

# EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA: ANÁLISIS DE ERRORES EN LA LENGUA ESCRITA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> ROSA ALONSO ALONSO  
IGNACIO M. PALACIOS MARTÍNEZ  
Universidad de Santiago de Compostela

## 1. Introducción

El presente trabajo intenta analizar los errores que cometen los estudiantes de español como lengua extranjera en el uso de la lengua escrita, con el propósito de determinar si éstos son comunes a las diferentes nacionalidades y a las distintas lenguas que éstas representan o, por el contrario, si son específicos de cada una de ellas.

En primer lugar hacemos una revisión de la bibliografía más representativa sobre la posible interferencia de la primera lengua en la expresión escrita de la segunda. Posteriormente, explicamos la metodología que hemos empleado para llevar a cabo este estudio y, seguidamente, presentamos los datos obtenidos. Un análisis pormenorizado de esta información demostró que los errores son comunes a todos los aprendices.

En esta investigación se plantea la siguiente hipótesis: Todos los estudiantes de español como lengua extranjera incurrir en los mismos errores en la expresión escrita, independientemente de su nacionalidad y lengua materna.

## 2. Revisión de la bibliografía

El interés de este trabajo radica en la posible influencia de la expresión escrita de la L1 en la L2. Dentro de este marco, Mohan y Au-Young Lo (1985) consideran que la organización de la expresión escrita es más

---

<sup>1</sup> Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a Nuria Galán, profesora de español del Instituto de Idiomas de la Universidad de Santiago, por la colaboración prestada. Este agradecimiento se hace también extensivo a su grupo de alumnos.

universal de lo que se cree y que la posible transferencia de la L1 a la L2 no causa interferencias, sino que incluso pudiera ser de ayuda para el aprendizaje de esta última. Estos autores sugieren que en la investigación sobre la expresión escrita deben tenerse en cuenta los factores que podemos denominar de desarrollo o "developmental", debiendo, en consecuencia, abandonar la transferencia negativa como explicación única de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes.

Otros investigadores, entre los que figura Odlin (1989), consideran que no todos los errores son de transferencia<sup>2</sup> de la L1 a la L2, sino que la mayor parte son debidos a la transferencia en el proceso de enseñanza o bien a sobregeneralizaciones y simplificaciones. Según este autor, el análisis de errores en los años 60-70 ha demostrado que algunos tipos de éstos son comunes al comienzo del aprendizaje de la L2 en los hablantes de cualquier lengua nativa.

Valdés, Haro y Echevarriarza (1992) en un artículo sobre el desarrollo de las habilidades en la expresión escrita de estudiantes de español como lengua extranjera en una universidad privada estadounidense, descubrieron evidencias de transferencia positiva, llegando a la conclusión de que se podría establecer una relación entre la expresión escrita en la L1 y la L2, si ambas comparten un sistema alfabético común y muestran convenciones discursivas similares. Por otra parte, Kern y Schultz (1992) en una investigación llevada a cabo con estudiantes franceses concluyeron que la competencia en la expresión escrita en la L2 parece estar más relacionada con la misma destreza en la L1 que con el nivel de conocimientos de la L2. Asimismo, en un estudio de características similares a los anteriores, Eisterhold y Kuehn (1992) descubrieron que la competencia de discurso en la expresión escrita en la L1 se transfiere a la L2, requiriéndose para ello un contexto académico en la L2 y algún tipo de aptitud en la expresión escrita; en opinión de estos autores, es posible que en el proceso de transferencia las estrategias utilizadas en la L1 sean la base del sistema de la L2. Ya por último, nos referiremos al trabajo de Kobayashi y Rinnert (1992); se pararon a examinar dos procesos de escritura: la expresión escrita directamente en inglés y la expresión escrita en japonés traducida al inglés. Observaron que la mayor frecuencia de errores era de tipo léxico y que a los estudiantes de nivel bajo les beneficiaba la traducción, mientras que a los de nivel más alto no les

---

<sup>2</sup> Odlin (1989) define la transferencia como la influencia que resulta de las similitudes y diferencias que se producen entre la lengua meta o de destino y cualquier otra lengua que se haya adquirido o aprendido previamente.

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

inflúa mayormente. Estos autores concluyen que la dependencia excesiva de la L1 pudiera condicionar el desarrollo de la expresión escrita en la L2.

Tal como se puede deducir de todo lo anterior, parece existir una relación directa entre la expresión escrita en la L1 y la L2; no obstante, no se puede afirmar de forma categórica que todos los errores que se cometen en la L2 se deben a transferencias negativas de la L1; es indudable que existen transferencias, sin embargo, éstas pueden tener también un carácter positivo. De hecho, la investigación que nosotros realizamos confirma que los errores que se cometen en la L2 no se deben a transferencias negativas de la lengua materna; por esta razón, consideramos que en este aspecto se da una cierta independencia en la expresión escrita de la L1 y la L2.

### 3. Método

#### 3.1. *Sujetos*

En esta investigación intervinieron 14 estudiantes de español como lengua extranjera que realizaban el Nivel 3<sup>3</sup> en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Santiago de Compostela. Se realizaron dos recogidas de datos con el fin de evitar la posible influencia de factores externos y verificar la fiabilidad y validez de nuestro primer análisis. En la primera recogida de datos intervinieron trece sujetos; en la segunda, cinco ya no asistían a clase y un nuevo alumno se había incorporado al grupo, es decir, contamos con nueve.

En la fase preliminar de este proyecto, sostuvimos un intercambio de ideas con la profesora de este grupo en torno a la viabilidad de lo que nos proponíamos, decidiendo finalmente seleccionar este curso porque estaba constituido por alumnos de diferentes procedencias lingüísticas que convivían en un mismo nivel de aprendizaje. Así, esta clase se componía de estudiantes de nacionalidad alemana (7), americana (2), británica (1), japonesa (1), polaca (1), sueca (1), y tailandesa (1). Su promedio de edad era de 20 años. Trece de ellos tenían conocimientos de al menos un segundo idioma, siendo éste mayoritariamente el inglés, seguido del francés. Todos poseían formación universitaria, ocho pertenecían a carreras de letras; los seis restantes se encuadraban en titulaciones científico-técnicas. Llevaban un promedio de tres años estudiando español y una media de siete meses viviendo en nuestro país. Nueve habían estado antes en España durante un período de dos meses; la

---

<sup>3</sup> El Nivel 3 corresponde al último curso de español para extranjeros de esta institución, conducente a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (*DELE*).

mayor parte habían asistido a otros cursos de español, seis en España y los restantes en el extranjero.

### 3.2. *Materiales*

Los materiales de investigación utilizados fueron un cuestionario y dos composiciones escritas<sup>4</sup>. El cuestionario constaba de 15 ítems referidos a sus datos personales, formación cultural y factores relativos a su aprendizaje del español; entre éstos, podemos citar la motivación y el tiempo de exposición a la segunda lengua. Finalmente, se incluían cuestiones sobre aquellas áreas que les resultaban más difíciles en su aprendizaje del español, así como su autovaloración en el dominio de las cuatro destrezas.

Las composiciones no excedían las 200 palabras y versaron sobre los temas siguientes: "Explica cómo y cuándo empezaste a interesarte por el español y por qué te decidiste a estudiarlo" y la segunda, "¿Cuáles son tus impresiones de España y de los españoles?".

### 3.3. *Procedimiento*

El cuestionario fue elaborado en tres secciones principales. En la primera, incluimos algunos de los factores personales que podían intervenir en su aprendizaje de la segunda lengua: edad, nacionalidad, lengua materna y formación cultural. En la segunda parte nos interesamos por la motivación, la duración de sus estudios en España y su tiempo de permanencia en este país con el propósito de determinar su grado de exposición a la segunda lengua. En el tercer apartado nos centramos en los errores. Para ello escogimos previamente diez áreas gramaticales que, de acuerdo con su profesora y según las opiniones de estudiantes de características similares a nuestros sujetos, podrían resultar de mayor complejidad en el aprendizaje del español. Después de un estudio pormenorizado, los puntos lingüísticos seleccionados fueron los siguientes: a) el uso de los tiempos verbales, b) el sistema pronominal, c) los artículos, d) el género, e) el uso del "se", f) las preposiciones, g) el orden de palabras, h) la ortografía, i) el vocabulario y j) los verbos "ser" y "estar". Introdujimos también una cuestión relativa a su posición personal sobre el grado de complejidad de cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. La última cuestión se centraba en el conocimiento de otros idiomas, ya que esto podría facilitar su aprendizaje del español.

---

<sup>4</sup> El cuestionario utilizado se incluye en un apéndice.

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

Una vez confeccionado el cuestionario, se hizo una experimentación de su puesta en práctica con cuatro personas, tres de nacionalidad francesa y una británica, que estudiaban español como lengua extranjera en esta misma universidad. Con los resultados obtenidos decidimos realizar modificaciones en el orden de aparición de las cuestiones relativas a las áreas de mayor complejidad y las destrezas, ya que la secuencia inicial no parecía demasiado clara. Se sustituyeron, también, algunos términos de difícil comprensión por otros más sencillos y menos técnicos, y la pregunta programada en torno a la concordancia se eliminó al estimar que se podría incluir sin mayores problemas dentro del sistema del género y el número. En su lugar se añadió un nuevo ítem referente al uso de "ser" y "estar", puesto que algunos de los estudiantes manifestaron que el uso de estos verbos les ocasionaba bastantes confusiones.

En cuanto a las composiciones escritas, escogimos dos temas en los que se pudieran sentir implicados de forma directa. Con la primera cumplíamos un doble propósito; por un lado, tendrían que escribir sobre una experiencia personal y, por otro, se verían forzados a utilizar formas verbales en tiempo pasado. De la misma forma, en el segundo ensayo deberían escribir sobre una materia que les resultara cercana; sin embargo, al ser una narración de tipo descriptivo se verían obligados a emplear tiempos verbales en presente.

Las recogidas de datos se hicieron con un intervalo de un mes de separación, en enero y febrero de 1994. En la primera se les entregó el tema del primer ensayo y, a continuación, se distribuyó la encuesta que habíamos preparado. Invirtieron en todo el proceso alrededor de una hora. En la segunda fase se les entregó la segunda composición que completaron en 45 minutos.

### 4. Análisis de datos

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas se resumen en los cuadros y tabla que presentamos seguidamente. Las áreas y las destrezas están clasificadas en orden descendente de mayor (10) a menor dificultad (1).

	1ª RECOGIDA	2ª RECOGIDA	
ÁREA	Nº ERRORES	Nº ERRORES	TOTAL
Ortografía	37	34	71
Sistema verbal	21	23	44
Vocabulario	17	21	38
Preposiciones	20	17	37
Artículos	14	12	26
Género	4	19	23
Orden de palabras	13	4	17
Número	-	10	10
Uso de <i>Se</i>	5	4	9
Sistema pronominal	3	5	8
Demostrativos	6	-	6
<i>Desde, durante, por</i>	6	-	6
Omisión de conjunciones	-	4	4

TABLA 1

Resumen del número y tipo de errores cometidos por los alumnos en las composiciones

10. Sistema verbal
9. <i>Ser y Estar</i>
8. Uso de las preposiciones
7. Sistema pronominal
6. Vocabulario
5. Artículos
4. Orden de palabras
3. Uso de <i>Se</i>
2. Ortografía
1. Género

CUADRO 1

Áreas de mayor dificultad de acuerdo con los alumnos

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

4. Expresión oral
3. Expresión escrita
2. Comprensión oral
1. Comprensión lectora

CUADRO 2

Posición de los alumnos en relación con el grado de dificultad de las 4 destrezas

Instrumental: 12
Instrumental + Integrativa: 2
Integrativa: 0

CUADRO 3

Índices de motivación mostrados por los alumnos<sup>5</sup>

### 5. Discusión

De los datos obtenidos se desprende lo siguiente:

#### 5.1. *Cuestionario*

En el análisis global de las destrezas, la comprensión lectora y la comprensión oral, es decir, las destrezas consideradas tradicionalmente como receptoras les resultan más difíciles que la expresión oral y escrita, a saber, las destrezas productivas. El grupo lingüístico alemán considera más fácil la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral y la comprensión oral. El grupo de habla inglesa sigue este mismo esquema. La estudiante japonesa muestra mayores dificultades en la comprensión la expresión oral. La alumna polaca, al igual que la anterior, dice tener mayor facilidad para entender y considera más sencilla la comprensión lectora, al igual que los estudiantes alemanes y americanos. El alumno sueco opina que las destrezas receptoras son las más fáciles. La estudiante tailandesa, así como la japonesa, muestra una mayor dificultad en la comprensión y expresión oral. Este fenómeno pudiera indicar que el contexto cultural es otra variable que influye de forma directa en la valoración y dominio de las destrezas por parte de los alumnos. Así, los

---

<sup>5</sup> Gardner y Lambert (1972) distinguen entre motivación *integrativa* e *instrumental*. Definen la primera como aquella que muestra un interés sincero y personal en la gente y la cultura que la segunda lengua representa. La motivación instrumental está conformada por consideraciones de carácter práctico y funcional, es decir, se estudia el idioma extranjero porque ello va a reportar algún tipo de promoción profesional o un mayor reconocimiento social, etc.

estudiantes de origen oriental muestran mayores problemas en la comprensión y expresión oral, mientras que los alumnos occidentales dicen tener mayor dificultad en la expresión oral y escrita. Por otra parte, la motivación es mayoritariamente de tipo instrumental:

- \* Quería trabajar usandolo.
- \* Porque voy a vivir aquí por lo menos dos años.

No es así en dos casos en que se manifiesta una combinación de motivación integrativa e instrumental:

- \* Otras culturas e idiomas me interesan mucho. El español es muy importante al mundo, y si podría hablar en inglés y en español podría hablar con un medio del mundo.
- \* Me encanta la literatura y cultura y puedo ver que hay mucha oportunidad de usar otros idiomas.

En el análisis de las áreas de mayor complejidad, los estudiantes alemanes otorgan una mayor puntuación a los verbos, al uso de "ser" y "estar" y a las preposiciones, siendo los de menor valoración los artículos, el género y la ortografía. El grupo lingüístico inglés coincide en considerar al sistema verbal y al uso de "ser" y "estar" como los puntos gramaticales más difíciles, añadiendo a éstos los pronombres. Por el contrario, otorgan una menor puntuación a los artículos, el vocabulario y el género. La estudiante japonesa incluye entre los más complicados el vocabulario, los artículos y los pronombres, dando menos importancia a la ortografía y al género. La alumna polaca encuentra más difícil el sistema pronominal, el uso de los verbos "ser" y "estar" y los artículos, siendo más sencillos los verbos y el uso del "se". El estudiante sueco sitúa en primer lugar a los verbos y preposiciones, junto con el género. En la opinión de este alumno, la ortografía y el orden de palabras son los más simples. Finalmente, la alumna tailandesa dice tener mayores problemas con el orden de palabras, las preposiciones y los verbos, mientras que el uso del "se" y el género son más fáciles para ella.

En términos generales, podemos afirmar que todos ellos coinciden en considerar el sistema verbal, el uso de "ser" y "estar" y las preposiciones como las áreas de mayor dificultad, presentando para ellos la ortografía y el género menor complejidad.

## 5.2. *Composiciones*

De los datos extraídos de los ensayos se deduce que el grupo lingüístico alemán muestra un mayor número de errores en la ortografía, las preposiciones, el vocabulario y los verbos. Los errores ortográficos



## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

cometidos por estos alumnos incluyen acentuación y signos de puntuación. Las formas desviadas en preposiciones se deben a omisiones, al uso de preposiciones incorrectas y a la introducción de elementos innecesarios; el error se produce en todos los casos cuando la preposición no es regida por el elemento inicial de la relación prepositiva que ellos utilizan, sea ésta de tiempo, lugar, materia, procedencia o uso. Así como veremos a continuación, dicen "ayuda de" en lugar de "ayuda a".

- \* ...soñar con un trabajo de ayuda de desarrollo<sup>6</sup> en América del Sur.
- \* Además quería aprovechar la posibilidad de aprender las lenguas más frecuente.
- \* Cuando quería empezar a estudiar sabía que tenían que ser idiomas.

El grupo de habla inglesa comete equívocos en verbos, en el uso del género, ortografía, vocabulario y artículos. Los errores verbales se deben a la confusión entre el imperfecto y el indefinido, así como al uso indebido de la persona verbal, especialmente de la primera del singular y la tercera del plural. Las formas desviadas en el género son de uso inadecuado del masculino por el femenino y viceversa, sin predominio claro de uno de ellos. Los fallos en el vocabulario se deben a la falta de precisión en el uso del idioma. Las formas desviadas en los artículos muestran errores de omisión o de aparición de elementos redundantes:

- \* No me molesta, pero pienso que comida más sensible es importante.
- \* ... mis cursos favoritos del pasado eran de mis clases españolas.
- \* El primer año era en mi escuela secundaria.

La estudiante japonesa comete fallos en el orden de palabras y en la ortografía; a estos errores se suma la omisión de los artículos. Los equívocos en la estructura de la oración vienen motivados por una tendencia a colocar el sujeto o el verbo al final de la oración, o bien el adjetivo antes del nombre. En cuanto a los artículos, omite tanto los definidos como los indefinidos. Sus errores ortográficos son, predominantemente, de tipo acentual.

- \* Y me sonó muy bonito español.
- \* Llevo casi dos años y medio estudiándolo.

La alumna polaca comete un mayor número de fallos en ortografía y en el sistema verbal. En menor medida muestra desconocimiento en el uso de los artículos. Como en los casos anteriores, las formas desviadas en

---

<sup>6</sup> De ahora en adelante, el subrayado es nuestro señalando los errores.

ortografía incluyen acentuación y puntuación; los errores verbales muestran la confusión entre los usos del imperfecto y el indefinido; a éstos se añade el uso incorrecto del modo indicativo y subjuntivo:

- \* Además es posible que después de volver a Polonia yo buscal algún trabajo con la lengua española.
- \* pero también conozco algunos de Castylia o de País Vasco.

El estudiante suco muestra más incorrecciones de tipo ortográfico, seguidas de errores verbales y formas desviadas en artículos y preposiciones. Los errores verbales incluyen, además de la confusión entre imperfecto e indefinido, el uso inadecuado de las personas verbales y el empleo de las estructuras *que + imperfecto* en lugar de *de + infinitivo*, así como la confusión entre el gerundio y el infinitivo. De sus fallos ortográficos sólo uno es acentual. Inserta artículos innecesarios y sus equívocos en preposiciones son de omisión o introducción de elementos sobrantes:

- \* Un amigo mío había eligido español.
- \* ...en total quería volver trabajando aquí.
- \* Lo estudiaba un semestre.

La alumna tailandesa incurre en fallos de ortografía, número, vocabulario y artículos. Los ortográficos incluyen defectos en la puntuación. Los errores de número son, fundamentalmente, de falta de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo o el artículo y el sustantivo. Las formas desviadas en el vocabulario se deben a la falta de propiedad en la expresión. En cuanto a los artículos, los omite o introduce elementos innecesarios.

- \* Creo que los españoles son bastante distinta en cada región.
- \* ...los asentos son muy distintos...
- \* Pero aquel tiempo no decidí estudiarlo.

Tal como se puede deducir, todos los errores cometidos están presentes en las diferentes nacionalidades y entornos lingüísticos, siendo los más frecuentes los relativos a la ortografía, el sistema verbal, las preposiciones y el vocabulario.

La segunda recogida de datos no refleja diferencias importantes con respecto a la primera, si bien abundan más los errores en vocabulario y en género, debido, probablemente, al carácter descriptivo que exigía en esta ocasión el tema de la composición. A pesar de todo, es preciso destacar que los errores son comunes a todos, es decir, no están condicionados por

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

una nacionalidad o una L1 determinada. En definitiva, no parece existir una transferencia negativa de la primera lengua a la segunda, sino que los errores en los que inciden en la segunda lengua son independientes de la lengua materna.

El análisis de esta información demuestra que las formas desviadas en la expresión escrita tienen un cierto carácter universal. No obstante, es preciso señalar que hemos observado en ciertas ocasiones interferencias menores de la primera lengua. Así, por ejemplo, la estudiante japonesa incurre en un mayor número de fallos que los demás alumnos en el orden de palabras y también omite elementos necesarios para el discurso. La mayor parte de las veces, estos errores se deben a la alteración del orden sintáctico del sujeto y el verbo. La estructura de la cláusula más común en japonés es *Sujeto - Complemento - Verbo*. Sin duda, la colocación del verbo al final de la oración en algunos de los casos recogidos refleja interferencias de la lengua materna. Así, al describir ciertos hábitos y costumbres de los españoles se expresa en los siguientes términos:

- \* Sobre todo en Castilla y en Andalucía se hacen.  
Tokuni Castilla to Andalucía de okonawareu.  
Sobre todo Castilla y Andalucía en se hacen.

Algo similar ocurre con la omisión de ciertas categorías gramaticales, especialmente con los pronombres. En la oración siguiente no es necesario utilizar en japonés el pronombre objeto *lo*, mientras que en español la omisión de éste es agramatical.

- \* Se tocan las gaitas y eso nunca me había podido imaginar.  
Gaita ga hukarete, sorewa mattaku souzou dekinakatta.  
Gaitas se tocan, eso nunca había podido imaginar.

Dentro del grupo de habla inglesa, uno de los alumnos utiliza una estructura incorrecta en español que es el resultado de la traducción literal de una construcción inglesa:

- \* ... y esto es porque yo decidí a venir a España.  
... and that is why I decided to come to Spain.

En español "porque" introduce una subordinada causal, mientras que en este ejemplo la oración es consecutiva y requeriría una conjunción del tipo "por lo tanto", "por esto". La preposición que sigue al verbo "decidir" no es obligatoria en español, ya que este verbo no rige una estructura prepositiva, mientras que en inglés sí es necesaria. En el ejemplo siguiente aparece otra estructura claramente inglesa:

- \* ... no he tenido mucho de una oportunidad para estudiar en un otro país.  
... I haven't had much of an opportunity to study in another country.

La expresión "mucho de una" resulta incorrecta en español, donde se prefiere el pronombre cuantitativo *muchas*<sup>7</sup>. Sin embargo, en inglés es necesario utilizar el determinante "much of". En cuanto al artículo indeterminado "un", en español no aparece seguido del pronombre indefinido "otro". Por el contrario, en inglés el determinante "another" se utiliza con nombres contables en singular. Su traducción literal da lugar a la forma desviada en nuestra lengua.

A pesar de estos ejemplos a los que nos acabamos de referir, podemos afirmar que en el conjunto de nuestro análisis, estos casos son más bien marginales, ya que la tendencia general apunta a que los alumnos incurran en errores de la misma naturaleza.

## 6. Conclusión

De los datos obtenidos a partir de la encuesta, se desprende que los estudiantes de español como lengua extranjera, independientemente de su lengua materna, parecen tener mayor dificultad de aprendizaje en ciertas áreas comunes a todos ellos; entre éstas podemos mencionar: el sistema verbal, el uso de "ser" y "estar", y las preposiciones. Los resultados de las composiciones demostraron que los errores más frecuentes son los cometidos en la ortografía, la utilización de los verbos, el vocabulario y las preposiciones. A pesar de que la ortografía y el vocabulario no aparecían como áreas de especial dificultad en los resultados del cuestionario, figuran entre los errores más frecuentes en las composiciones. Esto se debe probablemente a que ninguna de estas áreas constituye un punto gramaticalmente complejo; ambos son difíciles en el uso de la lengua pero no particularmente en su estudio.

En la revisión de la bibliografía mencionábamos que algunos autores como Mohan y Au-Young Lo (1985) consideraban que la posible transferencia de la L1 a la L2 podía servir de ayuda para el alumno; otros como Valdés, Haro y Echevarriarza (1992) habían encontrado en sus investigaciones evidencias de transferencia positiva. Sin embargo, en nuestro trabajo, después de haber analizado la posible influencia de seis lenguas diferentes en el estudio de una segunda lengua común, no hemos observado a nivel formal interferencias de carácter positivo de la L1. Tampoco hemos encontrado evidencias inequívocas que demuestren que las

---

<sup>7</sup> La denominación de *cuantitativo* es la utilizada por la Real Academia Española, según aparece en el *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*.

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

formas desviadas en español son el producto de interferencias negativas de la primera lengua; sin embargo, el análisis de los datos confirma la hipótesis que planteábamos al comienzo. Nuestros resultados nos permiten concluir que la transferencia directa de la primera lengua no es el factor responsable de la mayor parte de los errores que se cometen en la expresión escrita en la segunda lengua.

Desde una perspectiva didáctica o metodológica, todo esto parece indicar que en el estudio del español como lengua extranjera y, por extensión, en el aprendizaje de lenguas extranjeras debería dejarse de lado la explicación de la transferencia negativa como causante de los errores de los estudiantes en la expresión escrita; en lugar de la mera consideración de aspectos de carácter formal, podría fomentarse el empleo de actividades y tareas que persigan más el desarrollo de las capacidades del alumno para la expresión de significados, tal como se deriva de las investigaciones realizadas en esta área y de las teorías más recientes de enseñanza de la lengua escrita en la L2; en éstas se prima sobre todo el proceso creativo y personal que supone el acto de escribir para el estudiante, más que el simple producto o resultado final (Flower y Hayes, 1981, Raimés, 1985, Zamel, 1987, Robinson, 1988, Hudelson, 1989).

A pesar de todo, las conclusiones de este trabajo no se pueden valorar como totalmente definitivas puesto que el número de sujetos seleccionado y el volumen de datos manejado no son lo suficientemente representativos como para poder hacer afirmaciones de carácter categórico. Será necesario continuar investigando en esta dirección, realizando estudios de carácter longitudinal que no descartamos llevar a cabo en un futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- EISTERHOLD CARSON, Joan y Phyllis A. KUEHN, 1992, "Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers", *Language Learning*, 42, 2, pp. 157-182.
- FLOWER, L. y John, R. HAYES, 1981, "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication* 31, 4, pp. 365-387.
- GARDNER, Robert C. y Wallace E. LAMBERT, 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.
- HUDELSON, Sarah, 1989, "Writing in a Second Language", *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 210-227.
- KERN, Richard G. y Jean Marie SCHULTZ, 1992, "The Effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings", *The Modern Language Journal*, 76, 1, pp. 1-13.
- KOBAYASHI, Hiroe y Carol RINNERT, 1992, "Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition", *Language Learning*, 42, 2, pp. 183-215.

- MOHAN, Bernard A. y Winnie AU-YOUNG LO, 1985, "Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors", *TESOL Quarterly*, 19, 3, pp. 515-534.
- ODLIN, Terence, 1989, *Language Transfer, Cross-Linguistic Influence on Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RAIMES, Ann, 1985, "What Unskilled ESL Students Do as They Write?: A Classroom Study of Composing", *TESOL Quarterly* 19, 2, pp. 229-258.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1989, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ROBINSON, Pauline (ed.), 1988. *Academic Writing: Process and Product*, ELT Documents 129, Londres, Macmillan y The British Council.
- VALDÉS, Guadalupe, Paz HARO y María Paz ECHEVARRIARZA, 1992, "The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of Second Language Writing", *The Modern Language Journal*, 76, 3, pp. 333-352.
- ZAMEL, Vivian, 1987. "Recent Research on Writing Pedagogy", *TESOL Quarterly* 21, 4, pp. 697-715.

## EXPRESIÓN ESCRITA Y TRANSFERENCIA

### APÉNDICE

Este cuestionario ha sido diseñado con el propósito de averiguar las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y ayudar así a solucionar los problemas que se planteen. Agradecemos vuestra ayuda rellorando la encuesta siguiente.

- 1.- Nombre: \_\_\_\_\_ 2.- Edad: \_\_\_\_\_
- 3.- Nacionalidad: \_\_\_\_\_ 4.- Lengua materna: \_\_\_\_\_  
*Pon una X en la respuesta adecuada*
- 5.- Formación cultural:  
Elemental   
Media   
Superior  ¿Qué carrera? \_\_\_\_\_
- 6.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?  
3 años  4 años  más de 5 años
- 7.- ¿Por qué estás estudiando español?
- 8.- ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en España?
- 9.- ¿Has estado antes en España? Sí  No  Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuánto tiempo?  
Un mes  Más de un mes  Un año
- 10.- ¿Has hecho otros cursos de español? Sí  No  Si la respuesta es afirmativa ¿Dónde?  
En España  En el extranjero
- 11.- ¿Qué te resulta más fácil en el aprendizaje del español? *Haz una gradación de mayor (4) a menor facilidad (1).*  
Hablar  Escribir  Leer  Entender
- 12.- ¿Qué te resulta más difícil? *Haz una valoración de mayor (10) a menor dificultad (1).*  
El uso de los tiempos verbales  Las preposiciones   
El uso de los pronombres  El orden de palabras   
Los artículos  La ortografía   
El masculino y el femenino  El vocabulario   
El uso del "se"  "Ser" y "Estar"
- 13.- ¿Conoces otras lenguas? Sí  No  Si la respuesta es afirmativa, di cuales y menciona tu nivel de conocimientos (muy bueno, bueno, regular, bajo).

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN