de las subordinadas, al principiante le basta saber que el verbo conjugado se sitúa en posición final. Este fenómeno lingüístico recibe el nombre de **transposición**.

3.2 Estructura oracional española

El objeto de estudio de la oración española será muy breve, consistiendo en un análisis superficial acerca de la posición del sujeto y de los complementos de un sintagma verbal.

En español y alemán, aunque el orden sintáctico es analítico¹¹ en virtud de las relaciones léxico-semánticas entre los constituyentes, el orden de la oración no está tan sujeto a estrictas reglas de estructura de frase como lo puede estar el alemán.¹² Como sostiene Fernández Soriano (1993: 113): *“tratar de dar cuenta de la distribución de los elementos oracionales en una lengua de “orden libre” implica aventurarse en la tarea de desenmarañar un intrincado complejo de factores y ello, además, una vez que los tengamos localizados”*. En el alemán, al ser más fijo el orden, se puede estudiar con mayor facilidad que en el español.

En el orden de colocación español intervienen también lo que se denominan los *elementos paradigmáticos*: *“Según con qué clases de palabras, la libertad de colocación será mayor o menor”* (Ariza 1978: 12). Ariza lo ejemplifica comparando por un lado un pronombre átono y un sustantivo: *“mientras que el pronombre átono tiene una ubicación oracional fija, lo mismo no sucede con el sustantivo, y por otro, que la libertad de colocación del sujeto se encuentra limitada según la estructura de la frase, pudiendo estar incluso elíptico”* (12). Robins (cit. por Ariza: 12) sostiene que *“a veces las clases de palabras pueden ser parcialmente definidas por criterios de posición con relación a otras palabras, como en el caso de las preposiciones”*.

Tomando como ejemplo el sujeto, el orden canónico sería: *«yo encendí la luz»*, pudiéndose también en este caso poder decir *«la luz yo encendí»* o *«encendí yo la luz»*. El sujeto puede aparecer al principio, en el medio o al final, dependiendo de la interpretación o el realce¹³ que se le quiera dar, aunque pueda sonar a primera vista bastante forzado. Sin embargo, esto no siempre va a ser así, puesto que a veces los complementos o los sujetos se tienen que colocar en una determinada posición, como por ejemplo en las estructuras interrogativas parciales, donde el sujeto es posverbal, tanto en oraciones principales o subordinadas (1), y las exclamativas (2) (cf. Fernández Soriano: 122).

¹¹ Entendiendo por analítico el siguiente orden: *Sujeto + Verbo + Complementos (SVC)* o *Sujeto + Verbo + Objeto (SVO)*

¹² En alemán existe, no obstante, una controversia acerca de si es SVC o SCV. En palabras de Comrie (1988): *“Los tipólogos de estructura superficial tienden a preferir el orden SVO de la oración principal como menos marcado, mientras que los gramáticos generativistas tienden a considerar más básico el orden de palabras de la oración subordinada”* (p.132)

¹³ Una topicalización, como en el alemán.

1) ¿Qué ha comprado ella? = *¿Qué ella ha comprado?

*Was hat sie gekauft? = *Was sie gekauft hat?*

2) ¡Qué casoplón tiene Mario! / * ¡Qué Mario casoplón tiene!

*Was für ein tolles Haus hat Mario! / *Was für ein tolles Haus Mario hat!*

Según con qué elementos se junte el sujeto, puede aparecer o estar obligado a aparecer antes o después del verbo. Desde este punto de vista, el sujeto parece estar más restringido que el resto de los complementos.

En cuanto a los complementos del verbo, generalmente el CD sigue al verbo y el CI al CD (Homann, 2000). Sin embargo, éstos también pueden colocarse de diversas formas y sufrir una topicalización, dependiendo del énfasis que se le quiera dar. Incluso, también, los complementos circunstanciales “*pueden colocarse en varias posiciones: delante del OD, entre el OD y el OI o al final de la oración, y no parece haber restricciones con respecto al arreglo que establecen los distintos circunstanciales entre sí*” (Fernández Soriano: 135).

Dejando de lado algunas de estas restricciones, las posibilidades sintácticas son casi infinitas para el castellano. No obstante, al elegir un determinado orden de los constituyentes se debe tener en cuenta qué es lo que se pretende enfatizar y si se desea formular el mensaje de una manera más clara y concisa.

3.3 Comparación topológica

Partiendo de la hipótesis conocida de que el aprendiente hispanohablante traslada su sistema lingüístico al alemán, éste va a inferir en errores gramaticales. En este apartado pasamos a estudiar qué clase de estructuras tienen o no en común el español y el alemán. Las diferencias servirán de base para poder analizar las posibles interferencias de los alumnos en relación con la topología oracional y su estructuración. Usaremos el error como herramienta de ayuda para que los aprendientes se familiaricen con el sistema alemán, error tras error.

3.3.1 Similitudes

El alemán y el español tienen en común la *topicalización*, tanto en cuanto sitúan al comienzo de la frase un argumento o enunciado que no es precisamente el sujeto. Ambas lenguas se comportan de manera bastante similar al iniciar el enunciado con un elemento u otro. De ahí, en términos generales, se puede afirmar que el campo anterior de la oración alemana da cabida a complementos distintos

3.3.2 Diferencias

En lo que a la ocupación del campo anterior se refiere, se constatan las siguientes diferencias entre la lengua española y alemana (Castell, 2008):

1) En el alemán solo puede aparecer un elemento en el campo anterior o *Vorfeld*, mientras que en español puede estar constituido por varios elementos, como por ejemplo desde más de una palabra hasta una oración tanto simple como compleja.

Ich erinnere mich nicht daran =
Yo de esto no me acuerdo

2) En el español se suele colocar un pronombre personal átono (en CD o CI) al principio de la oración. Sin embargo, en el alemán no es habitual que vaya en el *Vorfeld* sino en el *Mittelfeld*:

Dir schenke ich es =
A ti te lo regalo

3) En el alemán, el pronombre *es* en función de acusativo no puede ocupar el *Vorfeld*, pero en español se puede con el pronombre personal átono en CD:

Ich mache es, weil ich kann=
Lo hago porque puedo

4) En el alemán, los pronombres reflexivos o personales se ubican generalmente en el *Mittelfeld*, mientras que en español se coloca al principio:

Sie wäscht sich die Hände=
Se lava las manos

5) El elemento de negación *nicht, auch, nur* no pueden ocupar solos el campo anterior

6) Los adverbios temporales *schon y noch* casi siempre aparecen en el campo interior

7) La lengua española tiende a elidir el sujeto cuando es un pronombre personal, lo cual, por regla general, no es posible en alemán. En alemán siempre ha de haber un sujeto presente a nivel de estructura superficial de frase, el cual se correlaciona intrínsecamente con el verbo (ley de concordancia). El no respetar esto lleva al aprendiente a cometer el error más frecuente que consiste, bien en elidir el sujeto, o bien no correlacionarlo con el verbo.

Las diferencias más significativas entre ambos idiomas son en el orden de estructuración sintáctica y la segmentación sintáctica:

- En el *Mittelfeld*, segmento central del paréntesis oracional, si la oración contiene un complejo verbal¹⁴, es decir una oración principal con verbos modales y auxiliares (*haben, müssen, sollen, etc...*) o verbos con prefijo separable.
- En el *Nachfeld*, segmento pospuesto al paréntesis oracional, si la oración es subordinada, la constante alteración de los verbos (transposición), tanto de los verbos complejos como de aquellos que no lo son.

La existencia de tantos órdenes oracionales posibles, junto con su carácter relativamente estricto, hace que la inferencia de errores por parte del nativo de español se eleve. Esto será debido a las continuas transferencias lingüísticas que por su parte tendrá, sobre todo en los niveles A1-A2, ya que el español solo presenta un orden de la oración (SVO) y, aunque el alemán también lo posea¹⁵, el complejo verbal y las subordinadas distan mucho de este orden establecido.

¹⁴ Generalmente los alumnos no presentan interferencia alguna si la oración es simple con un solo verbo (y sin prefijo separable), puesto que esta es idéntica a la forma canónica española.

¹⁵ Desde un punto de vista no generativista.

4. Errores intralingüísticos: Influencia del español en la morfosintaxis del alemán

¿Qué relación hay entre la topología oracional del español como L1 y del alemán como L2? ¿Qué tipo de interferencias puede haber en la sintaxis? ¿Cuáles son sus causas y cómo se pueden evitar? Habiendo comparado ambas lenguas y mencionado las interferencias lingüísticas que se pueden deducir, estudiaremos las relacionadas con la forma de estructurar una oración y detallaremos las causas de por qué se producen estas interferencias.

Clahsen, Meisel y Pienemann (cit. en Ehlers 2001: 8), realizan un estudio en el que muestran que en el primer estadio¹⁶ de adquisición de la lengua, los aprendientes trabajadores hispanohablantes¹⁷ colocan el verbo en posición de núcleo inicial, es decir según el esquema **SVC**, frente al alemán adulto que coloca verbo al final, **SCV**¹⁸. Otro estudio realizado por Bernstein (1975: 16) sostiene que el 85% de los errores de los alumnos tienen su origen en la interferencia lingüística por intromisión de la lengua materna. La existencia de tantos órdenes oracionales posibles, junto con su carácter estricto, hace que el umbral de inferencia de errores por parte del adulto hispanohablante se eleve, sobre todo en el nivel A2, que es cuando el aprendiente ya empieza a formar oraciones cada vez más complejas e intentar comunicarse más en la lengua extranjera.

4.1 Causas de la interferencia

Weinreich (1953), para tratar el tema de las causas de la interferencia lingüística, formula por primera vez los llamados **factores estructurales** – atendiendo a las cuestiones sistémicas de la lengua - y **factores no estructurales** – atendiendo a las cuestiones extralingüísticas -, puesto que para este autor los fenómenos que a la interferencia se adscriben son “*resultado de dos fuerzas opuestas, estímulos y resistencia y ambas a su vez*” (Weinrich: 3-6)

4.1.1 Factores estructurales

Van Oberbecke (cit. en Blas 2001: 265) sostiene que la **economía lingüística** es la causa fundamental de la interferencia. Otros factores unidos al principio de economía que Mellado y Domínguez (1998: 492) añaden son:

¹⁶ Considerándose A1-A2 como primer estadio.

¹⁷ En este estudio se incluyen también aprendientes italianos.

- La imitación
- La simplificación
- La frecuencia de aparición de un determinado elemento en el discurso
- El grado de integración y de estabilidad de un elemento en un sistema al que pertenece

Apoyándose en estos elementos añadidos, Blas (2001: 281) argumenta que la imitación y la simplificación son factores lo suficientemente sólidos como para crear interferencias. Todo ello parte de una *“tendencia colectiva convergente, que está en función de la intensidad del contacto, clase y contexto social”* (Gimeno 1982 cit. en Blas: 281).

En relación a la frecuencia de aparición de un determinado elemento en el discurso, Weinreich refiere que cuanto mayor sea el uso de un elemento en el discurso, tanto mayor probabilidad de transferencia habrá.

Por último, en cuanto al grado de integración y de estabilidad de un elemento en un sistema al que pertenece, Mellado y Domínguez (492) sostienen que *“existen hipótesis de que las unidades o caracteres más estables en una lengua son los que menos sufren la interferencia lingüística (fonemas, morfemas constitutivos frente a las preposiciones)”*. En este sentido, las preposiciones son palabras cuyo uso cambia fácilmente con el paso del tiempo, por lo que no resulta tan extraño que puedan sufrir una interferencia (cf. Miler 1952 cit. por Blas: 281).

En este sentido cabe señalar, además, otros aspectos como los siguientes, que consideramos incluir por su importancia notoria en el error:

- Si un elemento gramatical no existe en la L1, será más difícil de aprender en la L2
- Si un elemento gramatical de la L2 es diferente a la de la L1, será más difícil de aprender
- Si un elemento gramatical de la lengua meta le cuesta a un nativo aprenderlo, también lo será para al aprendiente de esa L2.
- Si la propia L1 presenta errores gramaticales (costumbres lingüísticas), también se transmiten a la L2 (cf. Mellado y Rodríguez: 493).

4.1.2 Factores no estructurales

Son también importantes a la hora de detallar las diferentes transferencias lingüísticas del alumno. No obstante, de qué manera puede afectar al aprendizaje de una lengua no está del todo esclarecido. En alusión a ello, Blas (2001:283) explica que:

La importancia del grado en que estos factores influyen en el éxito de la interferencia es discutida en la lingüística actual, pero resulta innegable que solo mediante su consideración es posible explicar numerosos fenómenos derivados del contacto de lengua [...]. En la extinta URSS, por ejemplo, se ha demostrado que las migraciones masivas de las últimas décadas han afectado a las características estructurales de las diferentes lenguas.[...]. Sin ir tan lejos, en nuestro país, los dialectos peninsulares del catalán han sido objeto de interferencia por parte del castellano con mayor frecuencia.

Los factores no estructurales se clasifican fundamentalmente en torno a dos grupos:

- Relación individuo - lengua: Aquella que se refiere a las aptitudes, capacidades y actitud del individuo.
- Relación comunidad lingüística - lengua: Aquella que se refiere al grupo, las características sociolingüísticas, las actitudes y tolerancia que el grupo tiene ante otras lenguas y culturas, etc. (cf. Mellado y Rodríguez: 492).

Otro factor no estructural que es conveniente añadir por su importancia es el que se justifica por causas subjetivas como la “*schwache Motivation, Unaufmerksamkeit, zu wenig Übungen, ungeschickte Vermittlung, etc.*” (Hochländer 2010: 1). Las dos reglas de oro para aprender una lengua son la constancia y la motivación. Si una de las dos falla, el alumno difícilmente podrá adquirir un nuevo sistema lingüístico.

4.2 Consecuencias prácticas de la interferencia

Como ya se ha visto, las principales causas por las cuales se cometen errores durante la adquisición de una lengua son debido a la interferencia lingüística: *“Das Spanische hat als indoeuropäische Sprache ähnliche, aber nicht die gleichen Regeln. Dem deutschen Spanischlerner fällt es schwer, sich von „seinen“, internalisierten Sprachregeln zu lösen und stattdessen die der spanischen Satzbildung anzuwenden“*. (Hochländer: 3).

La transferencia en la sintaxis por parte de los estudiantes es fácil de detectar y muy frecuente también. Se da desde palabras hasta oraciones y se encuentra impulsada por las diferencias entre estos dos sistemas lingüísticos debido a que los elementos gramaticales difieren de una lengua a otra. Como hemos mencionado en el apartado 3 de nuestro trabajo, ambos sistemas lingüísticos difieren bastante en el campo morfosintáctico, pues se puede observar que los principales errores cometidos por los alumnos se deben a la modalidad oracional y a las colocaciones de sus verbos: *“Der Deutschlernende macht hier keine Tempusfehler; aber er hat die allergrößten Schwierigkeiten mit Verben in der Satz- und Wortbildung”* (Hochländer: 23). Básicamente los alumnos tienden a un orden **lineal** de los elementos de la oración y a la **omisión de sujeto** en las oraciones complejas.

4.2.1 Los verbos auxiliares

Esta contigüidad se puede observar atendiendo a los tiempos compuestos en los que intervienen los verbos auxiliares:

Ich **habe gegangen gestern ins Schwimmbad [= Ich bin gestern ins Schwimmbad gegangen]
He ido ayer a la piscina*

En este ejemplo se puede observar muy bien el orden lineal que el aprendiente de alemán sigue para formar la oración, siendo así que coloca la forma de participio al lado del verbo conjugado, exactamente como lo haría en español. Además, como el español **no distingue entre ser y haber** para formar un tiempo compuesto con un verbo de movimiento, es normal que al principio la forma *haber* interfiera formando los tiempos de pretérito alemanes de este modo.

4.2.2 Las oraciones subordinadas

Este orden lineal agramatical también se manifiesta en las oraciones subordinadas que se introducen mediante una conjunción subordinante o subjuntor (*dass, ob, als, weil*) y cuyo paréntesis oracional se cierran con un verbo finito:

Ich weiß nicht, ob das **ist gut [= Ich weiss nicht, ob das gut **ist**]
No sé si eso es bueno*

Donde erran es precisamente en la transposición del verbo finito para cerrar el paréntesis oracional de la oración subordinada. Los hispanohablantes tendrán que acostumbrarse al sistema lingüístico alemán colocando dicho verbo al final (*Verbletzstellung, Verbendstellung*). Otra característica es la **colocación de una coma delante del subjuntor**, como pormenor sintáctico que separa ámbitos informativos, en este caso la oración principal de la subordinada. El español no sitúa comas delante de las subordinadas, por lo que muchas veces los alumnos se olvidan de colocarlas.

4.2.3 Las oraciones de infinitivo

Estrechamente relacionadas con las subordinadas, se encuentran las construcciones de infinitivo, las cuales también dependen del verbo. A su vez, también son frecuentemente objeto de error:

Es ist unmöglich **spielen wie ein Profi [=Es ist unmöglich, wie ein Profi zu spielen]
Es imposible jugar como un profesional*

..., dass **[es] unmöglich ist, **gehen** durch¹⁹ das Wasser _ , dass es unmöglich ist, auf dem Wasser zu gehen]²⁰
Es imposible andar por el agua*

Para su formación se requiere la preposición *zu*, excepto en unos cuantos casos, como, por ejemplo, con los verbos modales (*müssen, dürfen, können*). Como en español el infinitivo no se forma de esta manera, muchas veces se vuelve a seguir un **orden lineal de la oración y se omite la preposición zu**. En todo caso, la oración resultará agramatical. En este ejemplo también se puede apreciar otro error muy común que es el de **omitir el sujeto en la subordinada**. El alumno calca la estructura del español.

¹⁹ Aquí se puede apreciar no solamente una transferencia, sino también una hipergeneralización de la preposición *durch*. El alumno probablemente haya aprendido recientemente la preposición *durch* para indicar, por ejemplo: *durch den Wald / durch den Park gehen* (=caminar por el bosque / por el parque). En este caso, el alumno habrá querido decir *caminar por el agua* (= **durch das Wasser gehen*) y como resultado incurre en un doble error: transferencia lingüística e hipergeneralización de la preposición *durch*

²⁰ Ejemplo tomado de Hochländer (2003:17). La corrección en alemán y su traducción es mía.

Además, Mellado y Domínguez (1998:494) advierten de que el alumno puede hipergeneralizar la regla del *zu*. Como consecuencia, coloca la preposición *zu* cada vez que haya dos verbos, justo delante del último verbo de la oración:

**Ich soll zum Arzt zu gehen [=Ich sollte zum Arzt gehen]*
Debería ir al médico

Otro error en el que suelen incurrir los alumnos dentro de las oraciones de infinitivo es no colocar el *zu* **delante de un verbo con prefijo separable**. En español, tampoco existen los verbos con prefijos separable:

**Ich verspreche dir, dich zu anrufen [=Ich verspreche dir, dich anzurufen]*
Prometo llamarte²¹

A modo de resumen, la mayoría de estos errores se producen debido a las diferencias morfosintácticas entre el sistema alemán y el español. El alumno se vale del modelo sintáctico español, y como consecuencia, el **error más común será construir una oración con un orden lineal**. El hecho de tener que colocar el verbo al final o de „separarlos“ implica que se cometa ese error: „*Der obligatorische Zusatz fehlt besonders häufig dann, wenn er vom Verbeil weit distanziert steht, etwa bei trennbaren Verben*“ (Hochländer: 24). Por ello, además de los verbos de prefijo separable, se ven afectadas las oraciones subordinadas, las oraciones de infinitivo y las oraciones con verbos auxiliares.

Otros errores frecuentes que cometen son:

- Omisión de sujeto en las oraciones complejas (subordinadas)
- No colocar la coma delante de la subordinada
- No distinguir entre *sein* y *haben*
- Realizar oraciones de infinitivo siguiendo el modelo oracional español

²¹ Opté por esta traducción frente a la literal y redundante: *te prometo que te llamo*.

5. Propuesta didáctica: Método contrastivo

A lo largo del presente trabajo hemos subrayado la importancia de la L1 como recurso imprescindible de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje de la L2 (Ellis 1994: 40). Por su parte, Rocca (2005: 283) también señala cómo influye la L1 en la L2 y cómo puede convertirse en un instrumento bastante útil para analizar las características de la L2. Tanto es así que prácticamente se estudian las dos lenguas a la par en la clase de lengua extranjera. Por ello en el MCER²² (2002: 150-152) se sostiene que realizar un estudio contrastivo de dos lenguas es bastante importante a la hora de evaluar el aprendizaje y el procesamiento.

La lengua materna puede llegar a ser un instrumento de gran ayuda para adquirir la lengua extranjera, aunque también tiene contras. Con el contraste de ambas lenguas se pretende eliminar, en parte, este *hándicap*. Estos errores que hay en la interlengua no solo tienen que corregirse, sino también analizarse y orientar al profesor para introducir el material didáctico. Una vez que el profesor sepa en qué aspecto tiene que insistir más, podrá explicarlo de manera que el estudiante pueda construir su competencia gramatical y pueda proporcionarle la autonomía que necesita el alumno para poder seguir su camino en el proceso en aprendizaje de la lengua. El profesor es, en este sentido, un guía en los primeros niveles.

Respecto a **cuándo emplear** esta técnica, Julieta Sueldo (2005:500) piensa que *“antes de presentar excepciones y contrastes, el alumno ya tiene que haber asimilado las estructuras básicas de la lengua”*. Suponiendo que los alumnos tienen formada la idea de cómo se forman las subordinadas o las oraciones con complejos verbales, ahora hay que centrarse en sus producciones idiosincrásicas (i.e textos, redacciones) y observar y sus transferencias para evitar que estas se fosilicen y puedan perjudicarlos a largo plazo. De ser esto así, como expresa Hochländer (2010: 1), estaríamos hablando, *„fließend falsch Spanisch“ – bzw. „fließend falsch Deutsch“*. Esto quiere decir que todo aquello que aprendemos mal, será reproducido de nuevo mal en el futuro y si el alumno español con el paso de los años no fija cognitivamente que una subordinada tiene los verbos al final, entonces hablará un alemán agramatical, a pesar de ser fluido en la lengua. Por ello, la clase de alemán *„der nicht von Anfang an auf Reduzierung von Interferenzfehlern ausgerichtet ist, verfestigt und/oder produziert solche induzierten Fehler aufgrund der falschen Lehrund Lernmethode.“* (Hochländer, 2010:1).

²² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

5.1 El rol del alumno

Como ya se mencionó anteriormente, es fundamental el desarrollo de la *consciencia lingüística* en el estudiante a lo largo del aprendizaje de la lengua meta, a fin de lograr la competencia lingüística (junto con la competencia pragmática y sociolingüística) para conseguir el fin último que es la competencia comunicativa (cf. MCER: 119).

Esta consciencia lingüística se puede transmitir desde los primeros niveles de aprendizaje. En primer lugar, hay que hacerle ver al alumno las diferencias y similitudes de ambas lenguas: *“der Fremdsprachenunterricht sollte konfrontativ oder doch wenigstens kontrastiv ausgerichtet werden”* (Hochländer: 1). Esto que quiere decir que el alumno debe realizar un acercamiento, una aproximación hacia la lengua extranjera, a pesar de lo lejana que pueda parecer, y ser capaz de darse cuenta de las diferencias gramaticales que existen entre el español y el alemán. Si se les ofrece esta posibilidad, podrán establecer relaciones de un sistema al otro gracias a su propio conocimiento. Hay que apartarse de la típica clase en la que el profesor dicta y el alumno memoriza o aprende gramática de manera “cruda”. El alumno tiene ser más dinámico, más activo. Despertar la consciencia *lingüística* es despertar la “sensibilidad” hacia este proceso de aprendizaje en el que está sumergido, y, en consecuencia, las ganas de descubrir la lengua que tiene ante él, aprendiendo a ser más autónomo, a planificar su estudio y a evaluar su aprendizaje.

5.2 El rol del docente

Hochländer considera que todo el nuevo material didáctico apenas se presenta y que no se contrasta con la lengua materna, sin que sea capaz de generar metódicamente en una lección de gramática. Para ello *“se aconseja mejor una presentación del material de carácter más bien contrastivo/comparativo (...) pero nunca se tratará de externos e interminables listados de unidades, sino que se llevará a cabo un uso contextualizado de cada temática o estructura”* (Mellado y Domínguez: 497). El docente debe prestar atención a la hora de seleccionar un material didáctico, pues este hay que hacerlo de manera adecuada en el momento adecuado; **hay que adaptar los contenidos a la interlengua del alumno** y no ir más allá de sus posibilidades. Todas estas dificultades de aprendizaje deben ser conocidas por el profesor antes de introducir una nueva unidad didáctica y deben estar controladas de manera profiláctica, aunque pueda llevar más tiempo, pero el daño será menor (cf. Hochländer: 2).

5.3 Otros aspectos para considerar

- Al respecto de los **libros de texto**, Navarro (2008:253) propone que “deberían tratar de forma explícita las similitudes y diferencias entre el alemán y otras lenguas extranjeras -en especial la lengua materna- a fin de facilitar la adquisición de estructuras y vocabulario”. Navarro (2008:253) hace especial mención al libro de texto *Deutsch ist easy*, el cual “aprovecha los conocimientos previos de otras lenguas, en especial del inglés, en el aprendizaje de alemán”. A su vez el autor advierte de que, para reducir aún más la aparición de errores, **se debería realizar un análisis y un control de su uso.**
- En cuanto al manejo de **diccionarios**, Navarro (2008:254) propone un “trabajo guiado con esta herramienta didáctica tanto en el aula como fuera de ella (...), se infiere la necesidad de un mayor contacto interlingüístico en el aula promovido por el profesor”.
- En relación al **profesorado** según Navarro (2008:254-255):
 - 1) El alemán tiene que ser enseñado dentro de un contexto multilingüe, así que la lingüística contrastiva debe estar dentro de la formación del profesorado, así como también de una formación lingüística que incluya, no solamente la lengua que enseña, sino también otras lenguas
 - 2) A lo que atañe nuevamente a la formación del profesorado, éste no debe ser un experto en la filología y la lingüística, sino que a ello se le debe sumar una orientación pedagógica y didáctica. Además de ser expertos en alemán, tienen que ponerse como objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos
 - 3) Dejando de lado el aspecto lingüístico, también tiene que tener buenos componentes culturales, reforzándose con una estancia en un país con lengua alemana

5.4 Praxis contrastiva

Como el presente trabajo se centra en la topología oracional, los alumnos tendrán que practicar la expresión escrita, es decir la producción de textos. La lingüística contrastiva no puede aparecer sola, tiene que hacerlo en combinación con otro método:

Kontrastiver Sprachunterricht ist mehr als eine Methode; es ist auch ein durchgängiges Unterrichtsprinzip, das mit anderen Lernzielen und Methoden verknüpft werden muss. Daher kann eine kontrastive Unterrichtsmethode oft nicht lupenrein angewandt werde (Hochländer, 2010:2).

5.4.1 Método contrastivo-funcional

El profesor elige un determinado aspecto de la gramática alemana que quiere trabajar, por ejemplo, la oración subordinada de infinitivo alemana. No obstante, el profesor no va a dar las reglas gramaticales de manera “cruda”, sino que el alumno va a tener que repasarlas de mediante un uso funcional o significativo, pues como también expone Hochländer, la clase no tiene que ser metódicamente una simple lección de gramática. Y es que otro aspecto que hay considerar es:

Qué es lo que se pretende alcanzar por medio de una explicación gramatical, es decir, hay que llevar a cabo un trabajo de concienciamiento del alumno, no deben ver la clase diaria como un: ¡Ah, hoy explican las oraciones subordinadas! Sino ¡Hoy he aprendido a comprar un ticket de tren, a expresar mi opinión! (Mellado y Domínguez, 1998:497).

Por ello se puede decir que una de las principales ventajas es que se emplean estructuras reales, es decir, que se considera no solamente un contexto lingüístico sino también extralingüístico. Se vincula, por tanto, los elementos gramaticales con la semántica y la pragmática. Por si fuera poco, este método tiene, además, un carácter instructivo y educativo al darle al alumno una mayor autonomía:

Es instructivo, ya que constituye una vía de acercamiento al conocimiento científico y posibilita la adquisición de estrategias metacognitivas al potenciar el aprender a aprender. Es educativo, debido a que permite que el estudiante desarrolle el pensamiento creador y una concepción científica del mundo (Ávila y Naranjo, 2013:94).

5.4.2 Puentes de transferencia

Para despertar la conciencia lingüística y poder ofrecer un aprendizaje mucho más eficiente, el docente, habiendo comparado ambas lenguas y analizado los posibles errores en los que puede inferir el alumno, tiene que crear los llamados "puentes de transferencia" (Neuner, 2001:25).

Estos puentes de transferencia se pueden construir empleando materiales como la traducción. Para Navarro (2008:251) *"la traducción debe cobrar un valor esencial como puente entre diferentes lenguas que permite compararlas (...)". Para este fin pueden utilizarse textos multilingües, tales como manuales de instrucciones.* De este modo los alumnos pueden ver de primera mano las diferencias lingüísticas. Este instrumento compaginado con el método de la traducción puede favorecer bastante esta comparación lingüística. Gracias a ello se realiza reflexión bastante explícita y puede favorecer bastante la conciencia lingüística y la competencia gramatical de los estudiantes.

5.5 Terapia del error

Una vez que hemos identificado el error, lo debemos evaluar y corregir desde el punto de vista comunicativo, es decir, si expresa claramente la idea principal o si tiene errores de vocabulario, de gramática o de inadecuación al registro. Además, como establece Blanca Picado (1999) **no es absolutamente imprescindible corregir todos los errores**, ya que debemos tener en cuenta **el nivel del alumno**, los objetivos y la carga teórica que hay que abordar en estos niveles. Sería muy aburrida y desagradable la clase para los alumnos si corriésemos todos y cada uno de ellos. Apostillamos, esto no solo sería aburrido sino también altamente contraproducente.

Lo principal a la hora de corregir es motivar al alumno a seguir hablando y cometer errores. Los fallos y su posterior corrección no deben bloquear al alumno, ya que, si no habla, no aprende. El alumno no debe pensar que el error es algo negativo. Cuando el alumno lo supere, hay que "recompensarlo" de alguna manera, hacerle saber que lo ha hecho bien, que ha superado los obstáculos. De esa manera se fomentan sus ganas por descubrir la lengua y de seguir indagando en sus "excentricidades".

A diferencia de la corrección oral, la corrección escrita debería ser más fácil. Esto se le presupone porque la expresión escrita no es tan improvisada como la oral y se tiene más tiempo para reaccionar, corregirla o perfeccionarla. Sin embargo, no hay comunicación ni interacción simultánea con el alumno. Cuando se corrige de manera escrita, debe hacerse de tal manera que el alumno preste atención a lo que ha fallado. Los tipos de errores que se

deben tomar en cuenta, como ya se ha dicho, dependen de los criterios que se mantengan en el aula o bien los apuntados en el MCER para las lenguas.

Arrabal, Laporte y Rivas (2006:305-307) mencionan distintos puntos de corrección que el docente puede emplear para corregir trabajos escritos, con sus pros y sus contras:

- Corregir marcando con un círculo o subrayando el error sin dar solución. Es un método rápido y funciona para aquellos errores en los que el alumno conoce la solución o incluso para realizar una reflexión en grupo e intentar solucionar el error.
- Corregir marcando cada tipo de error con una abreviatura que los etiqueta y clasifica, variando éstas según el nivel del grupo. Aquí el alumno también toma parte activamente en la corrección. Sin embargo, le consume mucho tiempo al docente creando y definiendo las distintas etiquetas. Además, algunos errores son difíciles de enmarcar.
- Corregir ofreciendo una solución. Esto le exige todavía más tiempo al docente y puede tener también como consecuencia que el alumno no revise las soluciones. Además, estas soluciones pueden ser un tanto difíciles ya que puede contener estructuras lingüísticas que aún no se han estudiado en clase.

Al corregir simplemente marcando con un círculo, estamos ofreciendo al alumno autonomía y autocontrol gramatical. Esta estrategia se parecería mucho a la corrección oral, aquella que mediante el énfasis resalta el error para que posteriormente el alumno reflexione sobre ello y dé una solución. Si corregimos marcando el error y con una abreviatura²³, no le estamos dando al alumno una solución sino más bien le otorgamos facilidad a la hora de autocorregirse, lo cual también está bien.

Éste es un ejemplo de un texto escrito por mí hace ya dos años (nivel B1.2), el cual fue corregido empleando este método:

²³ Estas abreviaturas o etiquetas a la hora de corregirse a sí mismos deben saberlas los alumnos. Para ello se entregaría una hoja explicativa al principio del curso por parte del docente.

Der Text "auf (R) der Mulltone (R) frisch auf den Tisch" ist auf (Präp) der Zeitschrift GEO. Sie beschäftigt sich mit dem Problem ob man etwas aus der Mulltone (R) essen kann. Danach geht sie auf den Punkt (W), dass die Mulltaucher (R) nehmen (ST)²⁴ das Essen aus der (K) Container, weil dieses Essen für sie noch essbar ist²⁵.

Este sistema en particular me resulta de lo más llamativo, así que como docente emplearía este método siempre y cuando me fuese posible. A la hora de dar clase y corregir errores (no solamente sintácticos, sino también de vocabulario) usaría, por ejemplo, la siguiente tabla:

Factores que deben ser valorados	Fallos a tener en cuenta en la expresión escrita	Abreviatura /Etiqueta
Adecuación a la situación comunicativa - Registro (formal/informal) - Modo (escrito/oral)	- Inadecuación al registro - Vocabulario coloquial	Reg. Col.
Coherencia y estructura del texto: - Buen empleo de subjuntores - Ideas claras y organizadas	- No es el subjuntor adecuado - Falta coma / coma indebida - Puntuación - Texto / frase incompleta - Texto / frase innecesaria - Texto / frase sin coherencia - Información repetida	Sub. C. P. (...) (+) (~~) Rep.
Sintaxis, léxico, ortografía - Uso apropiado del léxico, de las reglas gramaticales y ortográficas	- Error en la selección de palabras - Palabra / letra mal escrita - Acentuación - Orden de la oración erróneo - Error en la conjugación de verbos - Concordancia (Artículo, número, género)	Voc. L. A Sint. V. Art., N., G.

²⁴ Incluso en este nivel B1.2 se pueden apreciar las interferencias lingüísticas en las oraciones subordinadas alemanas

²⁵ Las distintas notaciones empleadas aquí significan *Rechtschreibung (R)*, *Präposition (Präp)*, *Kasus (K)*, *Wortwahl (W)* y *Satzgliedstellung (ST)*.

Siguiendo estas dos primeras estrategias se permite a los alumnos que sean más activos y que encuentren la solución. No obstante, se necesita mucho tiempo extra para el docente a la hora de emplear el segundo método, pero que si se organiza bien el resultado es muy beneficioso. Posteriormente se debería verificar si han encontrado la solución correcta (no podemos dejar un error sin corregir; hay que evitar la fosilización). A nuestro juicio, hay que evitar dar la solución en la medida que sea posible, ya que si no los alumnos no son autocríticos y no resuelven su error.

Desde el punto de vista del alumno como corrector, Molero y Barriuso (2012) sugieren que los estudiantes se intercambien los textos entre ellos, o bien que hagan grupos, y que tengan un debate o puesta en común. Una manera que pueden tener los alumnos para autocorregirse a sí mismos es emplear el sistema de etiquetas o abreviaturas que hemos explicado anteriormente. Esto significaría que cada alumno aplica sus propios conocimientos para llegar a reconocer los errores y para que luego expongan y expliquen los casos más graves o importantes a la clase. Tras esa corrección de alumno a alumno, el docente debería atar los cabos que hayan podido quedar sueltos.

En suma, podemos concluir el apartado de la corrección estableciendo que es muy importante tener en cuenta los objetivos perseguidos y los objetivos establecidos por la guía docente o tomar como criterio el del MCER.

El error forma parte del día a día en las lenguas, un fenómeno que puede llegar a entristecer al alumno y que puede que haga perder su interés por la lengua extranjera. Por ello, la corrección de sus errores no debe ser vista como algo negativo, sino más bien como algo imprescindible, como muestra de que está aprendiendo la lengua. La corrección como tal debe ser lo más clara posible para el alumno, y, sobre todo, que lo motive.

6. Conclusión

Con esta nueva visión que se les ha otorgado a los errores, la postura de la enseñanza y su actuación ante él ha dado un giro radical. El *Análisis de Errores* aportó la manera de identificar los errores, mientras que la *Hipótesis de la interlengua* apuntó a explicar cómo estos se “forman” y cómo aprendemos una lengua extranjera a través de estos. Estos hechos le dan un gran protagonismo al error durante la etapa de aprendizaje. Errar es humano, por lo tanto, natural. Otro factor que convierte al error en importante es que a través de él se aprende, cuestión que en las lenguas extranjeras no es una excepción. Así pues, la tarea como profesor es hacer ver que errar es natural y positivo; tiene que enseñar a aprender. ¿Y cómo se aprende en base al error? Exponiendo al alumno a la práctica mediante la formulación de hipótesis contrastivas y su comprobación. Si su hipótesis es errónea debe buscar la solución. Solo así se logra crear un ambiente digno para el aprendizaje de una lengua extranjera y dominarla. Si los alumnos no hablan, no aprenden y por tanto no pueden ser autónomos y valerse por su cuenta para seguir aprendiendo la lengua. Si el alumno se inhibe o no formula hipótesis por miedo a cometer errores, entonces no podrá avanzar en las sucesivas etapas de su interlengua y como consecuencia no logrará interiorizar la lengua meta.

Es por ello por lo que la enseñanza no deba centrarse en el docente, sino en el alumno, quien debe al final lograr tener autonomía suficiente para autocorregirse y seguir en solitario su camino hacia el “descubrimiento” de la lengua extranjera. El papel del profesor es el de guía en los primeros niveles. El profesor, asimismo, es el responsable de proporcionar las herramientas y la motivación necesarias para que el alumno pueda seguir aprendiendo por su cuenta mediante los errores y la autocorrección.

La sintaxis del español y del alemán son ciertamente dispares: por ejemplo, mientras que en español no se siguen cánones fijos, en alemán sí. Uno de estos cánones se refiere al orden de colocación de los verbos alemanes según la modalidad oracional, es decir, si la oración es una enunciativa, interrogativa parcial o bien subordinada. A esta dificultad se le añade la disposición del predicado complejo (*Verbalkomplex*) conformado: (1) por los tiempos verbales compuestos y verbos compuestos, (2) por perífrasis verbales y (3) verbos modales y su infinitivo. Como consecuencia, los alumnos hispanohablantes infieren en bastantes errores en este campo. Por ello, el estudio de este fenómeno gramatical alemán y sus posibles transferencias es primordial a la hora de preparar los materiales didácticos. Para ello hay que tener en cuenta también la interlengua del alumno: estudiarla es fundamental para adecuar el material didáctico a un determinado nivel lingüístico. Posteriormente la enseñanza de la lengua extranjera a través del método contrastivo es un principio también muy necesario, ya que proporciona buenos resultados en el análisis de error de la interferencia, de su prevención y de su terapia. Gracias al método de la *Lingüística Contrastiva* se le puede permitir al profesor una mejor programación y adecuación de las

técnicas de instrucción y de los materiales de aprendizaje para los alumnos. Como ya se advirtió, no hay técnica o método perfecto, pues los errores de interferencia de la topología oracional no desaparecerán completamente, ya que los alumnos están muy apegados al idioma nativo. Lo que sí se puede lograr es colocar un filtro para menguar la transferencia y evitar la fosilización del error.

7. Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* nº 9, Recuperado de: https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf
- Ariza, M. (1978). Contribución al estudio del orden de palabras en español. *Anuario de estudios filológicos*, 1, pp. 9-42.
- Arrabal, M., Laporte, E. y Rivas, S. (2006). Una reflexión sobre la importancia del error y su corrección en la clase de español como L2. En *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, pp. 352-366.
- Ávila, K. & Naranjo, E. S. (2013). El método contrastivo-funcional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la gramática española. *Boletín Redipe*, (824), 90-95.
- Bernstein, W. (1975). *Quellen und Erscheinungsformen der Interferenz beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes*. Vilnius.
- Blanca Picado, A.I. (1999). *El error en el proceso de aprendizaje*. En: Cuadernos Cervantes. Época II, año III/2012. Instituto Cervantes en Varsovia.
- Blas Arroyo, H.L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística* 21.2, pp. 265-289.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721 - 737.
- Castell, A. (2008). *Gramática de la lengua alemana*. Hueber.
- Comrie, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology. Syntax and Morphology*. Blackwell. Oxford, (1988, vers.esp.). *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Gredos, Madrid.
- Consejo de Europa (2002). *El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.
- Ehlers, C. (2001). Parámetros del orden de palabras y transferencia. Factores internos de la adquisición del alemán como lengua extranjera. En S. Pastor y V. Salazar (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*. Monográfico de la revista *ELUA*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 73-93.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, nº II. Edil. Complutense. Madrid, pp. 113-152.
- Gierden, C. y Heinsch, B. (2008). *STRUKTUREN: Manual práctico de la lengua y gramática alemanas A1-B2*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid.
- Hochländer, G. (2010). Interferenzfehler und kontrastiver Sprachunterricht - mit Beispielen aus der Grammatik. En: *Hispanorama*, 127, pp. 92-98. Recuperado de: <http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Interferenzfehler-Kontrastiver%20Sprachunterricht.pdf>

- Homann, A. (2000). Una visión germano-española. Cuadernos Cervantes de la lengua española, ISSN 1134-9468, Año nº 6, Nº 29, pp. 10-16.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for language teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lennon, P. (2008). *Contrastive analysis, error analysis, interlanguage*. Recuperado de: <http://wwwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/CA-ErrorAnalysis-Interlang-Lennon.pdf>
- Mañas, I. (2011). Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Mellado, C. y Domínguez, J.M. (1998). *Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 491-498.
- Molero, C. M.ª. y Barriuso C. (2012). *¿Error u horror?: La importancia del error en la clase de ELE*. Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera. (RedELE): IX. Encuentro práctico de ELE, Nápoles, pp. 136-150.
- Navarro, Á. (2008). *Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.
- Rocca, M. (2005) *Un modelo de análisis contrastivo textual para la didáctica de la traducción entre lenguas afines*. AISPI. Actas XXIII, pp. 236–252.
- Selinker, L. (1991). La interlengua. En J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid. Visor, pp.79 – 85.
- Sueldo, J. (2005). *¿Cuándo y cómo trabajar con el análisis contrastivo en el aula?* Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 497-501.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in contact*. Mouton, La Haya. Trad. De Francisco Rivera 1974, Ediciones de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.