

**El análisis de errores y su
impacto en la comunicación
en textos escritos por
alumnos noruegos
en su examen final del
bachillerato**

Universidad Antonio de Nebrija
Facultad de Lenguas Aplicadas y
Humanidades
Departamento de Lingüística aplicada
Madrid – España

Memoria de Máster en Enseñanza del
Español como Lengua Extranjera.
2004
Presentada por
Sonja Skjær
Dirigida por
Concepción Moreno

Gracias a:

- Kjell Gulbrandsen, “gran jefe espiritual”, por haber creído en el trabajo y por haber creado la posibilidad de realizarlo.
- Sissel Skjoldmo y Svein Svendsen, “grandes colegas vividores”, por su imprescindible contribución y por nuestro magnífico y divertidísimo trabajo en común durante tantos años. A Sissel también por la idea original de esta memoria y por insistir en su desarrollo.
- Juan Eguiluz, “gran nativo benévolo” por su colaboración e instrucción.
- José María Izquierdo, “gran asistente técnico”, por su paciencia y apoyo.
- Are, “gran hermosura divina”, por ser quien es, y por haber aguantado ser casi huérfano de madre durante demasiado tiempo.

A mi madre *in Memoriam*

”Not everything that counts
can be counted
and not everything
that can be counted
counts.”

Albert Einstein

Índice de la memoria

1.	Introducción	8
1.1.	Descripción del sistema de enseñanza del español en Noruega	9
1.2.	Descripción del Plan de Estudios y de los exámenes escritos	
1.2.1.	Resumen del Plan de Estudios	10
1.2.1.1.	Objetivo	
1.2.1.1.1.	Especificaciones	
1.2.2.	El examen final	11
1.2.2.1.	El examen final concreto	
1.3.	Descripción de los criterios de evaluación noruegos	12
1.4.	Descripción del proyecto de evaluación	14
2.	Presentación de la investigación	20
2.1.	Objetivo de la investigación	
2.2.	Planteamientos teóricos. Estado de la cuestión	21
2.2.1.	El Análisis Contrastivo (AC)	22
2.2.2.	El Análisis de Errores (AE)	23
2.2.3.	Interlengua	24
2.2.4.	La Interlengua y el AE	26
2.2.5.	Lengua, comunicación y errores	27
2.2.6.	La gravedad del error	28
2.3.	Descripción del corpus	30
2.4.	Tipología de errores	32
2.4.1.	Errores léxicos	35
2.4.2.	Errores gramaticales	
2.4.3.	Errores discursivos	
2.5.	Metodología del análisis de errores	
3.	Descripción de nuestro procedimiento y esquema de análisis	40
3.1.	Presentación del esquema	
3.2.	Explicación de la puntuación en la columna <i>Valoración de la gravedad del error</i>	41
3.3.	Ejemplo de los comentarios finales y la tabla	
3.4.	Explicación de la tabla	42
4.	Los análisis de errores de las doce respuestas del examen	43
4.1.	Análisis de errores de la respuesta número 1	
4.1.1.	Errores léxicos	
4.1.2.	Errores gramaticales	44
4.1.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.1.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	45
4.1.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	
4.1.3.	Errores discursivos	46
4.1.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 1	47
4.1.5.	Tabla	48
4.2.	Análisis de errores de la respuesta número 2	49
4.2.1.	Errores léxicos	
4.2.2.	Errores gramaticales	53

4.2.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.2.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	54
4.2.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	55
4.2.3.	Errores discursivos	56
4.2.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 2	
4.2.5.	Tabla	
4.3.	Análisis de errores de la respuesta número 3	57
4.3.1.	Errores léxicos	
4.3.2.	Errores gramaticales	
4.3.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.3.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	58
4.3.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	
4.3.3.	Errores discursivos	59
4.3.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 3	60
4.3.5.	Tabla	61
4.4.	Análisis de errores de la respuesta número 4	62
4.4.1.	Errores léxicos	
4.4.2.	Errores gramaticales	64
4.4.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.4.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	65
4.4.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	66
4.4.3.	Errores discursivos	
4.4.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 4	67
4.4.5.	Tabla	68
4.5.	Análisis de errores de la respuesta número 5	69
4.5.1.	Errores léxicos	
4.5.2.	Errores gramaticales	70
4.5.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.5.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	71
4.5.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	72
4.5.3.	Errores discursivos	
4.5.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 5	73
4.5.5.	Tabla	
4.6.	Análisis de errores de la respuesta número 6	74
4.6.1.	Errores léxicos	
4.6.2.	Errores gramaticales	75
4.6.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.6.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	
4.6.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	76
4.6.3.	Errores discursivos	77
4.6.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 6	78
4.6.5.	Tabla	
4.7.	Análisis de errores de la respuesta número 7	79
4.7.1.	Errores léxicos	
4.7.2.	Errores gramaticales	80
4.7.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.7.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	81
4.7.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	
4.7.3.	Errores discursivos	
4.7.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 7	83

4.7.5.	Tabla	
4.8.	Análisis de errores de la respuesta número 8	84
4.8.1.	Errores léxicos	
4.8.2.	Errores gramaticales	85
4.8.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.8.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	86
4.8.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	87
4.8.3.	Errores discursivos	88
4.8.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 8	89
4.8.5.	Tabla	
4.9.	Análisis de errores de la respuesta número 9	90
4.9.1.	Errores léxicos	
4.9.2.	Errores gramaticales	92
4.9.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.9.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	93
4.9.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	
4.9.3.	Errores discursivos	94
4.9.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 9	95
4.9.5.	Tabla	
4.10.	Análisis de errores de la respuesta número 10	96
4.10.1.	Errores léxicos	
4.10.2.	Errores gramaticales	99
4.10.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.10.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	101
4.10.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	102
4.10.3.	Errores discursivos	104
4.10.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 10	106
4.10.5.	Tabla	107
4.11.	Análisis de errores de la respuesta número 11	108
4.11.1.	Errores léxicos	
4.11.2.	Errores gramaticales	110
4.11.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.11.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	111
4.11.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	112
4.11.3.	Errores discursivos	
4.11.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 11	113
4.11.5.	Tabla	
4.12.	Análisis de errores de la respuesta número 12	114
4.12.1.	Errores léxicos	
4.12.2.	Errores gramaticales	115
4.12.2.1.	Errores gramaticales referidos al <i>sistema verbal</i>	
4.12.2.2.	Errores referidos al uso de los <i>pronombres</i>	116
4.12.2.3.	Errores en relación con la <i>estructura de la oración</i>	
4.12.3.	Errores discursivos	117
4.12.4.	Comentarios generales sobre la respuesta número 12	118
4.12.5.	Tabla	
5.	Conclusiones e implicaciones didácticas	119
5.1.	Resumen de los análisis y de las tablas	
5.1.2.	Comentarios finales acerca de los resultados de los análisis y sus tablas	122

5.1.3.	Conclusiones	124
5.2.	Implicaciones didácticas	125
5.2.1.	Implicaciones didácticas más concretas	128
5.2.1.1.	Concreción	
5.2.1.2.	Concreción de las posibles implicaciones para la enseñanza	129
6.	Bibliografía	133
7.	Anexo. Textos de las respuestas del examen	136

1. Introducción

Esta investigación se debe a nuestro interés y larga experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera a nivel de bachillerato en Noruega. Desde el año 1997 también hemos trabajado con temas del español en las instituciones ministeriales, sobre todo en relación con lo que tiene que ver con los exámenes escritos finales del nivel mencionado tanto en lo que respecta a la elaboración de éstos, como a la evaluación de los mismos. En 1997 se aprobó un nuevo *Plan de Estudios de segundas y terceras lenguas extranjeras*¹ y dos años más tarde una *Guía de Evaluación*. Estos dos son los documentos más importantes para los profesores y los evaluadores noruegos de español. Incluyen el cambio de visión de lo que es una lengua y cuáles tienen que ser los objetivos de la enseñanza de la misma. Mientras en anteriores planes de estudios y prácticas docentes se veía la lengua extranjera como un sistema de reglas gramaticales que había que dominar para poder "saberla", ahora se domina la lengua cuando es posible comunicarse adecuadamente con los nativos de la misma. La lengua es un medio de comunicación y no una mera descripción y dominio de reglas y estructuras. Saber una lengua es poseer la habilidad para comunicarse en ella, más que saber *sobre* la misma. Hemos pasado de tener que saber *acerca de* a *saber hacer*. Los documentos mencionados reflejan este cambio de enfoque que ha habido durante las últimas tres décadas. Cambio que se puede resumir con esta frase: La comunicación es el eje vertebral de la lengua y tiene que serlo también en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de las producciones de los alumnos.

A causa de nuestra experiencia personal y curiosidad profesional nos hemos ido interesando más por la indagación en el tema de la comunicación en español como lengua extranjera, en concreto en la expresión escrita. Puesto que lo que nos va a ocupar en esta memoria son producciones escritas en español por alumnos noruegos, es necesario hacer una breve presentación del sistema de enseñanza noruego.

En esta introducción incluimos también la exposición de un proyecto de evaluación que realizamos en *Læringscenteret*² durante los años 2002-2003 con la ayuda de Juan Eguiluz Pacheco. Los resultados de ese proyecto constituyen uno de los puntos de partida del presente trabajo.

¹ La primera lengua extranjera en el contexto noruego es el inglés.

² *Centro de aprendizaje*. Actualmente este centro dependiente del Ministerio de Educación ha pasado a llamarse Dirección General de Educación, lo que en noruego es: *Utdanningsdirektoratet*.

Dividimos el apartado introductorio de nuestra investigación en dos partes principales: La presentación y descripción de las partes del sistema educativo noruego que consideramos necesarias para esta memoria, y la descripción del proyecto de evaluación.

Nuestra esperanza es que esta introducción sirva de explicación del porqué del tema y del objetivo de la memoria y a la vez de presentación de los preliminares de la misma.

1.1. Descripción del sistema de enseñanza del español en Noruega

Los alumnos noruegos empiezan con su segunda lengua extranjera³ en el octavo curso de enseñanza secundaria y la cursan durante tres años con tres clases semanales de cuarenta y cinco minutos cada una. De momento esta lengua no es obligatoria, pero a partir de 2006 lo será. Para los estudiantes procedentes de la enseñanza secundaria obligatoria⁴ que se incorporan al bachillerato manteniendo la misma lengua que en secundaria, se denomina esta “lengua B” y la estudian durante dos años (de ahí la denominación B2). Si eligen un idioma distinto, se convierte éste en su “lengua C” y lo estudian durante los tres años que dura el bachillerato (por eso se denomina C3). En torno a un 99% de estudiantes de español en el bachillerato lo eligen como lengua C dado que en la secundaria obligatoria apenas hay escuelas que ofrezcan español. Este hecho está cambiando ahora, y a partir de 2006, cuando sea obligatoria la segunda lengua extranjera, el español probablemente se convertirá en la lengua más deseada y habrá cada vez más escuelas que se verán obligadas a ofertar clases de español junto con, o quizás incluso en vez de, francés y alemán.

El recorrido en el bachillerato es el mismo, sea B o C -pero con diferente amplitud de tiempo- y al final los alumnos deben superar una prueba de rendimiento oral o escrita, pero fundamentalmente es una prueba escrita. La lengua C se estudia en teoría (según el *Plan de Estudios*) durante 450 horas que, con las diferentes actividades que se incorporan en el día a día escolar, vienen a ser unas 400 horas reales.

1.2. Descripción del *Plan de Estudios* y de los exámenes escritos

De acuerdo con los modelos vigentes en la actualidad, el *Plan de Estudios* se organiza en función de unos objetivos. Estos objetivos se describen en términos de comportamiento lingüístico del alumno, es decir, lo que es capaz de hablar y escuchar, leer y escribir.

³ Empiezan con el inglés en el segundo curso de la primaria.

⁴ El modelo educativo noruego no es idéntico al español, pero la “Ungdomsskole” noruega (cursos ocho, nueve y diez) sería el equivalente noruego a la ESO española.

En el *Plan de Estudios* se proponen los comportamientos que se pretenden, pero como rechazo a las antiguas propuestas curriculares de contenidos lingüísticos, no se determina la propuesta de enseñanza-aprendizaje que conduce a tales propósitos. La prueba final consiste en ejercicios que permiten al alumno mostrar si posee o no posee los objetivos pretendidos. Consta de ejercicios abiertos que requieren, y dan la posibilidad de mostrar, una competencia comunicativa global. No hay ejercicios puramente lingüísticos y el significado, el mensaje de los textos, es lo más importante. Se pretende que los alumnos puedan enseñar lo que saben de la lengua y lo que saben hacer en ella más que controlar el lenguaje o buscar deficiencias en las habilidades.

1.2.1. Resumen del *Plan de Estudios*

El *Plan de Estudios*, antes de especificar los objetivos de cada nivel, subraya que el objetivo fundamental es la competencia comunicativa con sus seis subcompetencias⁵, tal como la definió el Consejo de Europa en 1990, basándose en la definición de Hymes (1974) y la ampliación de ésta de Canale & Swain (1980, Canale 1983) en un conjunto de subcompetencias que interactúan en la comunicación.

En este breve resumen del *Plan de Estudios* hemos traducido el objetivo principal, con sus especificaciones, para el nivel B2/C3 (ver descripción de éstos en el punto 1.1.) que es el nivel final de bachillerato con el que vamos a trabajar en nuestra investigación.

1.2.1.1. Objetivo

Los alumnos tienen que seguir desarrollando sus destrezas de comprensión y expresión de distintas formas de lengua oral y escrita, tienen que poder comunicarse oralmente y por escrito sobre distintos temas. Y por último deben tener conocimientos sobre la historia, la cultura y la sociedad del mundo hispano.

1.2.1.1.1. Especificaciones

Los alumnos tienen que

- Tener un vocabulario variado y poder usar las estructuras lingüísticas más importantes.
- Poder comprender, resumir y evaluar el contenido del habla auténtica.

⁵ Las subcompetencias son: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social (estas dos últimas añadidas por el Consejo de Europa en 1990).

- Poder leer y comprender textos literarios y ensayos.
- Poder hacer exposiciones orales y escritas coherentes.
- Poder expresar sus opiniones en conversaciones, discusiones y por escrito.
- Poder comparar tradiciones noruegas con tradiciones hispanas.
- Tener algún conocimiento de los sistemas políticos del mundo hispano.
- Tener conocimientos sobre ciertos acontecimientos históricos y personas claves del mundo hispano.
- Tener algún conocimiento de las bellas artes u otras expresiones culturales del mundo hispano, como por ejemplo la pintura, la música, la arquitectura o el cine.
- Tener algún conocimiento de cuestiones sociales contemporáneas, como por ejemplo las condiciones de vida, la naturaleza y el medio ambiente etc.

1.2.2. El examen final

El examen final normalmente es escrito y presenta dos o tres ejercicios. Uno de ellos está dedicado a la comprensión de lectura. Los otros dos se centran en la expresión escrita. Normalmente el ejercicio dos se concentra en escribir una carta, el texto de un mensaje electrónico u otro tipo de escrito corto. El ejercicio tres es normalmente una redacción más amplia.

1.2.2.1. El examen final concreto

En esta memoria vamos a hacer el análisis de errores utilizando doce respuestas del examen final concreto que presentamos seguidamente.

Examen final del bachillerato (primavera de 2001). Nivel B2/C3.

OPPGAVE⁶ 1 (Este ejercicio del examen no lo traduzco por ser un ejercicio de comprensión que se contesta en noruego)

OPPGAVE 2

Escribe en español.

Escribe una carta breve en español a la columna "Tu Opinión". Presenta un problema que tienes y pregunta a los expertos si te pueden dar algunos consejos. La dirección es: "Correo de Clara", Muntaner 40, Barcelona 08011, España.

OPPGAVE 3

⁶ Ejercicio.

Escribe en español.

Escribe un texto en español sobre una de las palabras de la tarea **3a** o de la **3b** o bien elige la tarea **3c**. Elige género tú mismo.

- a. Amor - Moda - Sábado
- b. Música - Arte - Literatura
- c. Escribe un texto sobre un acontecimiento cultural que se celebra en un país hispanohablante.

1.3. Descripción de los criterios de evaluación noruegos

En 1999 el *Eksamenssekretariatet*⁷ publicó una *Vurderingsrettledning*⁸ para la evaluación de las segundas y terceras lenguas extranjeras de nivel de bachillerato. Esta guía de evaluación detalla los criterios que tienen que aplicar los evaluadores de los exámenes escritos⁹ y explica la relación con el *Plan de Estudios* y el objetivo fundamental de éste: la competencia comunicativa.

El criterio básico es por lo tanto el de la comunicación. Cito el apartado de la *Guía* donde se especifica el cómo evaluar los errores de una producción deficiente: "El evaluador tiene que diferenciar entre un uso de la lengua que puede irritar a un lector nativo "simpático/benévolo"¹⁰ y un uso de la misma que puede *romper* la comunicación con un lector de estas características". Es decir que la *Guía* distingue entre errores que dificultan la comunicación y los que la imposibilitan. Con este criterio comunicativo como base la *Guía* describe los tres apartados de evaluación y sus subcriterios.

Los criterios empleados se articulan en los tres apartados: Contenido (el mensaje, lo que comunica el estudiante) / Estructura (discurso, conocimiento textual) / Idioma (conocimiento del sistema de la lengua y el léxico). El objetivo es la evaluación del rendimiento de los alumnos. Se adopta una valoración positiva del alumno en torno a lo que puede o sabe comunicar más que en torno a lo que no es capaz de hacer. Desde la perspectiva de la comunicación, se hace una gradación en la consideración de los errores en tanto en cuanto entorpecen o no a ésta. Esta capacitación para comunicarse se recoge de manera global y

⁷ *Secretariado de exámenes.*

⁸ *Guía de Evaluación.*

⁹ En Noruega los profesores no evalúan los exámenes finales de sus propios alumnos.

¹⁰ El término que emplea la *Guía de Evaluación* es el de "*sympatisk innstilt innfødt leser*", que traducido sería algo así como: lector nativo con postura positiva (hacia el texto).

binaria (comunica / no comunica) tal y como se señala en la descripción de los criterios en la *Guía de Evaluación*.

Lógicamente, este tipo de evaluación conlleva cierta indefinición, ambigüedad y dificultad sobre cuáles son y en qué consisten estos errores comunicativos, lo que puede hacer que el evaluador se sienta desamparado por los criterios y centre básicamente la atención sobre aquellos aspectos del texto escrito que puede considerar en términos de correcto o incorrecto (gramática) más que en cuanto a bien o mal y el grado de comunicación.

Nuestro interés en la investigación de esta memoria es intentar definir más claramente qué tipos de errores se pueden considerar “errores comunicativos” en el sentido de entorpecer la comunicación escrita con nativos “simpáticos” y cuáles no. Si la comunicación es el criterio fundamental en la evaluación del error, tenemos que saber más acerca de este tema para evaluar más “correctamente” y para acoplar este conocimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación presentamos los criterios de evaluación resumidos en un esquema que se encuentra al final de la *Guía de Evaluación*¹¹.

Primera impresión global	Contenido	Estructura del texto. Conocimiento textual	Idioma. Conocimiento gramatical y léxico	Valoración global final¹²
Nivel de dominio alto. (Por encima del promedio del cumplimiento de los objetivos del currículum.)	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta completa a los planteamientos • Muy preciso y relevante • Mensaje claro o muy claro • Respuesta independiente, madura y original 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura lógica y coherente • Buena o muy buena cohesión en todos los ejercicios • Estilo dirigido hacia el receptor • Buenas elecciones de género • Ninguna o pocas repeticiones • Variación en el uso de marcadores discursivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis variada, buena o muy buena • Léxico variado y preciso • Ninguno o pocos errores en sintaxis, morfología y ortografía que dificulten la comunicación 	6 5
Nivel de dominio medio. (Promedio del cumplimiento de los objetivos del currículum.)	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta algo incompleta • Algún fallo en los conocimientos • Mensaje poco claro o impreciso • Respuesta relativamente poco independiente, madura 	<ul style="list-style-type: none"> • Bastante buena cohesión en la presentación • Elecciones de género no totalmente acertadas • Algunas repeticiones • Uso simple de 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis algo sencilla y poco variada • Poca variación léxica • Algunos errores en sintaxis, morfología y ortografía que dificultan o rompen la comunicación 	4

¹¹Nuestra traducción.

¹² La escala de notas en Noruega va del 6 que es la nota más alta al 0 que es la más baja.

	y original • A veces difícil de entender el significado	marcadores discursivos (enlace de texto simple)		3
Nivel de dominio bajo. (Por debajo del promedio del cumplimiento de los objetivos del currículum.)	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta incompleta • Conocimientos deficientes o superficiales • Difícil o muy difícil de entender el significado • Uso poco claro o impreciso de funciones necesarias para narrar, expresar opiniones, exponer ideas etc. • Presentación floja o superficial de los conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura poco coherente • Construcciones fragmentarias o flojas • Malas elecciones de género • Repeticiones, "estancamiento" • Poca variación sintáctica • Sintaxis errónea • Deficiencia o uso erróneo de marcadores discursivos (enlace de texto deficiente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis mala • Léxico poco desarrollado, "noruegismos"¹³ • Muchos errores en sintaxis, morfología y ortografía que rompen la comunicación de tal forma que el mensaje sólo se transmite en parte 	2 1
Ningún nivel de dominio. (Nulo cumplimiento de los objetivos del currículum.)	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna respuesta o respuesta totalmente irrelevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna cohesión textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis muy deficiente • Léxico muy insuficiente, muchos noruegismos • Muchísimos errores en sintaxis, morfología y ortografía, lo que impide la comunicación 	0

1.4. Descripción del proyecto de evaluación

En un curso en Tenerife el año 2000 se nos despertó a la comisión noruega de examinadores de español¹⁴ el interés por la cuestión de la comunicación en la expresión escrita. En el mencionado curso dos profesoras españolas leyeron ocho respuestas de exámenes escritos de final de curso (bachillerato) y evaluaron los errores desde el punto de vista de la comunicación. Nos dimos cuenta de que entendieron errores que nosotros no creíamos que iban a entender y, más curioso todavía, entendieron errores de una forma equivocada en ocasiones. Eso lo podemos decir porque nosotros entendimos los "noruegismos" de los alumnos. Un ejemplo: "Bajo el Huracán Mitch una mesa rodó sobre él (Andrés)". El alumno había buscado en el diccionario bilingüe, que pueden usar en el examen, la palabra noruega *bord* y encontró "mesa". Pero *bord* en noruego puede también significar tabla, palo, tronco etc., que es lo que el alumno quería decir. Las españolas en cambio

¹³ Utilizamos el neologismo "noruegismo" para describir los errores producidos en el texto escrito en español por la influencia de la lengua materna del estudiante noruego cuando éste intenta traducir directamente una palabra o expresión noruegas al español. Ver los ejemplos descritos en 1.4.

¹⁴ Comisión de la cual soy actualmente la presidenta.

entendieron la frase interpretando “la mesa” como una mesa camilla (que sí que se puede uno imaginar “rodando”, dando vueltas). La frase siguiente del texto fue: “Andrés rompió el hueso”. Esto es otro “norueguismo”. “El hueso” aquí quiere decir “la pierna”. “Hueso” y “pierna” es la misma palabra en noruego. En su forma determinada significa la pierna, en cambio en indeterminado, puede ser cualquier hueso del cuerpo. Las españolas interpretaron por el contexto “algún hueso del cuerpo de Andrés” pensando que el alumno se había equivocado en la elección entre el artículo determinado y el indeterminado. Es decir que leyeron: “A Andrés se le rompió **un** hueso”. Más adelante utilicé a otro español, no profesor de E/LE, como “elemento de control” presentándole la frase aislada. Su interpretación fue: “Estará comiendo por ejemplo un pollo con las manos y rompe un hueso del mismo”. Es decir que sin el contexto no se interpretó ni tan siquiera como un hueso del cuerpo de Andrés. Cabe suponer que esto sucedió también como resultado del fallo gramatical del verbo de la oración.

Éramos tres noruegos en el curso mencionado, los tres con muchos años de experiencia como evaluadores (examinadores nacionales) en los exámenes finales escritos. El tema de los errores comunicativos/no comunicativos había sido importante desde el nuevo *Plan de Estudios* de 1997 y, sobre todo, a partir de la publicación de la *Guía de Evaluación* de 1999. Gracias a las observaciones en Tenerife la comunicación en las producciones de los alumnos empezó a interesarnos todavía más. Propusimos al *Læringscenteret* hacer un proyecto para intentar averiguar más acerca de este tema. Hicimos varias copias de las respuestas del examen que evaluamos en el semestre de la primavera de 2001. Después de esperar un año conseguimos financiación para poder realizar tal proyecto, aunque a una escala menor de lo que habíamos deseado y solicitado. El proyecto se realizó en 2002/2003 y tuvo como punto de partida dos hipótesis:

- Los errores “tradicionales” no son los que necesariamente afectan más negativamente a la comunicación. Definimos los errores tradicionales como los que normalmente se trabajan en clase y que se “evalúan” tanto en ésta como en los exámenes finales. Se trata sobre todo de los errores de concordancia, en el sintagma nominal (género y número) y en las personas del verbo. También nos referimos aquí a la conjugación del verbo y los tiempos verbales, sobre todo los pasados. Es decir errores gramaticales, errores en la competencia lingüística.
- Los evaluadores nativos no necesariamente evalúan el aspecto comunicativo de la misma forma que los no nativos.

Elegimos dieciséis de las respuestas del examen del que habíamos hecho copias el año anterior. El criterio era que tenían que pertenecer a diferentes institutos de bachillerato y

reunir varios niveles en relación con la nota final. Ahora comprendemos que debíamos haber incluido un factor más, el del tema elegido en la redacción del ejercicio tres. Así hubiéramos podido evaluar el texto como tal y comparar las redacciones. La selección de exactamente dieciséis respuestas se hizo por razones presupuestarias. Por otro lado, tampoco podían ser menos si íbamos a tener la posibilidad de elaborar alguna conclusión válida.

Copiamos las dieciséis respuestas y se las enviamos a Juan Eguiluz junto con las explicaciones necesarias acerca del sistema y los criterios noruegos. Le pedimos que evaluara los exámenes según los criterios noruegos y con el fundamental de la comunicación, y que a la vez comparara la evaluación noruega con la de E/LE en España. De esta forma Juan Eguiluz se convirtió en nuestro “lector nativo simpático/benévolo”.

Eguiluz nos presentó sus resultados en un informe, y en marzo del año 2003 nos desplazamos a España reuniéndonos con él para contrastar opiniones y concretar algunas conclusiones. Discutimos las observaciones de Eguiluz acerca del tipo de examen, las tareas propuestas en el examen y los criterios de la evaluación y la clasificación de éstos. También fue interesante ver que los resultados en cuanto a la nota final propuesta por Eguiluz no se desviaron, como norma general, demasiado de la nota final obtenida por los alumnos. (Eguiluz no conocía las notas noruegas antes de hacer su evaluación.) Al final del proyecto presentamos el informe en un seminario en *Læringscenteret*, informe que les resultó de gran interés ya que habíamos elaborado una propuesta de un nuevo modelo para clasificar los criterios noruegos de evaluación de otra forma más acorde con la clasificación de Eguiluz y de Vega Santos (1996) incluyendo el apartado de adecuación. Asimismo incluimos el criterio de relectura/reinterpretación como el eje de la evaluación del componente comunicativo de un error, una oración o un texto. Comenta Eguiluz en su informe: “Hace algunos años en el ámbito de la evaluación, un par de profesores de español señalaban esto a la hora de elaborar unos criterios de evaluación. Ellos barajaban un concepto que denominaron ‘Relectura’. Bajo esta etiqueta intentaban hacer conscientes a los evaluadores de lo que era auténtica comunicación = entender. Con este concepto intentaban distinguir lo que era comunicación de lo que no lo era. Esa relectura, revisión, reflexión pretendía hacer conscientes a los evaluadores de que todo puede llegar a entenderse o interpretarse, pero que a menos relectura, hay más comunicación; a mucha relectura, hay más interpretación y, en consecuencia, no comunicación.” Acerca de las dos hipótesis originales podemos concluir de la siguiente forma:

- La hipótesis acerca de los errores “tradicionales” se confirmó en lo que tenía que ver con la concordancia del sintagma nominal, pero en lo que respecta a los verbos no fue

tan clara su confirmación. Al mismo tiempo la realización de la investigación de nuestro proyecto nos indicó otros campos de errores que tenían un gran efecto en la comunicación.

- La hipótesis acerca de diferencias en la evaluación de la comunicación de los errores entre nativos y no nativos no fue posible confirmarla con sólo un nativo como “informante”. Más que poder obtener una confirmación de la hipótesis aprendimos otro modo de ver la evaluación de la comunicación de un texto escrito. El criterio de “medir” la comunicación con el principio de la relectura nos va a ser muy útil en el futuro. Pero acerca de las diferencias existentes entre evaluadores nativos y no nativos no tenemos respuestas concretas. (Sería interesante hacer otro proyecto sólo con este enfoque y estudiar si por ejemplo son las mismas oraciones las que los nativos y no nativos tienen que releer, y después hacerles explicar sus interpretaciones. ¿Qué creen haber entendido o qué es lo que no han conseguido entender?)

En esta memoria vamos a hacer un análisis de errores de doce de las dieciséis respuestas de examen que en el proyecto de evaluación. Nos interesa averiguar en detalle el punto primero de las hipótesis del proyecto mencionado: ¿Hay otros errores que causan distorsión del mensaje pretendido que los que tradicionalmente nos han preocupado en la enseñanza de E/LE en Noruega? Si este es el caso: ¿Cuáles son? El informe de Juan Eguiluz nos dio una respuesta afirmativa a la primera pregunta y también indicó algo acerca de los tipos de errores que entorpecen la comunicación o que pueden hacerlo con bastante facilidad. Estos tipos de errores que nos señaló mencionado informe son los que vamos a analizar en esta memoria.

Citamos la conclusión final del informe que nos hizo Eguiluz (le habíamos pedido consejos acerca de lo que debíamos trabajar más en clase) porque nos servirá para delimitar el objeto de nuestra investigación: “Dos aspectos muy relacionados quizá deberían recibir un poco más de atención. Por un lado, la atención a las diferentes tipologías textuales, orales y escritas. Un mayor entrenamiento para controlar la adecuación al canal y al modelo textual que se quiere o se necesita emplear. Por otro lado, desarrollar más la competencia discursiva, entendida ésta como control del sistema y la capacidad de uso del mismo, para construir y elaborar los discursos o textos apropiados.”

El primero de estos aspectos quedará fuera de este trabajo, es demasiado amplio y los textos y los temas de las redacciones son demasiado dispersos, son poco homogéneos. (Algo que Eguiluz comenta y critica en su informe es que las tareas son demasiado abiertas, no ayudan lo suficiente al estudiante en cuanto a situar el texto, etc.) El segundo punto será el

objeto concreto que vamos a estudiar, es decir intentar analizar errores en la competencia discursiva además de en la competencia lingüística.

Eguiluz indica un poco más en detalle en su informe algunas áreas de la lengua que observó como especialmente problemáticas para la comunicación. “En estas expresiones escritas analizadas hay problemas de comunicación por diferentes causas, pero hay cierto repertorio constante:

- Problemas de organización de ideas, que originan respuestas difíciles de comprender.
- Poca conciencia de **los signos de puntuación** como elementos de organización.
- Dificultades en cuanto a la organización y relación entre las partes del texto escrito y las posibilidades del sistema de la lengua.
- **Secuencias de lógica temporal con mal uso de las personas y tiempos verbales**, que pueden llegar a ayudar mucho cuando hay poco uso y conocimiento de los marcadores discursivos de tiempo.
- Problemas en la organización de la **secuencia lógica con el uso de marcadores lingüísticos** muy sencillos (primero, después, luego, más tarde...)
- En muchos de estos casos, un buen conocimiento **del sistema verbal**, de **los pronombres** y de **los adverbios** ayuda, pero parece que, como el género, el verbo en sus formas personales y no personales genera ciertas dificultades a los estudiantes noruegos. Es curiosa también la reticencia, mejor ausencia, del uso de los pronombres átonos, de los posesivos y de los demostrativos, pequeños subsistemas que son de gran utilidad operativa.”

Hemos marcado en **negrita** los elementos que vamos a trabajar en el análisis de errores de esta memoria.

En resumen: Los errores que vamos a analizar se encuentran sobre todo en el campo de la competencia discursiva y la lingüística. En esta última se trata de estudiar sobre todo los errores del léxico y los del sistema verbal a nivel local, es decir como elementos separados. En el nivel global se estudiará la estructura de la oración. Dentro de la competencia discursiva se analizará sobre todo los mecanismos de cohesión, fundamentalmente los conectores entre oraciones. Es decir que en el análisis de los errores discursivos se tiene que estudiar partes más extensas del texto que un elemento aislado o una sola oración. Lo que quedará fuera de este trabajo es el análisis explícito de la adecuación y de la coherencia, entendida ésta como organización de ideas y la estructura profunda del texto en su totalidad. Aunque el nivel discursivo incorpora tanto la cohesión como la coherencia (aunque hay autores, sobre todo en

el campo de la lingüística textual, que piensan que la coherencia no es una propiedad textual sino pragmática), nos vamos a centrar en el análisis de la primera: La cohesión.

2. Presentación de la investigación

En este apartado de la memoria vamos a definir el objetivo de la misma, el estado de la cuestión teórica en torno al campo de la investigación para pasar después a una descripción del corpus que vamos a utilizar y de la tipología de errores como paso previo para la elaboración de una metodología de análisis de errores.

2.1 Objetivo de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación es intentar averiguar la relación que hay entre los errores y su efecto en la comunicación escrita. ¿Cuáles son los errores que afectan negativamente a la comunicación? ¿Podemos decir que ciertos errores tienen más consecuencias negativas para la comprensión, y luego para la comunicación, que otros? ¿Se pueden resumir y agrupar estos errores en una jerarquía de “errores comunicativos”?

La razón fundamental del porqué de este enfoque es la de tomar en serio la *Guía de Evaluación* noruega que considera el criterio comunicativo como el principal en la evaluación y destaca la diferencia entre errores que no afectan a la comunicación y los que sí lo hacen en menor o mayor medida. El problema es que la Guía no especifica estos errores. A través de este trabajo queremos llegar a saber más acerca de cuáles son los errores “graves” en el sentido de influencia negativa en la comunicación para a su vez poder transmitir este conocimiento a los evaluadores noruegos y así conseguir una evaluación “comunicativa” más homogénea. En última instancia las implicaciones didácticas pueden contribuir a un cambio de enfoque en cómo y qué se trabaja en el aula de E/LE (español lengua extranjera) en Noruega. Creemos que todavía existe la tendencia de trabajar mucho en clase para evitar errores que resultan poco negativos para la comunicación. Mientras se sigue insistiendo en errores de poca importancia comunicativa, otros campos se quedan casi sin tratamiento didáctico en clase, sea de forma explícita o no, y quizás son éstos los que tienen una mayor importancia para conseguir una comunicación escrita fluida. Esta situación se debe a varias cuestiones. Una es que el profesorado pertenece a una generación en la que los estudios estaban dominados por una mezcla del método tradicional y el Audiolingual, de corte estructuralista. Ambos tenían en común que se centraban en las reglas gramaticales, las formas de la lengua, y en que había que evitar los errores. Los libros de texto que se usan (hechos en Noruega o traducidos, sobre todo, del sueco) se basan fundamentalmente en una estructuración gramatical aunque en bastante medida reflejan también el método nocio-funcional. En España se han publicado muchos cursos de español basados en enfoques

comunicativos, pero estos mismos no sirven en el contexto noruego. La razón fundamental es que esos libros están pensados para aprendientes que se encuentran en otra situación que nuestros alumnos. Están dirigidos a la enseñanza de español en España, su mayoría a un público de adultos con diferentes lenguas maternas y con más clases semanales que en nuestro entorno institucional. Otro hecho importante es la falta de cursos de actualización didáctica etc. (aunque durante los últimos años sí que ha habido algunos cursos gracias, sobre todo, a la asesoría técnica de la Embajada española en Dinamarca). Los profesores de secundaria y bachillerato dan clases de varias asignaturas aparte del español y no se pueden permitir el “lujo” de dedicarse preferentemente a una de ellas. En resumen: Por distintas razones siguen vigentes en gran medida anteriores concepciones de la lengua y de su aprendizaje. Este hecho genera también una actitud más bien conductista ante los errores y la corrección y evaluación de los mismos, a pesar de que los documentos nacionales básicos sí que están al día en cuanto a teorías y enfoques. A eso hay que añadir que el nuevo *Plan de Estudios*¹⁵ no incluye nada acerca de propuestas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje, lo que junto con una falta de cursos de reciclaje para el profesorado, fomenta el mantenimiento de enfoques didácticos ajenos al comunicativo.

Para estudiar el campo de la comunicación en la expresión escrita e intentar llegar a ciertas conclusiones sobre los errores y la comunicación, vamos a hacer un análisis “comunicativo” de errores, es decir analizar ciertos tipos de errores y evaluar su efecto comunicativo, contrastándolos con el de las producciones correctas donde sea posible. Este no va a ser ni un análisis completo de la interlengua de los alumnos ni un análisis de errores en toda su amplitud. Nos vamos a limitar a analizar ciertos errores y vamos a valorar su gravedad solamente según el grado de distorsión del mensaje. En este análisis no nos interesa tanto el porqué del error sino su consecuencia en la comunicación.

Con este trabajo quisiéramos dar el primer paso hacia la elaboración de una jerarquía de errores comunicativos, en beneficio de alumnos, profesores y evaluadores de E/LE en Noruega.

2.2. Planteamientos teóricos. Estado de la cuestión

El análisis de errores va a ser el planteamiento teórico fundamental de esta investigación. Para situarlo en su marco teórico vamos a hacer una breve panorámica histórica

¹⁵ El *Plan de Estudios* es de 1997, por eso lo denominé nuevo, pero a partir del 2006 tendremos otro Plan de Estudios verdaderamente nuevo basado en el Marco de Referencia elaborado por el Consejo de Europa (2001).

del desarrollo que ha habido en los campos de la lingüística y la psicolingüística durante las últimas décadas centrándonos sobre todo en la descripción de los errores.

La visión de las lenguas y la pedagogía de las mismas fue una cuestión puramente filológica hasta principios del siglo XX. No había teorías ni ciencias que trataran el asunto de las lenguas y el aprendizaje de éstas, y la práctica docente no tenía ningún fundamento científico. No fue hasta los años treinta del citado siglo cuando la pedagogía de lenguas consiguió una base teórica, fundamentalmente basada en la teoría general del conductismo.

El método Audiolingual se consolidó en la década de los cincuenta y estaba arraigado en la psicología conductista y la lingüística estructuralista. Estas teorías llegaron a incluir también tanto una concepción de lengua, como unos modelos de aprendizaje. La idea fundamental era que se aprende a través de la formación de hábitos que nos proponen nuestras experiencias en una situación de estímulo-respuesta y refuerzo más que a través de procesos mentales. Esta teoría postulaba que la lengua es un conjunto de hábitos y que se aprende haciendo prácticas controladas repitiéndolas hasta que se automatizan. La cuestión era formar hábitos lingüísticos automáticos y correctos sin acudir a explicaciones de reglas.

La investigación del proceso de aprendizaje ha corrido a cargo de la Lingüística Aplicada a partir de los años cuarenta. La rama de la Lingüística Contrastiva era la predominante en aquella época. Esta rama compara dos o más sistemas lingüísticos para determinar sus diferencias y similitudes. Su objetivo era una gramática contrastiva que permitiera predecir las estructuras de la lengua meta (L2) que presentaran más dificultades para los aprendientes. El método de investigación más conocido de esta teoría es el Análisis Contrastivo, establecido en 1957 por Robert Lado en su *Linguistics Across Cultures*.

2.2.1. El Análisis Contrastivo (AC)

El análisis contrastivo nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés por prevenirlos. Este modelo de análisis postula que el contraste lingüístico de dos lenguas permite predecir tanto los problemas de aprendizaje, como las estructuras donde surgirán probablemente los errores. La probabilidad de producir errores se consideraba proporcional a la distancia lingüística entre los dos sistemas, y los errores eran más probables en las estructuras que son diferentes tanto en la L1, como en la L2¹⁶. Sabiendo las diferencias de los dos idiomas el profesor podría predecir los errores de los estudiantes y adecuar la enseñanza para prevenirlos. Se pretendía un aprendizaje libre de errores,

¹⁶ L1 es la lengua materna. L2 significa la o las lenguas extranjera(s) o segunda(s).

conseguido a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta. Esta concepción del aprendizaje es la que subyace al método Audiolingual.

Un concepto importante que surgió en esta época es el de la interferencia. Se suponía que los aprendientes transfieren rasgos de la L1 a la nueva lengua que están aprendiendo. Si las reglas o estructuras son iguales en las dos lenguas se denomina la transferencia una transferencia positiva, y si no hay correspondencia se trata de una transferencia negativa. A esta última la llamaban interferencia. La interferencia se consideraba la única, o por lo menos la mayor, fuente de errores.

Con el tiempo, y sobre todo al final de los años sesenta y principios de los setenta, se empezó a cuestionar el AC ya que tenía limitaciones tanto teóricas como prácticas. No siempre es posible realizar una comparación directa de las estructuras de dos lenguas, y en los casos donde sí se puede se veía que había bastantes errores no previstos. Las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la L1 no explicaba otros muchos errores. Se producen muchos más tipos de errores que los propios de la interferencia, y el AC no los puede explicar. Se concluyó que no sólo las diferencias estructurales entre las dos lenguas en cuestión causan los errores. Varios investigadores, entre ellos Corder (1967)¹⁷, propusieron estudiar la actuación de los aprendientes más que dedicarse a estudiar, describir y comparar sistemas gramaticales.

2.2.2. El Análisis de Errores (AE)

A raíz de las críticas al Análisis Contrastivo surgió el Análisis de Errores. Este método propone un análisis sistemático de un corpus de errores en vez de comparar dos sistemas gramaticales, es decir pretende analizar todos los errores cometidos por los aprendientes. La intención no fue predecir los errores que podrían aparecer, sino describir y explicar los errores realmente producidos para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los aprendientes en el proceso de aprendizaje. La esperanza se centró en clasificar todas las fuentes de los errores para así poder elaborar un programa de enseñanza más efectivo.

Las investigaciones mostraban que sólo alrededor de un tercio¹⁸ de los errores se debían a la interferencia. Muchos errores tenían su explicación en factores de la misma L2 (errores intralinguales), sobre todo en forma de sobregeneralizaciones. Otros podían tener su fuente en la propia enseñanza y el material usado en clase, lo que conllevó un aumento en el interés por las técnicas de enseñanza y los libros de texto. Se llegó a considerar el AE como

¹⁷ En su famoso artículo "The significance of learner's errors".

¹⁸ En los primeros estadios se puede ver que la mitad o más de los errores son influencias de la L1.

uno de los instrumentos más importantes para valorar no sólo cuánto aprendían los alumnos sino también qué aprendían, es decir cómo coincidía el contenido de la enseñanza con los objetivos del Curriculum/Plan de Estudios. Richards (1971) concluye que aunque la L1 puede ser una de las fuentes más amplias de los errores de la L2, son igual de importantes los errores intralingüales y los de desarrollo. Estos últimos son los que en poco tiempo llegaron a ser considerados los más interesantes ya que proponen información sobre el proceso de aprendizaje, sobre las hipótesis y estrategias elaboradas y empleadas por los aprendientes.

El Análisis de Errores ayudó a completar el Análisis Contrastivo. El AE también tenía en sus primeras versiones como fin el prevenir y evitar errores. Tenían también en común el hecho de que ninguno de los dos podía contribuir a entender el proceso de aprendizaje. Se concentraban en el producto y sólo en sus elementos lingüísticos aislados, sin su contexto total ni la situación comunicativa. Sin embargo, el AE contribuyó al desarrollo de una teoría global de aprendizaje ya desde el principio ya que los investigadores llegaron a tener pruebas de que el proceso de adquisición¹⁹ de lenguas era mucho más complejo de lo que anteriormente se había pensado. Gracias al AE las producciones concretas de los alumnos se convirtieron en el objeto de estudio, llegándose a considerar a los mismos como la llave para entender el proceso de aprendizaje. El hecho de que hubiera regularidades en las producciones de los aprendientes indicaba cierta sistematicidad en el uso de la L2 y algunos investigadores empezaron a preguntarse si existía algún tipo de sistema de reglas subyacente. En otras palabras: que también los aprendientes de una L2 poseían una competencia lingüística, y que se podía llegar a averiguar cuál era a través de estudios sobre su actuación (*performance*).²⁰ También parecía que había muchos errores que se repetían en una L2 independiente de las L1 de los aprendientes. Esto despertó el interés por las etapas de aprendizaje y por si había unas “reglas” universales subyacentes en la cronología de la adquisición. Corder (1967) observa que los errores de un aprendiente son índices tanto de la competencia del aprendiente como de los modos de aprendizaje. En pocos años esto último se convirtió en el asunto más importante del AE. Es decir que el AE tenía y tiene una fuerte vertiente didáctica.

2.2.3. Interlengua

¹⁹ Aquí no entramos en la distinción que hacen muchos, con Krashen, entre aprendizaje y adquisición. Usamos ambos términos refiriéndonos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

²⁰ Chomsky, y la gramática generativa, oponen ‘competencia’ (*competence*) y ‘actuación’ (*performance*). La primera se refiere al conocimiento interiorizado sobre la lengua mientras la segunda alude al uso real de la lengua en situaciones concretas.

La nueva visión del aprendizaje (la posibilidad de averiguar el proceso de adquisición estudiando cómo la actuación cambia con el tiempo) y de la lengua del aprendiente de L2 (la existencia de un sistema de reglas), ha cambiado todo el marco teórico de la lingüística.

Ya en el año 1959 el lingüista Noam Chomsky atacó la visión conductista del aprendizaje de lenguas. El filólogo estadounidense defendió que no aprendemos a través de repeticiones mecánicas de lo que oímos sino que construimos reglas gramaticales según la entrada de datos (*input*)²¹. Es decir que poseemos un talento innato de aprendizaje de lenguas, tanto de la L1 como de las L2, y que nuestro aprendizaje no depende meramente de la instrucción que recibimos. Se trata de un programa interno, un dispositivo de adquisición de la lengua.

Con esta teoría de Chomsky como punto de partida se realizaron muchos estudios sobre el aprendizaje de lenguas, sobre todo en los años setenta. En 1972 Selinker introdujo el término 'Interlengua' (*interlanguage*) para referirse al sistema lingüístico no nativo, siendo este término el más usado a partir de entonces para este sistema, y para denominar la teoría que surgió y sus estudios. La Teoría de la Interlengua pretende descubrir los mecanismos, estadios y procesos del aprendizaje a través de su método Estudios (o Análisis) de Interlengua. También fue en esa misma década cuando se "descubrió" la psicología cognitiva de Jean Piaget (1896-1980). Su visión de que el aprendizaje es un proceso cognitivo y creativo dio luz al constructivismo. Esta teoría se unió a la del innatismo. Ambas son las teorías cognitivas de aprendizaje más importantes desde entonces y hasta nuestros días.²² Las dos rechazan la idea de imitación y repetición como proceso básico del desarrollo de la lengua subrayando ambas la importancia determinante que los procesos mentales tienen en la adquisición.

Aunque los psicólogos y lingüistas no estaban interesados en la pedagogía o didáctica de lenguas, estas nuevas teorías sobre la adquisición y sobre la lengua dieron origen, a través de la Lingüística Aplicada, a la aparición de una serie de métodos para la enseñanza de las L2 de orientación cognitivista. El Enfoque Comunicativo, que es el más vigente actualmente, es uno de ellos. A partir de ese momento se abandonaron las ideas conductistas, y con ellas el método Audiolingual.

²¹ Muestras de la L2 a las que está expuesto un aprendiente, ya sea en situaciones institucionales o no. Es un término muy común en la Lingüística Aplicada y se suele usar en inglés. En español sería 'aducto' o 'entrada de datos'.

²² El constructivismo hoy en día se asume más en su versión social, el constructivismo sociocultural iniciado por Vygotsky.

La interlengua es cada una de las variantes y de los estadios por los cuales pasa la lengua del aprendiente de una L2 hasta llegar a su punto final. Estos pasos son transitorios, pero cada uno de ellos tiene su propia gramática, es decir su sistema de reglas, su competencia. La interlengua, según dice Selinker (1972), es un sistema transitorio entre la L1 y la L2 que se puede observar en la lengua del aprendiente. Propone que los datos en los cuales se debe basar una teoría de adquisición de lenguas extranjeras tiene que ser la comunicación real o intentada del aprendiente en la L2. Según Selinker (1972) el desarrollo de la lengua sigue cinco procesos principales: transferencia lingüística, sobregeneralización, transferencia de instrucción, estrategias de comunicación²³ en la L2 y estrategias de aprendizaje.²⁴ Desde entonces los estudios sobre estas estrategias han sido cada vez más numerosos e importantes (aunque hoy en día se aplican los términos de una forma un poco diferente a la que originalmente usó Selinker).

2.2.4. La Interlengua y el AE

Una consecuencia importante de la Teoría o Hipótesis de la Interlengua es la revisión del concepto de error, tanto acerca de qué es un error como en cuanto a cómo debe ser tratado. En el período del conductismo se consideraban los errores como ejemplos de hábitos erróneos que había que evitar a toda costa para que no se “fijaran”. Según la Teoría de la Interlengua los errores son manifestaciones del aprendizaje, muestras de pasos naturales de este proceso. Corder (1967) sugiere que los aprendientes cometen errores para examinar ciertas hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que están aprendiendo y por tanto el cometer errores se considera una estrategia que evidencia un proceso interno del aprendiente. Con esta visión de los errores los métodos AC y AE han recobrado fuerza, pero ahora se considera al AC como una de las herramientas del AE. Ya no se emplea el AC en su versión “fuerte”, es decir para predecir y evitar errores, sino para explicar el porqué de algunos de ellos. El AE es de alguna forma una parte de un análisis más amplio que sería el Análisis de Interlengua que trataría de clasificar tanto lo “correcto” como lo “incorrecto” en la interlengua de los aprendientes. En este aspecto el AE es una disciplina imprescindible, aplicándose en él el AC para detectar las interferencias de la L1. El AE pretende describir los errores y explicar sus orígenes, ya no para evitarlos sino para contribuir a analizar los estadios de la interlengua y así llegar a

²³ Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje. Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la L2.

²⁴ El concepto de estrategias de aprendizaje forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprender. Dicha disciplina pone de relieve el papel del aprendiente en ese proceso y su implicación activa en el mismo.

profundizar los conocimientos sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras. Fue Corder (1967) quien estableció las bases de la investigación del modelo de Análisis de Errores y quien dio origen al concepto de interlengua (aunque el término fue acuñado por Selinker). Corder siguió desarrollando sus ideas y estudios en el campo de AE e Interlengua a lo largo de la década de los años setenta.

2.2.5. Lengua, comunicación y errores

Durante las últimas tres décadas el concepto de la lengua ha pasado de ser una visión de la misma como un sistema de reglas y estructuras a ser vista como instrumento de comunicación. Esto ha dado a los cursos de idiomas un nuevo objetivo: la competencia comunicativa. Ya no se pretende que los aprendientes sepan solamente las reglas gramaticales de una lengua, sino que sepan usar la lengua en comunicación con nativos. La respuesta didáctica a este reto son los enfoques comunicativos. El foco de atención se ha desviado de las formas lingüísticas en sí mismas al uso de estas formas, de la corrección gramatical a la eficacia en la comunicación. Aunque ya no hay casi debate acerca de este cambio de concepción de la lengua y su enseñanza, el grado de implementación varía mucho por diferentes razones, notándose quizás más en el tratamiento del error en clase.

Con la competencia comunicativa como objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene que enfocar los errores desde otra perspectiva. Ya no será tan interesante valorar si una forma es correcta o errónea comparada con el código de la lengua meta. Tampoco será la etiología de los errores lo más importante. Lo crucial ahora deberá ser lo que asegure fluidez y éxito en el uso de la L2, y en cuanto al error se deberá valorar éste y optar por su tratamiento según si dificulta la comunicación o no.

En resumen podemos afirmar que a mediados del siglo pasado reinaba la teoría conductista-estructural. El error era una señal de un aprendizaje fallido o en peligro de fallar. Había que evitar los errores como fuera. La herramienta fundamental era el AC que ayudó a revelar las discrepancias entre las estructuras de dos lenguas y de tal forma contribuir a predecir los errores para poder omitirlos.

A partir de finales de los años sesenta la teoría conductista perdió terreno y fue sustituida por teorías más mentalistas que tenían en común una visión del aprendizaje como una construcción cognitiva y creativa. El aprendizaje de las L2 se desarrolló por estadios naturales basados cada uno en su propia gramática transitoria elaborada a través de hipótesis sobre la nueva lengua. Los errores fueron considerados naturales y necesarios, eran los resultados de las hipótesis actuales del aprendiente. La aportación más importante de la

corriente del AE ha sido, probablemente, este cambio de visión del error. El AE era un instrumento importante para descubrir la competencia transitoria del aprendiente y llegar a saber más sobre el proceso de aprendizaje en general. Hacia finales de los años setenta, la teoría evolucionó hacia los estudios de interlengua y la adquisición de segundas lenguas. Se puede decir que tanto el AC como el AE pueden dar cuenta de un componente importante del proceso de adquisición de las L2 (aunque no fue la intención inicial de ninguno de los dos, sobre todo no del AC). El AC dio cuenta del papel de la L1 en el aprendizaje de la L2 y el AE proporcionó el papel de los principios de adquisición independientes de la L1. Mientras el AC se basaba en el conductivismo (aprendizaje) y el estructuralismo (lengua), el AE se inspiraba en teorías cognitivas-constructivistas (aprendizaje) y la lingüística generativa y la concepción de una dotación genética-innata específica para el lenguaje (lengua).

Durante los últimos veinte o treinta años la visión tanto de la lengua como del error ha girado hacia la comunicación como el centro de atención. De ahí que se considere que los errores hay que verlos, y estudiarlos, en su función comunicativa. El AE debe ampliarse a incluir más que estudios gramaticales. La comunicación se encuentra en un uso adecuado de la lengua según la situación y no sólo en la corrección gramatical. El mayor reto hoy en día para el AE es cómo poder abordar el campo de la comunicación, es decir en qué medida, y de qué forma puede el AE incluir el análisis de errores comunicativos o funcionales. Sobre este asunto se han realizado algunos estudios, sobre todo referidos al inglés como L2. El sueco Stig Johansson (1975, 1978) ha trabajado bastante en torno a la medición de la comunicabilidad de los textos de aprendientes de L2 (sobre todo en el caso del inglés como L2). Y en 1978 Guntermann estudió la frecuencia y los efectos comunicativos de errores en el español lengua extranjera (E/LE) de estudiantes norteamericanos.²⁵ Su conclusión principal fue que los errores gramaticales en general no tenían gran relevancia para la comprensión a no ser que había varios errores en el enunciado.

La investigación que presentamos en esta memoria es un pequeño estudio sobre la comunicabilidad de ciertos errores aplicando el modelo de AE como base, pero no con la explicación de los errores como objetivo sino valorando los mismos según en qué medida entorpecen la comunicación.

2.2.6. La gravedad del error

²⁵ Más acerca de esto en 2.5. Metodología.

Al hablar de la gravedad del error se quiere decir la valoración del grado de importancia que se otorga a los errores producidos por los aprendientes de una L2. La preocupación por el error ha existido siempre y hasta hace poco ha sido considerado como una indicación de que algo había salido mal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Había que corregir todos los errores, a ser posible inmediatamente (esto último sobre todo en los métodos derivados del conductivismo). En las últimas décadas esta concepción ha cambiado radicalmente. Primero por los estudios de interlengua y el Análisis de Errores y más tarde también por las nuevas concepciones comunicativas de la lengua y su enseñanza-aprendizaje. Los errores se consideran hoy en día como manifestaciones del proceso de aprendizaje y sirven para probar hipótesis sobre la L2. Son inevitables y revelan una estrategia de aprendizaje muy valiosa. El error es una fuente de información muy importante tanto para el profesor y el investigador como para el mismo aprendiente (Corder, 1967). El papel del profesor relacionado con el tratamiento del error se centra en analizar los errores de los alumnos y actuar según su gravedad, por ejemplo si ve errores que están a punto de fosilizarse²⁶ o si impiden o complican el mensaje. El fin siempre es el de ayudar al alumno a desarrollar su interlengua y avanzar lo más rápidamente posible por los estadios de ésta. Para saber qué errores tratar y enfocar hay que valorar la gravedad de los mismos.

El primero que distinguía entre tipos de errores según su carácter o gravedad fue Corder (1967). Planteó la diferencia entre los llamados *mistakes* (faltas/equivocaciones) y los verdaderos *errors* (errores). Los primeros son errores en la actuación (*performance*) y son casuales mientras que el segundo tipo son errores sistemáticos que indican el estadio o el nivel de la competencia transitoria del aprendiente. Según Corder tanto el AE como el profesor deben de preocuparse sólo de los errores (*errors*). En 1974 Corder postuló que lo determinante para valorar la gravedad y el tratamiento del error es el grado de desproporción (*mismatch*) entre el conocimiento de la lengua (*knowledge of the language*) de un aprendiente o un grupo de aprendientes y las demandas de la situación lingüística en la que se encuentra(n). La situación puede ser la de enseñanza-aprendizaje o una situación de uso “real” de la lengua. En el mismo artículo²⁷ se menciona también el papel del AE en relación con la competencia comunicativa²⁸ por primera vez: “Error Analysis, however, cannot yet give us a clear and comprehensive picture of the learner’s communicative competence; it does not enable us to predict how a particular learner will cope with the demands of a situation of language use,

²⁶ Fosilización: Un error que no logra corregirse y, por lo tanto, permanece.

²⁷ *Error analysis and remedial teaching*.

²⁸ Término introducido por D. Hymes a principios de los años setenta.

though it will serve well to say how he will perform in a situation of language *learning*...”²⁹ (Corder 1981:54). Corder plantea una dificultad que el AE todavía no ha resuelto. Es difícil graduar los errores según su efecto en la comunicación, pero hoy tenemos por lo menos una visión bastante más clara sobre lo que es una competencia comunicativa de la que se tenía a principios de los años 70. A pesar de las dificultades consideramos que el AE puede ser una herramienta útil en un análisis comunicativo de los errores, no necesariamente para poder averiguar la competencia comunicativa del aprendiente en su totalidad, pero sí para poder sistematizar los errores según su gravedad en cuanto a la comunicación.³⁰

No existen escalas definitivas para la evaluación de la gravedad del error. Distintos investigadores han optado por distintos criterios y principios. Burt y Kiparsky, desde la perspectiva de la comunicación plantearon en 1972³¹ que son los errores globales los que la dificultan más, es decir los errores que afectan a la estructura y la interpretación de la oración completa y no sólo a un único constituyente de ella (errores locales), como sería por ejemplo un verbo. Otros, por ejemplo Johansson (1975, 1978) y Vázquez (1999), opinan que el criterio comunicativo de valorar el error tiene que basarse en si representan alguna dificultad para la comprensión en forma de producir ambigüedad (en el mensaje) o irritación (en el interlocutor).

2.3. Descripción del corpus

“El método de análisis de errores se sitúa en el ámbito de exploración del *estudio de casos*, el cual describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población, o, al menos con el propósito de establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras.” (Santos Gargallo 2004:400)

Los casos sobre los que vamos a realizar este análisis está compuesto por un corpus de doce respuestas del examen escrito final del bachillerato noruego de junio de 2001 (ver explicación en 1.2.). Estas respuestas son doce de las dieciséis que fueron incluidas en el proyecto de evaluación descrito en 1.4.

La presentación del corpus la hacemos según los criterios que indica Santos Gargallo (2004:397):

²⁹ Nuestra traducción: El AE, sin embargo, todavía no puede darnos un cuadro claro y comprensivo de la competencia comunicativa del aprendiente; no nos posibilita el predecir cómo un aprendiente se enfrentará con las exigencias de una situación de *uso* de la lengua, aunque sirve bien para decir cómo actuará en una situación de *aprendizaje* de lengua.

³⁰ Ver más acerca de criterios de clasificación en el punto 2.4. Tipología de errores.

³¹ En su libro *The Gooficon*.(1972).

- La lengua materna es la misma para todos los alumnos que se han examinado (el noruego) y su origen geográfico es Noruega. (Desconocemos si alguno tiene otra lengua materna u otro origen por tratarse de una prueba anónima.) Están representados los dos sexos, y la edad oscila entre 18 y 20 años. Su nivel, en teoría, es el mismo ya que han recibido el mismo número de clases y han estudiado según el mismo Plan de Estudios (ver 1.1 y 1.2).
- La muestra del corpus es la de un grupo representativo. Al elegir las respuestas hemos pensado tanto en recoger respuestas de institutos diferentes como en incorporar distintos niveles según la nota obtenida. En el corpus hay cuatro respuestas de cada uno de los tres niveles de dominio tal como están agrupados en la *Guía de Evaluación* noruega (ver 1.3). Representan las notas del 1 (la peor) al 6 (la mejor). Este grupo representativo nos proporciona datos que pueden generalizarse.
- La habilidad lingüística que estudiaremos es la de la expresión, o producción, escrita. Se trata de dos textos, uno es una carta breve, el otro es una redacción sobre un tema asignado (los alumnos pueden elegir éstos de entre varias posibilidades).
- La extensión del análisis incorpora los microsistemas: *gramatical, léxico-semántico y discursivo*. Dentro de cada una de estas categorías se analizan sólo los elementos descritos en 1.4. La elección de esta extensión de análisis se debe a los resultados que obtuvimos en el proyecto de evaluación realizado los años 2002/2003 (ver 1.4). La finalidad del análisis es la de poder clasificar las categorías y parámetros elegidos según su impacto en la comunicación para acercarnos a una jerarquía de errores comunicativos. Como el proyecto de evaluación ya nos dio mucha información al respecto, no vemos la necesidad de incluir en este estudio ni todas las subcompetencias de la competencia comunicativa ni todos los posibles subapartados de cada categoría.
- La recogida de datos. El trabajo que presentamos es un estudio transversal, es decir que vamos a analizar la producción en un determinado estadio de la interlengua de los aprendientes, en concreto la de doce alumnos en el momento de producir textos en español en el examen escrito oficial y final de sus tres años de estudios del español en el bachillerato noruego.

2.4. Tipología de errores

Un error es una incorrección que se debe a la carencia de competencia lingüística y comunicativa. Es una desviación en relación con la norma de la lengua meta. A lo largo de la historia del Análisis de Errores se han estudiado diferentes tipos de idiosincrasias y se han usado varias clasificaciones. Desde el punto de vista etiológico los tipos de errores que se han estudiado han sido primero los errores interlinguales, después los intralinguales y los de evasión, todo esto teniendo en cuenta principalmente el plano lingüístico, es decir los errores fonéticos, morfosintácticos y semánticos, y normalmente se han tratado errores aislados sin su contexto. Sobre todo durante los años ochenta del siglo XX nos proporcionaron una considerable cantidad de datos de este tipo. Desde los años noventa, sin embargo, se ha empezado a plantear otros desafíos en la enseñanza y la investigación de segundas lenguas, por ejemplo en qué consiste la competencia comunicativa, cómo lograr el objetivo de fluidez, cómo incorporar la norma discursiva, cuáles son los errores pragmáticos/discursivos, dónde están los límites de tolerancia, y junto a todo: ¿Cómo incorporar la dimensión comunicativa al análisis de errores? ¿Qué errores estudiar y cómo valorar su gravedad?

Vázquez (1999:28) ofrece una panorámica sobre las distintas clasificaciones de errores estudiados según diferentes criterios:

- Criterio lingüístico (basándose en los subsistemas o en las estrategias, como omisión, falsa elección o colocación etc.).
- Criterio etiológico (causa, origen).
- Criterio comunicativo (errores de ambigüedad, irritantes, estigmatizantes).
- Criterio pedagógico (errores colectivos, individuales, inducidos por metodología, transitorios, fosilizados o fosilizables, etc.).
- Criterio pragmático (errores de pertinencia, errores discursivos).
- Criterio cultural.

Como nuestro interés aquí se centra en la comunicación vamos a ver un poco más de cerca los diferentes parámetros para analizar la gravedad del error desde la perspectiva funcional-comunicativa que se ha empleado en investigaciones del AE. S. Johansson (1973) intenta valorar errores relacionando (*correlating*) la comprensión, la frecuencia, la generalidad y la irritación, y concluye que los aspectos funcionales (la comprensión y la irritación) deben recibir más atención ya que son éstos los más importantes para la comunicación. Enkvist (Enkvist 1973) afirma que seremos más capaces de graduar los errores si los relacionamos con el éxito en la interacción comunicativa. Junto con el criterio de

aceptabilidad insiste en el de *appropriateness* (adecuación, aceptabilidad contextualizada)³². Dice que no hay criterios ni estándares absolutos y que se deben investigar los márgenes de tolerancia en contextos amplios y variados. El criterio de aceptabilidad se había ya usado en la valoración de la actuación de aprendientes, refiriéndose a la aceptabilidad en relación con la norma del código lingüístico de la lengua meta. El primero en relacionar el término con su contexto situacional, fue Corder (1972) quien afirma que un enunciado puede ser aceptable lingüísticamente pero no obstante inadecuado (*inappropriate*) en el contexto. Propone una escala de errores donde los más graves son los que hacen que un enunciado sea tanto inaceptable como inadecuado, mientras que sólo los aceptables y adecuados están libres de error. Olsson (Olsson 1973) divide los errores en sintácticos y semánticos y afirma que estos últimos causan más problemas de comunicación que los del primer grupo. Burt y Kiparsky consideran que los errores que bloquean la comunicación son los globales frente a los locales (ver 2.2.6.). Vázquez (1989, 1999) añade los criterios de ambigüedad y estigmatización (ver arriba) al criterio de irritación de Johansson. Fernández y Rodríguez (1989, citado en Fernández [1997: 32]) hicieron una investigación con el criterio de menor o mayor dificultad en la comprensión de los textos de los alumnos. Los resultados confirmaban la afirmación de Burt y Kiparsky acerca de que son los errores globales los que dificultan la comunicación. Los errores más distorsionantes resultaron ser los de léxico y los de la estructura de la oración mientras que los errores formales aislados tenían poco efecto negativo. Estos hallazgos afirman, entre otras cosas, lo que apuntó Olsson: que es la deformación en el sentido más que en los aspectos formales lo que influye en la corrección comunicativa. Un problema metodológico que surgió con todos estos intentos, fue el de cómo “medir” la comprensión, la irritabilidad, los límites de tolerancia en el interlocutor.

Un corpus de interlengua como el que vamos a analizar aquí presenta una cantidad casi infinita de idiosincrasias de todo tipo. Por eso se necesita un instrumento que facilite la clasificación de éstas. Los criterios de las clasificaciones varían de acuerdo con el objetivo de los estudios que se van a hacer. En el caso actual lo que interesa es el efecto comunicativo de los errores. Teniendo como base estudios semejantes, sobre todo el de Fernández descrito en Fernández (1997) y el de Johansson (1975), y el trabajo propio que realizamos en el proyecto de evaluación (ver 1.4.), hemos elegido sólo ciertos tipos de errores para el presente análisis. Con la clasificación de Vázquez (ver arriba), los criterios que utilizaremos son principalmente lingüísticos, pragmático-discursivos y comunicativos. Sólo en el caso del léxico vamos a

³² Se refiere a la dimensión pragmática de la lengua, es decir, al uso. Las estructuras son aceptables o adecuadas en referencia al contexto o la situación en que se aplican (Def. en Vázquez, 1999:131).

aplicar un criterio etiológico (ver abajo). La diferencia comparada con la exposición de Vázquez es que como criterio comunicativo entendemos errores que producen distorsión en la comunicación, sea por ambigüedad del mensaje o falta de comprensión por parte del lector. A los errores pragmáticos los llamamos errores discursivos, y dentro de los errores lingüísticos sólo estudiamos las idiosincrasias en el léxico, los verbos, los pronombres y en la estructura de la oración.

Como punto de partida de la tipología concreta de errores, tomamos las conclusiones del informe elaborado por Juan Eguiluz en el proyecto de evaluación (ver 1.4.). Las categorías que vamos a analizar van a ser principalmente las que él menciona como causantes de problemas de comunicación en las respuestas del examen escrito que evaluó. Pero aparte de lo que indica el informe de Eguiluz vamos a incluir el campo del léxico, basándonos en anteriores observaciones (ver 1.4.), resultados obtenidos en otros trabajos³³ que indican que los errores léxicos tienen gran impacto en la comunicación, observaciones hechas durante el proyecto de evaluación, y además por un especial interés por los errores de vocabulario debido al mal uso del diccionario por parte de muchos alumnos noruegos. Pueden usar diccionarios bilingües (y monolingües) en los exámenes, y nuestra hipótesis es que este hecho en muchas ocasiones es la causa de errores léxicos que entorpecen la comunicación. Intentan a menudo traducir literalmente palabras o expresiones idiomáticas del noruego al español y producen “norueguismos” incomprensibles para por lo menos un lector hispanohablante que no sepa noruego. Parece ser que por lo menos los alumnos poco cualificados aplican la interferencia como estrategia. En el caso de los errores léxicos vamos a aplicar un criterio etiológico para detectar casos de tal transferencia negativa.

Junto con el informe mencionado nos basaremos parcialmente en la tipología usada por S. Fernández en *Interlengua y análisis de errores* (1997). Sus conclusiones en la investigación descrita confirman nuestra decisión de no incluir el sintagma nominal en el análisis pero en cambio sí incluir el léxico. Estas decisiones las hemos tomado porque la meta principal de esta memoria es valorar la gravedad de los errores según su efecto en la comunicación escrita. Según Fernández “...los (errores) que se ha comprobado que entorpecen más la comunicación son los del léxico y los relacionados con la estructura de la oración.” (1997:262).

³³ Entre ellos los de S. Fernández y el de Johansson (1978:65).

Con todo: La tipología que emplearemos tiene en cuenta una descripción estructural funcional de la lengua y pretende ampliar el campo al dominio del léxico y de ciertos aspectos del discurso y no sólo a los aspectos morfosintácticos.

2.4.1. Errores léxicos

Aquí incluimos todas las **palabras y expresiones idiomáticas** equivocadas, es decir de elecciones erróneas, sea de forma o de significado, pero con la atención centrada en el significado. (No nos preocupamos con por ejemplo el género como rasgo del nombre.)

2.4.2. Errores gramaticales

Aquí estudiamos:

- Los **verbos** y los **pronombres** erróneos, intentando distinguir entre forma (paradigma y concordancia) y uso en el caso de los verbos.
- La **estructura de la oración** en cuanto a orden, omisiones, elementos sobrantes, equivocaciones en oraciones negativas y cambio de función.

2.4.3. Errores discursivos

Aquí vamos a analizar:

- La **relación entre oraciones**: Coordinación y subordinación, es decir sobre todo las conjunciones).
- Otros **conectores/enlaces**. La definición de Fernández puede servir en este contexto: “Conectores de discurso, enlaces y circunstanciales que tienen como función marcar la secuenciación del discurso, indicando orden, tipo de relación, espacio, tiempo y la modalidad que se imprime a lo que se dice. Los problemas se centran en la omisión de índices temporales, espaciales e incluso modales y en el uso inadecuado de enlaces conjuntivos que relacionan unas partes del texto con otras” (1997:227).
- La **puntuación** y las **repeticiones** innecesarias (pero sólo en menor medida).

2.5. Metodología del análisis de errores

La metodología original de un análisis de errores es la que estableció Corder en 1967)³⁴:

³⁴ (Corder 1967, ed. 1981:14-25).

- Identificación del error en su contexto.
- Clasificación y descripción de los mismos.
- Explicación de su origen.
- Evaluación de la gravedad del error (especialmente en caso de análisis con pretensiones didácticos).

La identificación del error presupone una norma contra la cual se juzgan los enunciados del aprendiente, aunque no siempre está claro cuál. ¿Será la norma de la RAE o la que conozca el profesor o investigador? ¿Qué variante usar como norma en la expresión oral? También hay que decidir si se va a identificar sólo *overt errors* (errores evidentes) o también incluir *covert errors* (errores ocultos/no evidentes) (Corder 1971, ed. 1981:22). Corder defiende que pueden haber oraciones aparentemente correctas vistas aisladamente, pero que no funcionan coherentemente en el contexto concreto. Se trata de enunciados superficialmente correctos, pero que son idiosincrásicos desde un punto de vista funcional o comunicativo.

Una vez pensadas estas consideraciones preliminares e identificados los errores, Corder propone reconstruir la oración errónea “traduciéndola” a la lengua meta, o por el contexto y el conocimiento de esta lengua sólo, o en colaboración con el productor del enunciado, según la situación. Como consecuencia de la identificación y la reconstrucción se llega a la descripción y la clasificación de los errores según las categorías elegidas (tipología). El tercer punto, la explicación de las causas de los errores, es el paso originalmente considerado más importante. Esta fase es la que ha proporcionado a los investigadores el material para llegar a saber más sobre la adquisición de lenguas extranjeras y así a su vez poder ayudar pedagógicamente al aprendiz en un aprendizaje más eficaz o rápido. El último punto, la valoración de la gravedad del error, ha recobrado más importancia, o por lo menos ha sido enfocado de otra forma, durante los últimos diez a veinte años, sobre todo en cuanto a los nuevos parámetros de la enseñanza-aprendizaje. Antes se consideraba la gravedad del error sobre todo según su grado de conformidad respecto al sistema de la lengua que se aprende. Ahora se tiende a verlo desde una perspectiva comunicativa. El criterio prioritario es el de la aceptabilidad: un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y cause problemas de comunicación. Aunque la valoración de los errores según su relación con el contexto y la comunicación tiene más fuerza hoy que antes, ya había investigadores preocupados en este asunto en los años setenta³⁵. Enkvist, por ejemplo, afirma

³⁵ Ver más acerca de esto en 2.4.

en 1973 que la graduación de errores en escalas de gravedad debería hacerse según su interferencia con la comunicación (Enkvist 1973:19).

Para valorar el impacto de los errores en la comunicación, hay que valorar su aceptabilidad según la claridad del mensaje y la comprensión por parte del receptor. Esta valoración necesita un instrumento de medición de la aceptabilidad. Johansson hizo una investigación en 1975 intentando medir lo más objetivamente posible el efecto comunicativo de ciertos errores. Había tres tipos de tests diferentes en su investigación, pero el que nos interesa en este contexto es el *Reading Test*. Su criterio de medición fue el de ‘Tiempo de lectura’ (*Reading Time*). Johansson midió la comprensión de los textos según el tiempo que usaron dos grupos diferentes de lectores nativos en leerlos. Se trataba de cuatro textos parecidos de los cuales uno era correcto, los otros tres contenían cada uno errores de un sólo tipo (producidos por el investigador). Johansson midió el aumento en tiempo de lectura en los tres textos con errores comparándolo con el texto sin error. A la vez tenía un grupo de control que leyó los cuatro textos sin errores en ninguno de ellos. Las tres categorías que estudió fueron la concordancia, cierto aspecto verbal y el orden de las palabras. De esas tres la que resultó complicar más la comprensión fue la de las alteraciones en el orden de las palabras. (Johansson 1975). Esto concuerda también con los hallazgos de otros investigadores, por ejemplo los de S. Fernández.

Para Johansson el instrumento de medición fue el del aumento en el tiempo de lectura causado por diferentes errores. Asimismo Eguiluz y de Vega Santos(1996) determinaron un criterio parecido que llamaron ‘Relectura’³⁶. El hecho de que un lector tenga que detenerse en la lectura, leer de nuevo, reflexionar, revisar, aplicar estrategias conscientes de interpretación, etc., indica que hay una falta de comprensión causada por los errores del texto del aprendiente. La relectura implica interpretación, y cuánto más hay que releer e interpretar menos comunicación existe.

Los dos criterios se aplican a textos escritos y se refieren a la reacción en el lector. La diferencia se basa en que Johansson usa textos manipulados para poder medir la comprensión a través de datos objetivos mientras Eguiluz y de Vega Santos lo hacen en textos auténticos, es decir todo el texto tal como lo ha escrito el aprendiente. No pretenden una evaluación objetiva en el sentido de Johansson, cosa que consideran casi imposible en pruebas subjetivas como son por ejemplo las redacciones y las cartas. También el objetivo del uso de los dos criterios son diferentes. El objetivo de Johansson era averiguar cuáles son los errores que

³⁶ Tal y como vimos en la página 16 de este trabajo.

originan más confusión y como consecuencia suponen aumento en el tiempo requerido de lectura para comprender (interpretar) el texto. Eguiluz y de Vega Santos proponen un criterio de medición de la comunicación en los textos independientemente del tipo de error que hace necesario la relectura. y la interpretación subjetiva. El ámbito de uso de este criterio era principalmente en relación con la evaluación formal de la escritura, por ejemplo en exámenes como el DELE.

Resumiendo, podemos decir que aunque los dos criterios (relectura y tiempo de lectura) se parecen mucho se han establecido y usado para objetivos algo diferentes, uno para la investigación, el otro para uso práctico en el campo de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo más importante, sin embargo, es lo que tienen en común: los dos son criterios operativos para estudiar la comunicación en textos escritos.

La metodología que vamos a seguir en este trabajo es, a grandes rasgos, la establecida por Corder (1967) y empleada por Sonsoles Fernández en su investigación recopilada en *Interlengua y análisis de errores* (1997), pero con modificaciones en cuanto al proceso y la amplitud del análisis dado los objetivos concretos del trabajo. Los pasos del procedimiento serán:

- **Identificación** del error en su contexto (y reconstrucción).
- **Clasificación** de las categorías elegidas y cierta descripción.
- **Valoración** de la gravedad del error.

La clasificación la realizamos de acuerdo con la tipología presentada arriba (ver 2.4.) Esta tipología va a ser la base para la identificación del error. Después de identificarlo, vamos a reconstruir la idiosincrasia “traduciéndola” a un español correcto, aunque esto no siempre es fácil. Como no se cuenta con la posibilidad de consultar con el alumno productor del texto, hay que interpretar o “adivinar” lo que ha intentado comunicar y llegar a una reconstrucción plausible. Contrastando lo que está escrito con su versión “nativa” (interpretada) se llega a una clasificación y descripción lingüística del error. La norma será una norma “neutra” del castellano, basándose en nuestros conocimientos del español con ayuda en caso de dudas de algunos hispanohablantes (españoles) y de diferentes diccionarios. Los errores van a ser fundamentalmente los evidentes (*overt errors*), pero comentaremos también algunos ocultos (*covert errors*).

El punto más interesante es la valoración del error. Hay distintas formas de valorar los errores, pero en esta memoria lo que se va a analizar es el efecto en la comunicación. En el momento del análisis se tendrá en cuenta el logro o no de la comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje. Comparada con la metodología propuesta por Corder

y seguida por Fernández, la presente no incluye la explicación del error, salvo en algunos casos (principalmente en la categoría de errores léxicos, ver explicación del porqué en 2.4.). La razón fundamental de esta omisión es que en este trabajo lo que nos interesa no es el porqué de los errores sino el efecto comunicativo de éstos. Esta memoria es fundamentalmente un estudio sobre la gravedad de ciertos errores en relación con la comunicación entendida como comprensión por parte del lector. El criterio principal que emplearemos es el de la relectura. Aunque a nosotros nos interesa valorar el efecto comunicativo de los errores de la tipología elegida, igual que a Johansson, no pretendemos un análisis objetivo en su sentido, sino que identificamos errores “auténticos”, cometidos realmente en los textos, valorándolos según la necesidad de relectura en cada caso. El lector es principalmente la autora del presente trabajo, pero con la ayuda en casos de duda, de otras personas. No hay informantes lectores en este estudio (por falta de posibilidad y tiempo), aunque sería muy interesante continuar el estudio con una investigación más “objetiva” con informantes hispanohablantes que no sepan escandinavo y medir el ‘tiempo de lectura’ y hacer lo mismo con un grupo de informantes noruegos profesores de español. Tal investigación tendría dos objetivos: controlar y comprobar los resultados del presente estudio y averiguar si hay diferencias entre la evaluación de nativos y no nativos. Anteriores trabajos en este campo han encontrado diferencias, los nativos son más “tolerantes” en cuanto a errores formales que los no nativos. Los errores que mencionan los nativos como causantes de problemas de comprensión resultan ser sobre todo los de léxico y los discursivos (S. Fernández 1997:31).

Nuestra intención es hacer un trabajo que pueda ser un primer paso en la elaboración de algún tipo de jerarquía “comunicativa” de errores, queremos llegar a saber más sobre qué errores distorsionan el mensaje y entorpecen la comunicación en textos escritos.

3. Descripción de nuestro procedimiento y esquema de análisis

Para este análisis hemos elaborado un esquema que vamos a utilizar a lo largo del mismo basándonos en los pasos de la metodología a seguir. La estructura base de éste tiene cuatro columnas, salvo el esquema de los errores léxicos que tiene cinco, dado que en ese caso incluimos, donde sea posible, una explicación del error.

3.1. Presentación del esquema

En la presentación de abajo hay dos líneas con “títulos”. La línea de arriba indica la relación entre nuestro esquema y la metodología original de Corder (1967) para un análisis de errores. La siguiente línea son los “títulos” del esquema con la terminología que empleamos en la metodología de nuestro análisis.

Identificación	Identificación	Descripción/ (clasificación)	Explicación	Evaluación
Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
El error, subrayado donde sea posible, en su contexto cercano.	La traducción o reconstrucción más plausible de la palabra u oración con el error “corregido” en negrita (donde sea posible).	Aquí se hacen observaciones que se consideran relevantes, sobre todo acerca del tipo de error/dificultad. (La clasificación se realiza de acuerdo con la tipología de errores explicada más arriba [ver 2.4.] y no figuran en las casillas del esquema sino como títulos de cada parte del esquema, son las categorías del análisis.)	Esta columna sólo existe en la categoría <i>Errores léxicos</i> .	Para valorar la gravedad del error, se tiene en cuenta la distorsión del mensaje, se valora según el efecto negativo en la comunicación en una escala de cinco grados: 0, 1, 2, 3, 4

Dos ejemplos de errores léxicos de la respuesta número 1:

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
La <u>atmósfera</u> estuvo magnífico ...	El ambiente estuvo magnífico ...	Probablemente elección inadecuada por uso del diccionario. Significado.	Posible “norueguismo”, interferencia (<i>atmosfære</i>).	2
Pero <u>todavía</u> esta mayor de edad y este verano viajaré para Pamplona para correré en la carrera de toros.	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano viajaré a Pamplona y correré en la carrera de toros.	Tiene como efecto, junto con los errores de los verbos, que perdemos la ubicación en el tiempo. Significado.	¿Elección inadecuada por uso del diccionario?	4

3.2. Explicación de la puntuación en la columna *Valoración de la gravedad del error*

Los errores comunicativos son identificables por la relectura. Hay que evaluar lo que hace necesaria esa revisión y la amplitud de la misma para llegar a una interpretación y reconstrucción plausibles. Un mayor grado de revisión presupone una puntuación más alta. (0 significa que el error no tiene ningún efecto negativo en la comunicación y que por eso no hace falta la relectura.)

1. El error tiene poco efecto negativo en la comunicación. Si hace falta “remirar”, se llega sin dificultad a una reconstrucción segura.
2. El error tiene bastante efecto negativo en la comunicación. Requiere cierta relectura.
3. El error tiene un efecto negativo amplio en la comunicación. Hace falta mucha relectura para llegar a una interpretación que permita una reconstrucción plausible.
4. El error hace que la comunicación se rompa. No es posible comprender el mensaje ni a pesar de una amplia relectura. La reconstrucción es imposible, o por lo menos una interpretación totalmente insegura.

Cada análisis va seguido de unos comentarios generales breves y de una tabla con números, como vamos a ver seguidamente.

3.3. Ejemplo de los comentarios finales y la tabla

Comentarios generales sobre la respuesta número 1 (ejemplo anterior): Hay grandes problemas de concordancia y de género (que no analizamos aquí). Existen múltiples errores de “todo tipo” que entorpecen la comunicación global del texto. Además hay un “error cultural” que contribuye a la pérdida de ubicación espacial: Pamplona no está en la costa.

Número de errores.		Puntuación comunicativa. (Sumamos los puntos de la columna <i>Valoración de la gravedad del error</i> de cada categoría y los dividimos por el número de errores de la misma. Hacemos lo mismo con la puntuación total de cada respuesta y el número total de errores.)		
Categorías:		Categorías:		
Errores léxicos:		12	Errores léxicos:	
“Norueguismos”/diccionario:	3		“Norueguismos”/diccionario:	2,33
Otros	9		Otros	0,88
Errores gramaticales:		31	Errores gramaticales:	
Verbos, forma	10		Verbos, forma	1,10
Verbos, uso	7		Verbos, uso	1,85
Pronombres	3		Pronombres	0,00
Estructura	11		Estructura	1,45
Errores discursivos:		12	Errores discursivos:	
Número total de errores:		55	Puntuación promedia:	
			1,41	

Nota obtenida en el examen: 3

3.4. Explicación de la tabla

Hemos contado el número de errores de cada categoría (de la tipología de errores que hemos analizado) obteniendo así un número total de errores de cada respuesta. Hay errores que están anotados dos o tres veces por estar clasificados en varias categorías. Por ejemplo algunos errores dentro de la categoría de errores gramaticales pueden estar también registrados como errores discursivos, o como errores en los verbos que están equivocados tanto por cuestiones de forma, como de uso. Es decir que puede haber errores que se han contado más de una vez.

Dentro de la categoría de los errores léxicos hemos hecho una subdivisión para categorizar el efecto negativo de los errores tipo "norueguismos", es decir de interferencia de la L1, sobre todo en forma de traducción directa del noruego de palabras o expresiones idiomáticas, y de los causados por el mal uso del diccionario bilingüe. Estos errores a menudo van unidos, pero no siempre. En la tabla registramos todos los que hemos etiquetado como "norueguismos" y/o diccionario en la columna de *Causa/origen del error* en el esquema empleado en el análisis para la categoría léxico. El apartado de errores gramaticales contiene cuatro subcategorías y hemos contado los errores de cada una de ellas a parte del número total.

Todo esto figura en el lado izquierdo de la tabla. En la parte de la derecha figuran los números de la gradación de las implicaciones comunicativas de los errores. Hemos sumado todos los puntos en la columna *Valoración de la gravedad del error* de cada respuesta, y esta puntuación total la hemos dividido por el número total de errores de la respuesta. Lo mismo hemos hecho dentro de cada categoría y subcategoría. De esta forma hemos llegado a un promedio de puntuación acerca del efecto negativo en la comunicación de cada respuesta y de cada categoría de errores para así poder comparar, y sacar conclusiones sobre, dichos promedios. Hemos optado por valorar la gravedad de los errores de esta forma para poder sacar algunas conclusiones cuantificables acerca de las categorías de errores y su impacto en la comunicación. La puntuación promedia que figura al final de la tabla es el número sumado de la puntuación "comunicativa" de todas las categorías de la respuesta dividida por el total de errores.

El resumen de los resultados de todas las tablas (respuestas), con sus conclusiones, está incluido en el capítulo final, mientras las tablas con los números de cada respuesta van al final de cada análisis.

Para el posterior uso de esta investigación en un contexto noruego hemos incluido al final de cada tabla la nota que obtuvo cada respuesta en el examen noruego.

4. Los análisis de errores de las doce respuestas del examen

4.1. Análisis de errores de la respuesta número 1

4.1.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Tengo una novia fantástica, él es alto, ... y divertida. Pero <u>mi</u> problema es ¡Mi novia es un cleptomán!	Tengo una novia fantástica, es alta, ... y divertida. El problema es que es cleptomana!	Posesivo por artículo determinado, algo bastante común.	Uso innecesario del posesivo. ¿"Norueguismo"?	0
Cosas desaparece <u>en</u> mi casa ...	Las cosas desaparecen de mi casa ...		Problemas con el uso de las preposiciones.	0
La carrera <u>ocurro</u> anual.	La carrera se celebra anualmente	Significado.	¿"Anglicismo"?	2
La carrera <u>ocurro</u> <u>anual</u>	La carrera se celebra anualmente	Forma.	Problemas en la diferenciación de adjetivo/adverbio.	0
La carrera es <u>por</u> hombres y nin chicas podrán participar.	La carrera es para hombres y ninguna chica puede participar.	Por/para Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	0
La carrera es por hombres y <u>nin</u> chicas podrán participar.	La carrera es para hombres y ninguna chica puede participar. / las chicas no pueden participar.	Forma./Significado.	Adjetivo indefinido en vez del artículo determinado.	0
<u>La atmosfera</u> estuvo magnífico ...	El ambiente estuvo magnífico ...	Significado.	Posible error de uso del diccionario. "Norueguismo" (<i>atmosfære</i>).	2
... <u>estuvimos</u> aproximadament tres mil personas ...	...éramos aproximadamente tres mil personas ...	Ser/estar Significado.	Problemas con los usos de "ser" y "estar".	0
Pero <u>todavía</u> esta mayor de edad y este verano viajé para pamplona para corré en la carrera de toros.	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano viajaré a Pamplona y correré en la carrera de toros.	Tiene como efecto, junto con los errores de los verbos, que perdemos la ubicación en el tiempo. Significado.	¿Diccionario?	4
... <u>esta</u> mayor de edad	... soy mayor de edad	Ser/estar. Significado.	Problemas con los usos de "ser" y "estar".	3
Creo <u>esta</u> un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.	Creo que es/existe esta tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los	Estar/ser (verbo de existencia).	No se entiende si es que se ha equivocado de verbo o si es que falta el verbo.	3

	toros.	Significado		
Creo esta un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un <u>cultura con mucho toreo.</u>	Creo que es/existe esta tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los toros (cultura taurina).	Significado.	Equivocación entre las palabras del mundo de “los toros”.	0

4.1.2. Errores gramaticales

4.1.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigmas/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
La carrera <u>ocurro</u> anual.	La carrera (ocurre) se celebra anualmente	Error en la elección de la persona del verbo.	2
Cosas <u>desaparece</u> en mi casa ...	Las cosas desaparecen de mi casa ...	Falta de concordancia y/o falta de conocimientos del paradigma.	0
Me gusta ella pero no <u>sabe</u> que hare.	Me gusta ella pero no sé que hacer..	Paradigma.	3 Hay que releer e interpretar la oración porque el verbo es referencial. No entendemos quién es él que no sabe que hacer
¿Teneis consejos?	¿Tiene(n) consejos?	Falta de competencia pragmática.	0
La carrera <u>ocurro</u> anual	La carrera (ocurre) / se celebra anualmente.	Paradigma	1
... el ano pasado murí tres personas.	... el año pasado murieron tres personas.	Paradigma/concordancia.	0
Todos personas en la carrera visieron con prendas ...	Todas las personas en la carrera vistieron (visten) prendas ...	Paradigma.	0
Los hombres <u>comenzan</u> en la parte superior de calle. Ellos <u>comenzan</u> correr y algunos segundos después <u>comenzan</u> los toros.	comienzan	Paradigma.	0
... y quise tambien <u>correo</u>	... y quise también correr	Paradigma.	2
... <u>esta</u> mayor de edad.	... soy mayor de edad.	Concordancia (yo).	3

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Me gusta ella pero no sabe que <u>hare</u> .	Me gusta ella pero no sé que hacer .	Problemas con la perífrasis verbal.	2
...nin chicas <u>podrán</u> participar	... ninguna chica puede participar.	Problemas con los tiempos verbales.	0
Todos personas en la	Todas las personas en la	Cambio de tiempo.	1

carrera <u>visieron</u> con prendas ...	carrera visten prendas ...		
... y quise también <u>correo</u>	... y quise también correr	Problemas con la perífrasis verbal.	2
Pero todavía esta mayor de edad y este verano <u>vijé</u> para pamlona para corré en la carrera de toros.	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano vijaré a Pamplona y correré en la carrera de toros.	Problemas con el uso de los tiempos verbales. Mezcla el indefinido y el futuro, con lo cual falla la relación entre los sucesos del 97 y la situación actual.	4
Pero todavía esta mayor de edad y este verano viajé para pamlona para <u>corré</u> en la carrera de toros.	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano vijaré a Pamplona y correré en los encierros.	Problemas con el uso de los tiempos verbales. Mezcla el indefinido y el futuro, con lo cual falla la relación entre los sucesos del 97 y la situación actual.	4
Espero <u>soy</u> mas rapido que los toros, ¡no quiero saltar al agua!	Espero ser (o espero que sea) más rápido que los toros. ¡No quiero saltar al agua!	Problemas con la perífrasis verbal.	0

4.1.2.2. Errores referidos al uso de los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Tengo una novia fantástica, <u>elle</u> es alta, delgada, ...	Tengo una novia fantástica, es alta, delgada, ...	No es necesario poner el pronombre sujeto aquí. Forma. ¿Galicismo?	0
... mi novia siempre tiene mucho dinero pero <u>ella</u> no tiene trabajo.	... mi novia siempre tiene mucho dinero aunque no tiene trabajo.	No es necesario poner el pronombre sujeto aquí.	0
Los hombres comen en la parte superior de la calle. <u>Ellos</u> comen XX correr y algunos segundos después comen los toros.	Los hombres comen en la parte superior de la calle. Comienzan a correr y algunos segundos después comen los toros.	No es necesario poner el pronombre sujeto aquí.	0

4.1.2.3. Errores en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
<u>XX</u> Cosas desaparece en mi casa ...	Las cosas desaparecen de mi casa ...	Omisión.	0
Ví <u>XX</u> mi novia robar un caja cerveza en el super.	Ví a mi novia robar una caja de cerveza en el súper.	Omisión.	0
Ví mi novia robar un caja <u>XX</u> cerveza en el super	Ví a mi novia robar una caja de cerveza en el súper.	Omisión.	1
Todos <u>XX</u> personas en la carrera visieron con prendas ...	Todas las personas en la carrera visten/ llevan prendas ...	Omisión.	0
Todos personas en la carrera visieron <u>con</u> prendas ...	Todas las personas en la carrera visten/ llevan prendas ...	Elemento sobrante.	0
Los hombres comen	Los hombres comen	Omisión.	0

en la parte superior de <u>XX</u> calle. Ellos comienzan correr y algunos segundos después comienzan los toros.	en la parte superior de la calle. Comienzan a correr y algunos segundos después comienzan los toros.		
Los hombres comienzan en la parte superior de calle. Ellos comienzan <u>XX</u> correr y algunos segundos después comienzan los toros.	Los hombres comienzan en la parte superior de la calle. Comienzan a correr y algunos segundos después comienzan los toros.	Omisión.	0
Creo que <u>XX</u> carrera me queda un desea siempre.	Creo que esa carrera va a convertirse en ...	Omisión.	4
Creo <u>XX</u> esta un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.	Creo que esta carrera es una tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los toros.	Omisión.	4 La primera parte de la oración compuesta es ininteligible por las tres omisiones que hemos señalado.
Creo esta <u>XX</u> un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.	Creo que esta carrera es una tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los toros.	Omisión.	4 La primera parte de la oración compuesta es ininteligible por las tres omisiones que hemos señalado.
Creo esta <u>XX</u> un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.	Creo que esta carrera es una tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los toros.	Omisión.	4 La primera parte de la oración compuesta es ininteligible por las tres omisiones que hemos señalado.

Comentario: Los errores en la estructura se caracterizan por las múltiples omisiones.

4.1.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad
Tengo una novia fantástica, elle es alta, ... y <u>divertida</u> . Pero mi problema es ¡Mi novia es un cleptomán!	Tengo una novia fantástica, es alta, ... y divertida. El problema es que es cleptómana!	Relación/conexión inadecuada (pero). Crea confusión. Estilo oral.	1
Tengo una novia fantástica, elle es alta, ... y divertida. Pero mi problema <u>es</u> ¡Mi novia es.un cleptomán!	Tengo una novia fantástica, es alta, ... y divertida. El problema es que es cleptómana.	Puntuación inadecuada en vez de conjunción subordinada..	2
Tengo una <u>novia</u> fantástica, elle es alta, ... y divertida. Pero mi problema es ¡Mi <u>novia</u> es.un cleptomán!	Tengo una novia fantástica, es alta, ... y divertida. El problema es que es cleptómana.	No hace falta la repetición del SN. La concordancia verbal crea la cohesión necesaria.	0
Cosas desaparece en mi casa y mi novia siempre tiene mucho dinero <u>pero</u> ella no tiene trabajo.	Las cosas desaparecen de mi casa y mi novia siempre tiene mucho dinero aunque no tiene	Conjunción equivocada (coordinante adversativa en vez de subordinante concesiva).	2

	trabajo.		
<u>Cosas</u> desaparece en mi casa y mi novia siempre tiene mucho <u>dinero</u> pero ella no tiene trabajo.	Las cosas de valor/dinero desaparece(n) de mi casa y mi novia siempre tiene mucho dinero aunque no tiene trabajo.	La relación entre las partes del enunciado se hace poca clara también porque no vemos la relación entre “cosas” y “dinero”	3
¿Teneis consejos?	¿Qué me aconseja(n)?	Falta de competencia pragmática. No es una forma válida de finalizar una carta de petición de ayuda.	0
Los hombres <u>comenzan</u> en la parte superior de calle. Ellos <u>comenzan</u> correr y algunos segundos después <u>comenzan</u> los toros.	Los hombres comienzan a correr en la parte superior de la calle. Algunos segundos después empiezan los toros a correr detrás de ellos.	Demasiadas repeticiones del mismo verbo y en forma idéntica crean un lenguaje poco fluido.	0
Los hombres comienzan en la parte superior de calle. Ellos comienzan correr y algunos segundos después comienzan los toros <u>XX</u> .	Los hombres comienzan a correr en la parte superior de la calle. Algunos segundos después empiezan los toros a correr detrás de ellos/ el mismo recorrido.	Falta una explicación acerca de a qué comienzan los toros.	2
Pero todavía esta mayor de edad y este verano <u>viajé</u> para pamplona para corré en la carrera de toros.	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano viajaré a Pamplona y correré en los encierros.	Los tiempos equivocados (o formas) hacen que no situemos la narración en el tiempo. Ha ido otra vez a Pamplona, ¿o irá?	4
Pero todavía esta mayor de edad y este verano viajé para pamplona para corré en <u>la carrera de toros</u> .	Pero ahora/ya soy mayor de edad y este verano viajaré a Pamplona y correré en los encierros .	El SN “la carrera (de toros)” se repite nueve veces. Tanta repetición empobrece el discurso, sobre todo por tratarse de un texto muy corto.	0
Creo que carrera me queda un desea siempre.	Creo que siempre voy a desear correr en esa carrera.	Es difícil detectar cuál es el error o los errores que hace(n) esta oración poco comprensible.	4
Creo <u>XX</u> esta un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.	Creo que esta carrera es una tradición en Pamplona porque los españoles tienen una cultura muy relacionada con los toros (cultura taurina)	Cohesión insuficiente. Falta la conjunción subordinada “que”. Es posiblemente un “norueguismo”. (En noruego se puede omitir la conjunción subordinada at)	1 Es difícil valorar la gravedad de este elemento aisladamente por los otros errores que hay en la oración.

4.1.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 1

La organización de los textos es confusa. La falta de conexiones, y las relaciones inadecuadas generan una acumulación de oraciones sin secuenciación lógica ni organización

espacio-temporal. En el ejercicio número dos falta además la adecuación al modelo de una carta española (falta la introducción, la despedida y la forma retórica de petición).

Hay grandes problemas de concordancia y de género (que no analizamos aquí). Múltiples errores de “todo tipo” entorpecen la comunicación global del texto. Además hay un “error cultural” que contribuye a la pérdida de ubicación espacial. Pamplona no está en la costa. La comunicación se consigue en gran medida no por lo que dice el texto sino por lo que entendemos que dice gracias al esfuerzo (la relectura y la reinterpretación) del interlocutor.

4.1.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.		
Categorías:		Categorías:		
Errores léxicos:		12	Errores léxicos:	
“Norueguismos”/diccionario:	3		“Norueguismos”/diccionario:	2,00
Otros	9		Otros	0,88
Errores gramaticales:		31	Errores gramaticales:	
Verbos, forma	10		Verbos, forma	1,10
Verbos, uso	7		Verbos, uso	1,85
Pronombres	3		Pronombres	0,00
Estructura	11		Estructura	1,55
Errores discursivos:		12	Errores discursivos:	
Número total de errores:		55	Puntuación promedia:	
			1,35	

Nota obtenida en el examen:

3

4.2. Análisis de errores de la respuesta número 2

4.2.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Cada sábado <u>éramos</u> sobre el discoteca “Las Panteras”.	Cada sábado estábamos en la discoteca “Las Panteras”.	Ser-estar Significado.	No conoce el sistema/la distribución de estos verbos.	1
Cada sábado <u>éramos</u> <u>sobre</u> el discoteca “Las Panteras”.	Cada sábado estábamos en la discoteca “Las Panteras”.	Preposición equivocada. Significado.	Problemas con las preposiciones.	1
Muchas elegante señoras, <u>gravas</u> señoras y embriaguez señoras.	Muchas elegantes señoras, solteras y borrachas.	Significado.	Diccionario. No es posible la reconstrucción a no ser que se mire en el diccionario bilingüe que usan los alumnos noruegos. Si uno busca el adjetivo <i>singel</i> , “soltero”, (que es inglés, pero que se emplea también en noruego, pero que no figura en el diccionario) se encuentra el sustantivo “grava”.	4
Muchas elegante señoras, <u>gravas</u> señoras y <u>embriaguez</u> señoras.	Muchas elegantes señoras, solteras y borrachas .	Significado.	Diccionario. Ha buscado la palabra noruega <i>full</i> (adjetivo), pero como no figura, ha buscado el sustantivo <i>fyll</i> y allí ha encontrado “embriaguez”.	4
Yo y los chicos no <u>tuvimos</u> cuenta dónde mucho chicas teníamos flirtear repasar el tiempo.	Yo y los chicos no nos dimos cuenta dónde... ¿?	Significado.	Desconoce la expresión “darse cuenta (de)”.	4 La oración no propone ningún contexto que pueda ayudar a la reconstrucción (por múltiples errores, sobre todo léxicos, y por su estructura).
... dónde mucho chicas <u>teníamos</u> flirtear repasar el tiempo.	... dónde mucho chicas habíamos flirteado pasando el tiempo.	Significado.	Posible “norueguismo”. Usa “tener” por “haber” (en noruego es la misma palabra).	4 La oración no propone ningún contexto que pueda ayudar a la reconstrucción (por múltiples errores, sobre todo léxicos).
... dónde mucho chicas <u>teníamos</u>	... dónde mucho chicas habíamos		¿?	4 La oración no propone

flirtear <u>repasar</u> el tiempo.	flirteado pasando el tiempo.	Significado.		ningún contexto que pueda ayudar a la reconstrucción (por múltiples errores, sobre todo léxicos).
Porque el examen y mucho trabajo, no tenía estaba fuera mucho tiempo.	Por culpa del examen y de mucho trabajo, no había estado fuera mucho tiempo.	Significado.	No domina las formas de expresar causalidad.	2
Porque el examen y mucho trabajo, no <u>tenía</u> estaba fuera mucho tiempo.	Por culpa del examen y de mucho trabajo, no había estado fuera mucho tiempo.	Significado.	“Norueguismo”. Usa “tener” por “haber” (en noruego es la misma palabra). Interferencia.	4
Porque el examen y mucho trabajo, no tenía <u>estaba</u> fuera mucho tiempo.	Por el examen y mucho trabajo, no había estado fuera mucho tiempo.	Forma.	No domina las formas y los tiempos pasados.	4
Porque el examen y mucho trabajo, no tenía <u>estaba fuera</u> mucho tiempo.	Por el examen y mucho trabajo, no había salido en mucho tiempo.	Significado.	“Norueguismo”. La expresión noruega para salir es “ir” o “estar fuera” (<i>gå ut eller være ute</i>).	4 Sólo se puede reconstruir haciendo una traducción directa del noruego de las tres palabras juntas
Una <u>ordenado</u> mujer era esta noche del plan.	Ligar con/Encontrar una verdadera mujer era el plan para esa noche.	Estamos ante un <i>covert error</i> (error no evidente) dado que en sí la oración es (casi) correcta y comprensible, pero por el contexto entendemos que lo que ha querido decir no es “ordenada”, con lo cual se trata de un error léxico. Significado.	“Norueguismo”. Ha buscado la palabra noruega <i>ordentlig</i> en el diccionario y no ha sabido elegir la opción correcta sino que ha escogido la palabra española que más se parece a la palabra noruega.	4 Sabiendo noruego, sabemos que no se entendería lo que el alumno ha querido comunicar, reconstruyendo sólo la forma –o a –a. Aquí hay que seguir los pasos que recomiendan Corder (1967, ed. 1981:23) y Johansson (1973:105-106) para detectar la idiosincrasia de la oración (<i>covert error</i>).
Desde <u>en</u> cola delante “Las Panteras” veía la mujer con grande “M”!	Desde la cola delante de “Las Panteras”...	Preposición en vez de artículo. Significado.	¿?	2 “Desde en cola” es bastante incomprensible.
Desde en cola <u>delante</u> “Las Panteras”...	Desde la cola delante de “Las Panteras”...	Significado.	Desconoce la diferencia entre “delante” y “delante de”.	0
Yo decidía <u>ante</u> de adquirir renombre con ella.	Yo me decidí por adquirir ... ¿?	¿Preposición? Significado.	¿?	4 No se entiende, la reconstrucción es imposible.
Yo decidía ante de adquirir <u>renombre</u> con ella.	Yo me decidí por adquirir ... ¿?	Significado.	¿?	4 No se entiende, la reconstrucción es imposible.

Amor <u>junto</u> primero mirada.	Amor a primera vista .	La preposición <i>ved</i> en noruego se traduce en el diccionario como “junto” como primera opción. Significado.	“Norueguismo”. Ha intentado traducir directamente la expresión noruega: <i>Kjærlighet ved første blikk</i> , y ha elegido la opción equivocada en el diccionario.	2
..., todo <u>junto</u> ella fascinar me.	..., todo en ella me fascina.	Preposición Significado.	“Norueguismo”. Ha intentado traducir directamente la forma noruega: <i>Alt ved henne fascinerer meg</i> y ha elegido la opción equivocada en el diccionario.	3
<u>Mira</u> una auténtico princesa!	Parece/parecía una auténtica princesa O Veo/veía una auténtica princesa	 Significado.	Posible “norueguismo”. Habrá buscado la expresión noruega: <i>å se ut som</i> sin encontrar la solución en el diccionario.	4 No nos situamos ni en el tiempo ni en el agente de la mirada, pero de todas formas interpretamos que la chica era como una auténtica princesa.
<u>Después</u> algunas cervezas	Después de algunas cervezas	 Significado.	Desconoce la diferencia entre “después” y “después de”.	0
Mirabas <u>en</u> mí y decía	Me miró (a mí) y dijo: ...	Preposición equivocada. Significado.	“Norueguismo”. Traducción literal de la forma noruega de decir lo mismo (<i>se på meg</i>).	1
...y soy <u>tus</u> todo siempre!	...y soy tuyo para siempre. O: ... y soy todo tuyo (para) siempre.	Forma equivocada del posesivo. Forma.	Desconoce las formas de los posesivos (y la estructura de la oración).	2
...y soy tus <u>todo</u> siempre!	...y soy tuyo para siempre. O: ... y soy todo tuyo (para) siempre.	 Significado.	¿?	3
“Hola, encantado me, y soy tus todo siempre!” Claro, pensada, no <u>mucho</u> moderno, pero de todas formas.	“Hola, encantado. Soy todo tuyo (para) siempre”. Claro, pensé, no (es/ha sido) muy original, pero qué más da.	 Significado.	Desconoce la diferencia entre <i>muy</i> y <i>mucho</i> . Un posible “norueguismo” por traducir directamente del noruego juvenil informal: <i>ikke mye moderne, men...</i> en vez de <i>veldig</i> .	1
“Hola, encantado me, y soy tus todo siempre!” Claro, pensada, no mucho <u>moderno</u> , pero de todas formas.	“Hola, encantado. Soy todo tuyo (para) siempre”. Claro, pensé, no (es/ha sido) muy original , pero qué más da.			2 Se refiere probablemente a la réplica de la oración anterior, que piensa que ha sido poco original/moderno/

		Significado.		innovador.
“Hola, encantado me, y soy tus todo siempre!” Claro, pensada, no mucho moderno, <u>pero de todas formas.</u>	“Hola, encantado. Soy todo tuyo (para siempre)”. Claro, pensé, no muy original, pero qué más da.	Significado.	Un posible “norueguismo” por traducir directamente del noruego juvenil informal: (<i>ikke mye moderne</i>), <i>men uansett ...</i>	2
<u>Venía con</u> mucho antiguos flirteotruco.	Presentaba muchos anticuados trucos de ligue.	Estamos ante un <i>covert error</i> dado que en sí la expresión verbal existe y también en el contexto de la oración parece comprensible, pero sabiendo noruego y llegando a conocer las estrategias de este alumno en concreto, se da uno cuenta que se trata de un “norueguismo” y que el sentido es diferente a lo que aparentemente se comunica. Significado.	“Noruegismo”: Ha querido emplear la expresión noruega informal de <i>å komme med (noe)</i> , que no tiene nada que ver con movimiento o carga sino con presentar o decir.	4
Venía con mucho antiguos <u>flirteotruco.</u>	Presentaba muchos anticuados trucos de ligue.	Significado.	“Norueguismo”. Ha traducido la palabra noruega <i>flørtetriks</i> y ha interferido la forma noruega de hacer palabras compuestas	3
En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro <u>bailandos</u> y querido un besa.	En conjunto pagué dos bebidas, una cerveza, cuatro bailes y por eso quería un beso.	Forma.	¿?	2 Después de relectura se entiende por el contexto, tanto de la oración como a un nivel más amplio.
En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro bailandos y querido <u>un besa</u>	En conjunto pagué dos bebidas, una cerveza, cuatro bailes y por eso quería un beso.	Forma.	¿?	1 Por el verbo delante no podemos estar totalmente seguros de que se trata de “un beso”, pero es lo más probable por el contexto.
En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro bailandos y <u>querido</u> un besa. Exactamente besado me!	En conjunto pagué dos bebidas, una cerveza, cuatro bailes y he recibido un beso. Exactamente, ¡me ha besado a mí!	Significado.	¿Equivocación de palabra?	4 No entendemos si se trata de un beso recibido o un deseo de recibir uno.

Ella <u>hacerse</u> <u>arrumacos</u> <u>quien</u> una diosa	Ella coqueteaba como una diosa.	Significado.	¿"Norueguismo"? ¿Diccionario?	4
Ella hacerse <u>quien</u> <u>arrumacos</u> una diosa	Ella coqueteaba como una diosa	Significado.	Confusión entre relativo y comparativo.	3
Así dice: "Gracias! Tu <u>galanteador!</u> Ahora es tus todo siempre!"	Así dijo: "¡Gracias! ¡Qué ligón/ coqueto! Ahora soy tuya para siempre!"	Significado.	¿Diccionario?	2
Así dice: "Gracias! Tu galanteador! Ahora es <u>tus</u> todo siempre!"	Así dijo: "¡Gracias! ¡Qué ligón/ coqueto! Ahora soy tuya para siempre!"	Pron. posesivo Forma.	Desconoce las formas de los posesivos	4
Así dice: "Gracias! Tu galanteador! Ahora es tus <u>todo</u> siempre!"	Así dijo: "¡Gracias! Qué ligón/ coqueto! Ahora soy tuya para siempre!"	Significado.	¿?	4 Aquí es muy difícil la reconstrucción. Otra alternativa sería: Soy toda tuya (para) siempre.

4.2.2. Errores gramaticales

4.2.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
..., todo junto ella <u>fascinar</u> me	..., todo en ella me fascina	Paradigma.	1
<u>Mirabas</u> en mí y decía: "Hola, encantado me, y soy tus todo siempre!"...	Me miraba/miró y dijo: "Hola, encantado. Soy todo tuyo (para) siempre".	Concordancia.	3 No queda claro quién mira a quién.
Ella <u>sonreír</u> mucho y reías un poco.	Ella sonreía mucho y se reía (también) un poco.	Paradigma	1
Ella sonreír mucho y <u>reías</u> un poco.	Ella sonreía mucho y se reía (también) un poco.	Concordancia	3
Ella <u>hacerse</u> arrumacos quien una diosa!	Ella se hace ... como una diosa!	Paradigma	1
Así dice: "... Ahora <u>es</u> tus todo siempre!"	Así dijo: "... ¡Ahora soy tuya para siempre!"	paradigma/concordancia	2

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Yo y los chicos no tuvimos cuenta dónde mucho chicas teníamos <u>flirtear</u> repasar el tiempo.	Los chicos y yo no nos dimos cuenta de dónde muchas chicas habíamos flirteado pasando el tiempo	¿Diccionario? No sabe el uso de las distintas formas del verbo.	2 La oración en sí es incomprensible (y la reconstrucción imposible), pero no por la forma equivocada del señalado verbo.
Desde en cola delante "Las Panteras" <u>veía</u> la	Desde en cola delante de "Las Panteras" vi a la	Desconoce el uso de los pasados.	0

mujer con grande M.	mujer con una gran M.		
Yo <u>decidía</u> ante de adquirir renombre con ella.	Yo me decidí por adquirir ¿? (con ella).	Desconoce el uso de los pasados y la expresión verbal "decidirse por". (O "decidirse a". Es difícil saber por el contexto.)	0
El maneras en <u>caminaba</u> , en <u>bailanda</u> , ...	Su manera de caminar , de bailar	Desconoce el uso de las formas verbales.	2
Después alguno cervezas, <u>caminaba hablé</u> con ella	Después de algunas cervezas, fui a hablar con ella.	Posible "norueguismo" por haber querido mantener la expresión noruega: <i>gikk og snakket med henne</i> sin conocer la forma ir a + infinitivo.	2
<u>Mirabas</u> en mí y <u>decía</u> : "Hola, ..."	Me miró y dijo : "Hola, ..."	Desconoce el uso de los pasados.	0
Claro, <u>pensada</u> , no mucho moderno, pero de todas formas.	Claro, pensé , no (es/fue/ha sido) muy original, pero de todas formas ...	Desconoce las formas verbales.	3 Es difícil saber quién piensa, cuál es el sujeto.
En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro bailandos y <u>querido</u> un besa.	En conjunto pagué dos bebidas, una cerveza, cuatro bailes y quería un beso.	Desconoce las formas verbales (y probablemente se ha equivocado de palabra).	4 Se supone, por la raíz de la palabra, que tiene que ver con el hecho de querer un beso, pero el contexto indica otra cosa, por ejemplo el haberlo recibido.
Exactamente <u>besado</u> me!	Exactamente, me ha besado ella a mí.	Desconoce las formas y tiempos verbales y su formación.	3 No sabemos lo que ha querido decir, pero lo interpretamos como si fuera una descripción de que ha sido ella quien ha tomado la iniciativa del beso.
Así <u>dice</u> : "Gracias! Tu galanteador! Ahora es tus todo siempre!"	Así dijo : "¡Gracias! Qué ligón/ coqueto! Ahora soy tuya para siempre!"	Por lo que creemos entender/interpretar por el contexto ha querido usar el verbo en pasado.	0

Comentario: Aquí sólo hemos analizado los verbos que consideramos semánticamente correctos. Los verbos que son elecciones equivocadas los hemos omitido, tales errores se encuentran en el apartado de errores léxicos.

4.2.2.2. Errores gramaticales referidos al uso de los pronombres

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Mirabas <u>en mí</u> y decía: ...	Me miró y dijo: ...	Uso del pronombre tónica en vez del átono.	1 Por otros elementos poco claros de la oración hay necesidad de cierta relectura, pero ésta no se debe principalmente a la forma del pronombre.
Ahora es <u>tus</u> todo siempre	Ahora soy tuyo para	Desconoce las formas de	2

	siempre!”	los posesivos.	
--	-----------	----------------	--

4.2.2.3. Errores gramaticales en relación con la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
<u>XX</u> Muchos <u>elegantes señoras</u> , ...	Había muchas señoras elegantes , ...	Omisión del verbo, cambio de orden del sintagma nominal adjetivo-sustantivo (que será un “norueguismo”).	0
Era una <u>ordinaria sábado</u>	Era un sábado ordinario .	Orden.	0
Tenemos que <u>XX</u> el discoteca “Las Panteras”.	Tenemos que ir a la discoteca “Las Panteras”.	Omisiones.	3 El verbo principal falta y crea dificultad en la comprensión, hay que recurrir al contexto amplio para llegar a una interpretación plausible.
Tenemos <u>XX</u> coquetear con señoras.	Tenemos que coquetear con señoras.	Omisión.	2 Aquí la comprensión está algo más clara dado que el verbo principal está presente
Porque el examen y mucho trabajo, no tenía estaba fuera <u>XX</u> mucho tiempo	Por culpa del examen y de mucho trabajo, no había estado fuera en/ durante mucho tiempo	Omisión.	1 lo que hace poco inteligible esta oración no es la omisión sino el “norueguismo”
Una ordenada mujer, era esta noche <u>del</u> plan.	Ligar con/Encontrar una verdadera mujer, era el plan para esa noche.	Elemento sobrante (de). “Norueguismo”. (<i>En virkelig dame var denne kvelden på planen.</i>)	1 La oración en su totalidad es bastante complicada de comprender, pero la falta de la preposición no es el elemento más confuso.
Desde <u>en</u> cola delante “Las Panteras” veía la mujer ...	Desde la cola delante de “Las Panteras” vi a la mujer ...	Elemento sobrante (en) y omisión (la).	1
Una <u>morena y perfecto chica</u> con bella sonrisa.	Era una chica morena y perfecta con una bella sonrisa.	Orden.	0
<u>XX</u> Una morena y perfecto chica con bella sonrisa.	Era una chica morena y perfecta con una bella sonrisa.	Omisión (del sujeto y del verbo).	0
Una morena y perfecto chica con <u>XX</u> bella sonrisa.	Era una chica morena y perfecta con una bella sonrisa.	Omisión (del artículo indeterminado).	0
... , todo junto ella fascinar me	... , todo en ella me fascina	Orden. “Norueguismo” por diccionario. (<i>Alt ved henne fascinere meg</i>).	0
“Hola, encantado <u>me</u> , ...”	“Hola, encantado, ...”	Elemento sobrante. “Norueguismo” (<i>gleder meg</i>).	1
...y soy <u>tus</u> todo siempre!	... y soy todo tuyo (para) siempre.	Orden.	2
En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro bailandos y <u>XX</u> querido un besa	En conjunto pagué dos bebidas, una cerveza, cuatro bailes y por eso quise un beso.	Omisión(es).	4 La falta de un nexo, o del verbo auxiliar si es que ha querido decir: “he

			querido” hace que no entendamos lo que quiere decir.
Exactamente <u>besado me</u>	Exactamente. Ella me ha besado a mí.	Orden. ”Norueguismo” (<i>hun har kysset meg</i>).	3 No sabemos lo que ha querido decir, pero lo interpretamos como si fuera una descripción de que ha sido ella quien ha tomado la iniciativa de darle un beso a él.

Comentario: Sólo hemos analizado las oraciones que hemos podido reconstruir de una forma plausible.

4.2.3. Errores discursivos

No hacemos un análisis discursivo de esta respuesta, porque el texto está tan repleto de errores de todo tipo que su reconstrucción es muy difícil, en realidad es imposible, entonces sería una mera especulación estudiar los errores discursivos.

4.2.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 2

El alumno sólo ha contestado a uno de los tres ejercicios argumentando que no tuvo tiempo para hacer los otros dos. La explicación más probable se encuentra en la forma de trabajar del alumno, en sus estrategias. El alumno parece escribir el texto entero en la L1 (noruego) primero, para después traducirlo a la L2 buscando cada palabra en el diccionario bilingüe. El vocabulario puede, a primera vista, aparentar rico y variado, pero su uso resulta completamente inapropiado y entorpece la comunicación. El texto es absolutamente incoherente e incomprensible, teniéndose que interpretar lo que quiere decir. La comunicación que existe es mínima, puede quizás ser interpretada por un profesor de E/LE, pero para un nativo cualquiera es imposible.

4.2.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		36	2,85
“Norueguismos”/diccionario:	16	“Norueguismos”/diccionario:	3,13
Otros	20	Otros	2,55
Errores gramaticales:		33	1,45
Verbos, forma	6	Verbos, forma	1,83
Verbos, uso	10	Verbos, uso	1,60
Pronombres	2	Pronombres	1,50
Estructura	15	Estructura	1,20
Errores discursivos:		-	-
Número total de errores:		69	Puntuación promedia: 2,16

Nota obtenida en el examen:

1

4.3. Análisis de errores de la respuesta número 3

4.3.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
En el año pasado habíamos estado en Arendal, tenía miedo por ello había <u>partido</u> a casa. ¿Qué voy a hacer?	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por eso me fui a casa antes de tiempo. ¿Qué voy a hacer?	La oración carece de competencia discursiva, le falta la organización adecuada para ser comprensible. Significado.	¿?	2
Honduras es <u>mucho</u> diferente relación con Noruega.	Honduras es muy diferente en relación con Noruega.	Significado.	Desconoce la diferencia entre “muy” y “mucho”.	2
<u>Estoy temiendo</u> porque yo no sé nadar!	¡ Tengo miedo porque no sé nadar!	Significado.	“Noruegismo”: <i>Jeg er redd.</i>	1
La estrellas azul en la bandera de la nación representar el socios de Republica de Centro Americano: ...	La estrella azul de la bandera de la nación representa las repúblicas centroamericanas (las repúblicas de Centroamérica):...	Significado.	¿?	2 Se entiende por el contexto después de cierta relectura y conocimiento general del mundo.
La isla <u>tener</u> dos carros y los caminos son de arena.	(La isla tiene dos carros y) ... En la isla sólo hay dos carros y ...	Significado.		0
La comida <u>cogen</u> los nativos <u>stort sett fra trærne.</u>	La comida la recolectan los nativos (sobre todo de los árboles).	Significado.	La oración resulta incomprensible por las palabras en noruego. Sólo sabiendo noruego se puede hacer una reconstrucción y ver también la equivocación de la elección del verbo.	4

4.3.2. Errores gramaticales

4.3.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
La isla <u>tener</u> dos carros y los caminos son de arena.	(La isla tiene dos carros y) ... En la isla sólo hay dos carros y ...	Concordancia.	0

La estellas azul en la bandera de la nación <u>representar</u> el socios de ...	La estrella azul en la bandera de la nación representa los socios de	Concordancia..	0
Al igual que todo las países en Centroamérica no <u>faltar</u> totillas, enchiladas, ...	Al igual que en todos los países de Centroamérica no faltan las tortillas, las enchiladas, ...	Concordancia. Habrá buscado en el diccionario. Allí los verbos sólo salen en infinitivo y los alumnos de bajo nivel y de estrategias inadecuadas, a menudo olvidan, o no saben, conjugarlos.	2 Hay que releer por la complejidad de la estructura de la oración para “encontrar” el sujeto.

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
El año pasado <u>habíamos estado</u> en Arendal, tenía miedo por ello había partido a casa.	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por eso me fui a casa pronto.	No domina el uso de los pasados	3 El mal uso de los tiempos pasados tiene implicaciones discursivas y efecto negativo en la comprensión.
El año pasado habíamos estado en Arendal, tenía miedo por ello <u>había partido</u> a casa.	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por eso me fui a casa pronto.		3 El mal uso de los tiempos pasados tiene implicaciones discursivas y efecto negativo en la comprensión.

4.3.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¡Estoy temiendo porque <u>yo</u> no sé nadar.	¡Tengo miedo porque no sé nadar!	Uso innecesario del pronombre personal en su forma pronominal de sujeto.	0
La comida <u>XX</u> cogen los nativos stort sett fra trærne	La comida la recogen los nativos (sobre todo de los árboles).	Omisión del pronombre átono en función de complemento directo.	4 Aquí es difícil valorar el error aisladamente porque toda la oración carece de comunicación por las palabras en noruego. Ahora bien, si estuviera el pronombre presente comprenderíamos por lo menos cuál es la relación entre los dos sustantivos (función de sujeto y de complemento directo).

4.3.2.3. Errores gramaticales en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¡Estoy temiendo porque	¡Tengo miedo porque no	Elemento sobrante, causa	0

<u>yo</u> no sé nadar!	sé nadar!	problema de estilo y de fluidez, pero no de comprensión.	
<u>En</u> el año pasado habíamos estado en ..	El año pasado habíamos estado en ..	Elemento sobrante, probablemente interferencia de la L1 (<i>ifjor</i>).	0 Causa cierta falta de fluidez, pero son los otros errores de la oración que causan la dificultad de comunicación.
...la bandera ... representar el socios de <u>XX</u> Republica de Centro Americano	...la bandera ... representa los miembros de las Repúblicas de Centroamérica.	Omisión del artículo determinado.	1 La falta del artículo crea cierta confusión sobre todo porque el sustantivo está en singular.
...la bandera ... representar el socios de Republica de Centro <u>Americano</u>.	...la bandera ... representa los miembros de las Repúblicas de Centro América	Cambio de función.	2
Honduras es mucho diferente <u>XX</u> relacion con Noruega.	Honduras es muy diferente en relación con Noruega.	Omisión (de la preposición de la expresión).	1 La omisión no tendría importancia si el adverbio fuera correcto. Los dos errores juntos crean cierta confusión y hacen necesaria la relectura.
El nativo de Utila es <u>XX</u> típico <u>de</u> Hondureños.	El nativo de Utila es el típico hondureño.	Omisión del artículo (indeterminado o determinado) y elementos sobrante (preposición).	1
El nativo de Utila es típico de <u>Hondureños</u> .	El nativo de Utila es típico de Honduras .	Cambio de función.	1
La isla tener dos carros <u>y</u> los caminos son de arena.	En la isla hay sólo dos carros ya que los caminos son de arena.	La coordinación entre las dos oraciones es inadecuada. Falta una relación entre “carros” y “caminos de arena”. Falta una marca lingüística de cohesión más adecuada o, mejor, una reestructuración de todo el período.	2 Las oraciones son perfectamente comprensibles, es la relación entre ellas y su posición en el texto global que no está claro y que está causando confusión y mala coherencia.
La comida <u>XX</u> cogen los nativos <u>stort sett fra træene</u>	La comida la recogen los nativos sobre todo de los árboles .	Omisión del pronombre. Palabras en noruego.	4 Toda la oración impide la comunicación por las palabras en noruego. Ahora bien, con el pronombre presente comprenderíamos por lo menos cuál es la relación entre los dos sustantivos (función de sujeto y de complemento/objeto).

4.3.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
El año pasado habíamos <u>XX</u> estado en Arendal,	El año pasado estuvimos también en Arendal.	Faltan enlaces/ mecanismos de cohesión	3 Es difícil seguir el hilo

tenía miedo <u>XX</u> por ello había partido a casa.	Tenía miedo entonces también y por eso me fui a casa antes de tiempo.	que coordinen la información sobre el año pasado con la del presente año.	discursivo en cuanto a la relación entre los hechos narrados
<u>El año pasado habíamos estado</u> en Arendal, tenía miedo por ello <u>había partido</u> a casa.	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por ello me fui a casa antes de tiempo.	Falta de relación lógico-temporal entre la frase introductoria y el tiempo de los verbos y entre las oraciones anteriores y ésta.	3 Es difícil seguir el hilo discursivo en cuanto a la relación entre los hechos narrados. El mal uso de los tiempos pasados origina un cambio de perspectiva que entorpece la comunicación.
El año pasado habíamos estado en Arendal, tenía miedo por ello había partido a casa <u>XX</u> .	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por ello me fui a casa antes de tiempo .	Faltan mecanismos de cohesión temporal para aclarar la relación entre “tenía miedo” y “por ello”. También ayudaría especificar en el tiempo el “había partido a casa”.	2 Esta oración se caracteriza por una falta de precisión en la referencia temporal, causal/consecutiva (y espacial) que causa problemas en la comunicación, perdemos el hilo discursivo.
El año pasado habíamos estado en Arendal, tenía miedo X por ello había partido a casa.	El año pasado estuvimos también en Arendal. Tenía miedo entonces también y por eso me fui a casa pronto/antes de tiempo.	Puntuación. Falta un punto para separar las oraciones (y las ideas). Contribuye a la mala comprensión del mensaje de estas oraciones.	1
La isla tener dos carros y los caminos son de <u>arena</u> . <u>La comida</u> cogen los nativos stort sett fra trærne.		Un ejemplo de la mala coherencia en el texto. Dos oraciones con información que no tiene nada que ver la una con la otra produce un efecto acumulativo repetitivo.	2

4.3.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 3

Este alumno no ha cumplido con la propuesta del ejercicio 3. No habla de un acontecimiento cultural, sino que hace una descripción de Honduras. Todo el texto del ejercicio 3 es además una colección de oraciones sueltas con información acerca de tal país. En general hay poca coordinación entre ellas y poca coherencia por falta de organización de ideas y de marcas lingüísticas que puedan cohesionar mejor el texto, tampoco lo finaliza. Los dos textos son también muy breves. En esta respuesta hay muchos errores ortográficos y de género, pero como éstos no los estudiamos aquí, no figuran en el esquema.

4.3.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		6	Errores léxicos:
“Norueguismos”/diccionario:	2	“Norueguismos”/diccionario:	2,50
Otros	4	Otros	1,50
Errores gramaticales:		16	Errores gramaticales:
Verbos, forma	3	Verbos, forma	0,67
Verbos, uso	2	Verbos, uso	3,00
Pronombres	2	Pronombres	2,00
Estructura	9	Estructura	1,33
Errores discursivos:		5	Errores discursivos:
Número total de errores:		27	Puntuación promedia:
			1,70

Nota obtenida en el examen:

1

4.4. Análisis de errores de la respuesta número 4

4.4.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
<u>Perro</u> mi jefa no es organizar.	Pero (porque) mi jefa no es organizada/no sabe organizar.	Forma/ Significado.	Falta de precisión.	0
Perro mi jefa no <u>es</u> organizar.	Pero (porque) mi jefa no sabe organizar.	Significado.	Confusión de estructuras (ser organizada/saber organizar).	3
Es horrible porque fastidiar todos y tengo miedo de <u>hijos cinturón</u> que aprender equitación.	Es horrible porque fastidia a todos ... (el resto no se puede reconstruir).	Significado.	¿?	4
No tengo ayuda y necesito mucho, porque tengo catorce alumnos <u>por</u> tres años y para trece años.	No tengo ayuda y la necesito (mucho), porque tengo catorce alumnos de tres a trece años.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	3 “Por” aquí complica mucho porque se puede entender con valor temporal: “durante”.
No tengo ayuda y necesito mucho, porque tengo catorce alumnos <u>por</u> tres años y <u>para</u> trece años.	No tengo ayuda y la necesito (mucho), porque tengo catorce alumnos de tres años a trece años.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	1
Solo diecinueve años y no <u>necesito</u> que mucho responsabilidad, perro necesito dinero y no hace tiempo que buscar un trabajo nuevo.	Sólo tengo diecinueve años y no quiero tanta responsabilidad, pero necesito dinero y no tengo tiempo para buscar un trabajo nuevo.	Significado.	Carencia de variación y precisión en el vocabulario	2
Solo diecinueve años y no necesito <u>que</u> mucho responsabilidad, perro necesito dinero y no hace tiempo que buscar un trabajo nuevo.	Sólo tengo diecinueve años y no quiero tanta (o: ... tener tanta/mucha) responsabilidad, pero necesito dinero y no tengo tiempo para buscar un trabajo nuevo.	Significado.	“Norueguismo”. Ha traducido, con la ayuda del diccionario probablemente, la expresión noruega <i>så mye</i> .	3
..., perro necesito dinero y no <u>hace</u> tiempo que buscar un trabajo nuevo.	..., pero necesito dinero y no tengo tiempo para buscar un trabajo nuevo.	Significado.	Equivocación de verbo. Confusión de expresiones temporales.	2
..., perro necesito dinero y no hace tiempo <u>que</u> buscar un trabajo nuevo.	, pero necesito dinero y no tengo tiempo para buscar un trabajo nuevo.	Significado.	¿?	3
Me llamo Julia y tengo solo diecinueve	Me llamo Julia y tengo solamente dieciséis años,		Desconoce la expresión.	1

años, perro ya encontraba <u>mi amor por vida.</u>	pero ya encontré el amor de mi vida.	Significado.		
Lars Hector eres de Colombia <u>original</u> , y un hijo adoptivo.	Lars Hector es originalmente/originario de Colombia, y es hijo adoptivo.	Forma.	No sabe diferenciar entre adjetivos y adverbios.	2 Junto con el orden equivocado el cambio de función crea cierta confusión.
Encontró un sábado, hace dos años después y <u>tenemos</u> viven por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año.	Significado.	“Norueguismo”. (<i>Vi har bodd [sammen]i ett år.</i>) Usa el verbo “tener” por el verbo auxiliar “haber”. (En noruego tenemos un solo verbo para los dos.)	4
... y cuando tenemos libre <u>tenemos juntos divertido</u> .	... y cuando tenemos tiempo libre nos divertimos juntos.	Significado.	“Norueguismo”. (<i>Vi har det gøy sammen.</i>) Usa el verbo “tener” por el auxiliar “haber” (aunque aquí tendría que haber usado otra expresión).	3
En una fiesta <u>con mi</u> trabajo ...	En una fiesta en el trabajo ...	Significado.	“Norueguismo”, directamente traducido (<i>med jobben</i>).	1
En una fiesta con mi trabajo <u>tené</u> model con moda rosa y consigo contacto con L.H.	En una fiesta en el trabajo llevé un vestido de moda de color rosa y conseguí contactar con L.H.	Significado.	Verbo equivocado. Tener por llevar o vestir. “Norueguismo” (<i>å ha [på seg]</i>).	4
En una fiesta con mi trabajo <u>tené model con moda rosa</u> y consigo contacto con L.H.	En una fiesta en el trabajo llevé un vestido de moda de color rosa y conseguí contactar con L.H.	Significado.	¿?	4 Todos los errores en la oración la hacen incomprensible.
Caero <u>por el instante.</u>	Caí /me enamoré inmediatamente.	Significado.	Desconoce el adverbio.	4
Eres un hombre amable y maravilloso, y no solo <u>se</u> quiero perro tengo que vivir con el mi vida resto.	Es un hombre amable y maravilloso, y no solo le quiero sino que deseo vivir con él el resto de mi vida.	Significado.	¿?	3 El pronombre tendría que aclarar la persona que no nos aclara el verbo, pero no lo hace.
Eres un hombre amable y maravilloso, y no solo <u>se</u> quiero <u>perro</u> tengo que vivir con el mi vida resto.	Es un hombre amable y maravilloso, y no solo le quiero sino que deseo vivir con él el resto de mi vida.		Desconoce el conector coordinante adversativo “sino (que)” y la expresión “no sólo ... sino que” (función	3

		Significado.	copulativa).	
Eres un hombre amable y maravilloso, y no solo se quiero perro <u>tengo que</u> vivir con el mi vida resto.	Es un hombre amable y maravilloso, y no solo le quiero sino que deseo vivir con él el resto de mi vida.	Significado.	Expresión de obligación en vez de expresión de deseo.	2

4.4.2. Errores gramaticales

4.4.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigmas/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Perro mi jefa no es <u>organizar</u> .	Pero (porque) mi jefa no es organizada /no sabe organizar.	Paradigma. Desconoce como hacer el adjetivo. (Aunque la perífrasis sería lo más lógico en el contexto.)	3
Es horrible porque <u>fastidiar</u> todos ...	Es horrible porque fastidia a todos ...	No conjuga el verbo. Concordancia/paradigma.	1
... hijos ... que <u>aprender</u> ...	Hijos... que aprenden ...	No conjuga el verbo. Concordancia.	2
Lars Hector <u>eres</u> de Colombia original, y un hijo adoptivo.	Lars Hector es originalmente de Colombia, y es hijo adoptivo.	Concordancia.	1
<u>Encontró</u> , un sábado, hace dos años después y tenemos viven por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año.	Concordancia.:	3
Encontró, un sábado, hace dos años después y tenemos <u>viven</u> por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año.	Paradigma/concordancia	4
No <u>riña</u> mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos libre, tenemos juntos divertido.	No reñimos mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos tiempo libre, nos divertimos juntos.	Concordancia (/paradigma).	3
No riña mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos libre, <u>tenemos juntos divertido</u> .	No reñimos mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos tiempo libre, nos divertimos juntos.	Paradigma.	3
En una fiesta ... <u>consego</u> contacto con L.H.	En una fiesta .conseguí contactar con L.H.	Paradigma.	0
<u>Caero</u> por el instante.	Caigo (Caí /me enamoré) inmediatamente.	Paradigma.	2
<u>Eres</u> un hombre amable y maravilloso, y no solo se quiero perro tengo que vivir con el mi vida resto.	Es un hombre amable y maravilloso, y no solo le quiero sino que deseo vivir con él el resto de mi vida.	Concordancia.	3
No necesito casarme, solo	No necesito casarme,	Concordancia.	1

saber tengo XX L.H. siempre, porque <u>eres</u> mi amor.	solo saber que tengo a L.H. (para) siempre, porque es mi amor.		
--	---	--	--

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... no <u>hace</u> tiempo que buscar un trabajo nuevo.	... no hay tiempo/no tengo tiempo para buscar un trabajo nuevo.	Confunde expresiones temporales.	2
Me llamo Julia y tengo solo diecinueve años, pero ya <u>encontraba</u> mi amor por vida.	Me llamo Julia y tengo solamente dieciséis años, pero ya encontré el amor de mi vida.	Problemas con el uso de los pasados.	1
Encontró, un sábado, hace dos años después y <u>tenemos viven</u> por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos por un año. (...llevamos un año viviendo juntos.)	“Norueguismo”. Desconoce el verbo auxiliar “haber”, que es el que se usa para crear el pretérito perfecto en español, y usa el verbo “tener” igual que se hace en noruego.	4
No riña mucho porque trabajamos mucho, y cuando <u>tenemos libre, tenemos juntos divertido.</u>	No reñimos mucho porque trabajamos mucho, y cuando (nos divertimos juntos.) nos lo pasamos bien juntos.	“Norueguismo”. Desconoce el verbo auxiliar “haber”, que es el que se usa para crear el pretérito perfecto en español, y emplea el verbo “tener,” igual que se hace en noruego.	3
En una fiesta <u>...consego</u> contacto con L.H.	En una fiesta ...conseguí contactar con L.H.(conecté)	Presente por pretérito indefinido.	1

Comentario: Grandes problemas tanto en las formas como en el uso de los verbos.

4.4.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
No tengo ayuda y <u>XX</u> necesito mucho, porque ..	No tengo ayuda y la necesito (mucho), porque ..	Omisión	1
<u>XX</u> Encontró, un sábado, hace dos años después y <u>tenemos viven</u> por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos por un año	Omisión	3 Es imposible entender quién es el sujeto y quién el complemento.
...y no solo <u>se</u> quiero, perro ...	...y no solo le quiero, sino...	Forma. No domina el uso de los distintos tipos de pronombres personales.	2

4.4.2.3. Errores referidos a la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Es horrible porque fastidiar <u>XX</u> todos y ...	Es horrible porque fastidia a todos y ...	Omisión.	0
<u>XX</u> Solo diecinueve años	Tengo sólo diecinueve años y	Omisión.	1
y no hace tiempo que buscar <u>un trabajo nuevo</u> .	y no tengo tiempo para buscar un nuevo trabajo (...otro trabajo).	Orden.	0
En una fiesta con mi trabajo <u>tené model con moda rosa</u> y consigo contacto con L.H.	En una fiesta en el trabajo llevé un vestido de moda de color rosa y consigo contacto con L.H.	Dos omisiones.	4
Lars Hector eres de Colombia <u>original</u> , y un hijo adoptivo.	Lars Hector es originario de Colombia, y un hijo adoptivo.	Orden.	0
Encontró, un sábado, hace dos años <u>después</u> y tenemos viven por un año.	Lo/le encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año.	Elemento sobrante. Confunde expresiones temporales. “Norueguismo”: (<i>for to år siden</i>).	3
Encontró, un sábado, hace dos años después y tenemos viven <u>por</u> un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año.	Elemento sobrante.	1
En una fiesta con mi trabajo <u>tené model con moda rosa</u> y consigo contacto con L.H.	En una fiesta en el trabajo llevé un vestido de moda de color rosa y conseguí contactar con L.H.	Dos omisiones.	4
... tengo que vivir con el <u>mi vida resto</u>	... tengo que vivir con él el resto de mi vida .	Orden.	3
... tengo que vivir con el <u>mi vida resto</u>	... tengo que vivir con él el resto de mi vida .	Dos omisiones.	1
No necesito casarme, solo saber <u>XX</u> tengo L.H. siempre, porque eres mi amor.	No necesito casarme, solo saber que tengo a L.H. (para) siempre, porque es mi amor.	Omisión.	2
No necesito casarme, solo saber tengo <u>XX</u> L.H. siempre, porque eres mi amor.	No necesito casarme, solo saber que tengo a L.H. para siempre, porque es mi amor.	Omisión.	0

4.4.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Trabajo en una escuela de equitación y tengo muchísimo responsabilidad. <u>Perro</u> mi jefa no es organizar.	Trabajo en una escuela de equitación y tengo muchísima responsabilidad, porque mi jefa no es organizada/no sabe organizar.	Conjunción inadecuada. (Coordinante adversativa en vez de subordinante causal.)	2 Es difícil entender la relación entre las dos oraciones.
No tengo ayuda y necesito mucho, porque tengo catorce alumnos por tres <u>años</u> y para trece	No tengo ayuda y la necesito (mucho), porque tengo catorce alumnos de tres a trece años.	Repetición innecesaria.	0

años.			
Solo diecinueve años y no <u>necesito</u> que mucho responsabilidad, pero <u>necesito</u> dinero y no hace tiempo que buscar un trabajo nuevo.	Sólo tengo diecinueve años y no quiero tener tanta responsabilidad, pero necesito dinero y no tengo tiempo para buscar un nuevo trabajo.	Repetición del mismo verbo empobrece la comunicación.	0
<u>XX</u> Encontró, un sábado, hace dos años <u>después y tenemos viven</u> por un año.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año. (...llevamos un año viviendo juntos.)	La totalidad de estos errores hace que la oración sea poco comunicativa. Hay que interpretar mucho.	3
Encontró, un sábado, hace dos años después y tenemos viven por un año. No riña mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos libre, tenemos juntos divertido. En una fiesta con mi trabajo tené model con moda rosa y consigo contacto con L.H. Caero por el instante. Eres un hombre amable y maravilloso, y no solo se quiero perro tengo que vivir con el mi vida resto.	Lo encontré un sábado hace dos años y ya hemos vivido juntos un año. (...llevamos un año viviendo juntos.) No reñimos mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos libre, nos divertimos juntos. (...nos lo pasamos bien juntos.) En una fiesta en el trabajo (con los colegas del trabajo) llevé un vestido de moda de color rosa y conseguí contactar con L.H. Caí inmediatamente. Es un hombre amable y maravilloso, y no sólo le quiero sino que deseo vivir con él el resto de mi vida.	No hay coherencia en el texto, entre los hechos. Las ideas, y las oraciones, van salteadas. Faltan la organización y los marcadores del discurso.	4
No necesito casarme, solo saber <u>XX</u> tengo L.H. siempre, porque eres mi amor.	No necesito casarme, solo saber que tengo a L.H. para siempre, porque es mi amor.	Omisión.	2

4.4.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 4

La despedida y la firma de la carta en el ejercicio 2 faltan. El texto del ejercicio 3 es excesivamente breve. Los dos textos presentan grandes problemas de comunicación y hay que recurrir a la reinterpretación de lo que el alumno quiere decir, en lugar de atender a lo que dice. Los problemas se encuentran en todas las categorías. El vocabulario es muy impreciso.

4.4.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:	20	Errores léxicos:	2,60
“Norueguismos”/diccionario:	5	“Norueguismos”/diccionario:	3,00
Otros	15	Otros	2,46
Errores gramaticales:	32	Errores gramaticales:	1,94
Verbos, forma	12	Verbos, forma	2,16
Verbos, uso	5	Verbos, uso	2,20
Pronombres	3	Pronombres	2,00
Estructura	12	Estructura	1,83
Errores discursivos:	6	Errores discursivos:	2,00
Número total de errores:	58	Puntuación promedia:	2,16

Nota obtenida en el examen:

2

4.5. Análisis de errores de la respuesta 5

4.5.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Soy una chica <u>robusto</u> .	Soy una chica ¿?	Es difícil la reconstrucción porque no hay nada en el contexto que puede indicar lo que ha querido decir. Puede tratarse de un <i>covert error</i> . Significado.	¿Falta de competencia discursiva? En sí la oración se entiende, pero no guarda ninguna relación con el tema de la carta. Por eso dudamos de la primera interpretación y no encontramos otra.	4
Y <u>en poco tiempo</u> tenemos el examen, y no sé como ...	Y dentro de nada/en breve tenemos el examen, y no sé como ...	Significado.	“Norueguismo”. (La expresión noruega es: <i>om kort tid</i> .)	1
...siempre cuando trato de <u>leer</u> , no puedo estar quieto.	...siempre cuando trato de estudiar , no puedo estar quieto.	Esto también es un <i>covert error</i> también. Sólo por el contexto y por saber noruego entendemos que se refiere a estudiar/hacer deberes, y no a leer en general. Significado.	“Norueguismo”. En noruego decimos <i>lese</i> (leer) por estudiar.	2
Eso es un problema muy grande <u>por</u> mí.	Eso es un problema muy grande para mí.	Por-para Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	0
¿usted puede dar algunos consejos sobre <u>como</u> voy a hacerlo?	¿Usted puede darme algunos consejos sobre lo que puedo hacer? (...sobre qué puedo hacer?)	Estamos ante un <i>covert error</i> . La oración es perfectamente comprensible tal como está escrita, pero falta la relación con el tema de la carta, la consulta. Significado.	Probable confusión entre dos interrogativos (cómo, qué)	3 Junto con el “lo” final cambia toda la pregunta/consulta y ese pronombre no tiene referencia. La oración en el contexto no se entiende, no sabemos qué consejos pide al final.
Amor es causa de todo lo que es <u>bien</u> en el mundo.	El amor es la causa de todo lo (que es) bueno del mundo.	Significado.	Desconoce la diferencia adjetivo (bueno) – adverbio (bien).	0
Amor es causa de todo lo que es bien <u>en</u> el mundo.	El amor es la causa de todo lo (que es) bueno del mundo.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
... porque la verdad es <u>de</u> que “amor” es solo una palabra.	... porque la verdad es que “amor” es solamente una palabra.	“Dequeísmo”.	No conoce la expresión, uso sobrante de la preposición.	0

		Significado.	¿Influencia de hispanohablantes?	
Si dices “Te amo” a tu novia, esta persona siente de que ella es la excepcional <u>por</u> ti y claro, esto es la verdad si se ames y quieres pasar resto de tu vida con ella.	Si dices “Te amo” a tu novia, ella siente que es excepcional para ti, y, claro, (esto) es verdad si la amas y quieres pasar el resto de tu vida con ella.	Por - para Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	1 La lectura de la oración se hace difícil por la existencia de muchos errores juntos.
...estuve enamorada <u>en</u> un chico	...estuve enamorada de un chico	Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	0
... sentí un calor muy <u>cómodo</u> extendiendo en todo mi cuerpo.	... sentí un calor muy agradable extenderse por todo mi cuerpo.	Diccionario. Significado.	Habría elegido la palabra menos adecuada de las que figuran en el diccionario cuando uno busca la palabra noruega <i>behagelig</i> .	1
... sentí un calor muy cómodo extendiendo <u>en</u> todo mi cuerpo.	... sentí un calor muy agradable extenderse por todo mi cuerpo.	Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	0
Puedes ver amor por <u>todos los lados</u> en el mundo.	Puedes ver amor por todo el mundo.	Significado		0

4.5.2. Errores gramaticales

4.5.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Por favor ¡ <u>Ayúdame!</u> !, ¿usted puede dar algunos consejos sobre como voy a hacerlo?	Por favor ¡Ayúdeme!!, ¿Puede usted darme algunos consejos sobre qué puedo hacer?	Concordancia (o falta de conocimiento de registro).	0
Hay mucho gente que no <u>pueden</u> usar esta palabra.	Hay mucha gente que no puede usar esta palabra.	Concordancia	0
<u>Son</u> la gente que <u>tienen</u> ...	Es la gente que tiene ...	Concordancia	0
... nadie <u>pueden</u> escribir ...	... nadie puede escribir ...	Concordancia	0
Pero también hay personas que usan esta palabra para lograr lo que <u>quieres</u> .	Pero también hay personas que usan esta palabra para lograr lo que quieren .	Concordancia	2 El “quieres” aquí crea bastante confusión porque hay varios errores de concordancia en el contexto cercano a éste, y por usar un estilo de uso impersonal de la segunda persona del singular.
<u>Pase</u> mucho tiempo con el.	Pasé mucho tiempo con	Falta ortográfica que	0

	él.	supone cambio de significado (tiempo/modo).	
Mi corazón <u>golpeo</u> muy rapido y ...	Mi corazón golpeó muy rápido y ...	Falta ortográfica que supone cambio de significado (tiempo/función).	0
... sentí un calor muy cómodo <u>extendo</u> en todo mi cuerpo.	... sentí un calor muy agradable extenderse por todo mi cuerpo.	Paradigma.	2

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... esto es la verdad si se <u>ames</u> y quieres pasar resto de tu vida con ella.	... esto es verdad si la amas y (si) quieres pasar el resto de tu vida con ella.	Cambio de modo (o falta de conocimiento del paradigma).	1
Pero también hay personas que usan esta palabra para <u>logran</u> lo que quieres.	Pero también hay personas que usan esta palabra para lograr lo que quieren.	¿Fallo de ortografía? O desconoce la estructura “para” + infinitivo.	0
Tuve solo 12 años.	Tenía solo 12 años.	Falta de conocimiento de los usos de los pasados.	1

4.5.2.2. Errores gramaticales referidos al uso de los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¿usted puede dar <u>XX</u> algunos consejos sobre como voy a hacerlo?	¿Puede usted darme algunos consejos sobre qué puedo hacer?	Omisión del pronombre.	1 Puede causar una ligera confusión acerca de a quién va a aconsejar.
¿usted puede dar algunos consejos sobre como voy a <u>hacerlo</u> ?	¿Puede usted darme algunos consejos sobre qué puedo hacer?	Pronombre equivocado, sin referencia lingüística ni contextual.	2 La oración está aparentemente bien y es comprensible, pero en el contexto no es adecuada. No entendemos a lo que se refiere con el “lo”.
<u>XX</u> Agradezco por anticipado	Se lo agradezco por anticipado.	Desconoce la fórmula.	0
Si dices “Te amo” a tu novia, <u>esta persona</u> siente de que <u>ella</u> es la excepcional por ti y claro, <u>esto</u> es la verdad si se ames y quieres pasar resto de tu vida con ella.	Si dices “Te amo” a tu novia, ella siente que es excepcional para ti, y, claro, es verdad si la amas y quieres pasar el resto de tu vida con ella.	“Esta persona” no es adecuado cuando nos referimos a la novia, “ella” es un uso innecesario del sujeto, “esto” tampoco es necesario.	1 La oración se hace pesada de leer por la imprecisión en el uso de los pronombres personales y de los demostrativos.
... esto es la verdad si <u>se</u> ames y quieres pasar resto de tu vida con ella.	... (esto) es verdad si la amas y (si) quieres pasar el resto de tu vida con ella.	Puede tratarse de un tipo de “norueguismo” producido por la reproducción del uso recíproco noruego (<i>elske hverandre</i> = amarse).	2
Es raro <u>XX</u> que una palabra puede hacer con	Es raro lo que una palabra puede hacer con una	Confusión entre el pronombre relativo simple	3

una persona.	persona.	“que” y el compuesto “lo que”. (Aquí no se puede emplear el primero por la falta de un antecedente.)	
--------------	----------	--	--

4.5.2.3. Errores gramaticales en relación con la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Mi problema es <u>de</u> que ...	Mi problema es que ...	Elemento sobrante. (“Dequeísmo”).	0
...en clase no puedo centrarme sobre el tema que estamos trabajando <u>con</u>.	... en clase no puedo concentrarme en el tema que estamos trabajando.	Elemento sobrante. Interferencia del noruego (que tiene la estructura tal y como la ha usado el alumno aquí: <i>arbeider med</i>).	1
Eso es un problema muy <u>grande</u> por mi.	Eso es un gran problema para mi.	Orden.	0
Por favor ¡Ayúdame!, ¿ <u>usted puede</u> dar algunos consejos sobre como voy a hacerlo?	Por favor ¡Ayúdeme! ¿ Puede usted darme algunos consejos sobre lo que puedo hacer?	Orden.	0
Amor es <u>XX</u> causa de todo lo que es bien en el mundo.	El amor es la causa de todo lo bueno del mundo.	Omisión del artículo determinado.	0
Amor es causa de todo lo <u>que es</u> bien en el mundo.	El amor es la causa de todo lo bueno del mundo	Frase subordinada innecesaria.	0
... porque la verdad es <u>de</u> que “amor” es solo una palabra.	... porque la verdad es que “amor” es solamente una palabra.	Elemento sobrante. (“Dequeísmo”).	0
... esta persona siente <u>de</u> que es la excepcional por ti y ...	... esta persona siente que es excepcional para ti y ...	Elemento sobrante. (“Dequeísmo”).	0
... esta persona siente de que es <u>la</u> excepcional por ti y ...	... esta persona siente que es excepcional para ti y ...	Elemento sobrante (el artículo determinado)	1
...y quieres pasar <u>XX</u> resto de tu vida con ella.	...y quieres pasar el resto de tu vida con ella.	Omisión del artículo determinado.	0

4.5.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
...en clase no puedo centrarme sobre el tema que estamos trabajando con. <u>Y</u> en poco tiempo tenemos el examen, y no sé como voy a pasarlo porque ...	... en clase no puedo concentrarme en el tema que estamos trabajando. Dentro de poco tiempo tenemos el examen, y no sé como voy a pasarlo porque ...	Coordinación inadecuada, uso innecesario del típico nexo del lenguaje oral. Además hay otro “y” en la misma oración, algo que produce una sensación repetitiva y repercute negativamente en el estilo discursivo.	1
Por favor ¡Ayúdame!, ¿usted puede dar algunos consejos sobre <u>como voy a</u>	Por favor ¡Ayúdeme! ¿Puede usted darme algunos consejos sobre lo	Debe haberse equivocado de interrogante y no se ha dado cuenta de la ruptura	3 La parte final del enunciado está “fuera de

<u>hacerlo?</u>	que puedo hacer?	discursiva que esto ocasiona en la coherencia del texto.	lugar”, no es acorde con lo que le precede. No es una conclusión lógica al resto de la carta.
Por favor ¡Ayúdame!, ¿usted puede dar algunos consejos	Por favor: ¡Ayúdeme! ¿Puede usted darme algunos consejos sobre lo que puedo hacer?	Varios errores en la puntuación que tienen un efecto negativo, especialmente junto con el error de registro.	1
... porque la verdad es de que “amor” es solo una palabra. <u>Pues</u> , también es una sentimiento, pero creo que nadie pueden describir una sentimiento con solo una palabra.	... porque la verdad es de que “amor” es solo una palabra. También es un sentimiento, pero creo que nadie puede describir una sentimiento con solamente una palabra.	Enlace inapropiado. En realidad no hace falta ninguno.	2
Si dices “Te amo” a tu novia, esta persona siente de que ella es la excepcional por ti y claro, esto es la verdad si se amas y quieres pasar resto de tu vida con ella.	Si dices “Te amo” a tu novia, ella siente que es excepcional para ti, y, claro, (esto) es verdad si la amas y quieres pasar el resto de tu vida con ella.		3 La totalidad de errores e imprecisiones en la frase hace que sea necesaria bastante relectura.
... esta persona siente de que es la excepcional por ti y <u>claro</u> , esto es la verdad si ...	... ella siente que es excepcional para ti, y (claro), esto es la verdad si ...	Falta la coma tanto para separar las oraciones como delante de la intercalación “claro”(si se opta por mantenerla).	1 La lectura se hace pesada y hay que “remirar”.
Hay amor en el jungle, en el ghetto, en el barrio, en el supermercado... <u>Sí</u> , amor en profundo.	Sobra toda la frase. No guarda relación coherente con lo anterior.	Falta de coherencia textual, dado el contraste que hay entre “el barrio, el supermercado” y “amor en profundo”	2

4.5.4. Comentario general sobre la respuesta número 5

En esta respuesta no hay casi problemas de comunicación. No hace falta mucha relectura y reinterpretación. Hay cierta reiteración de errores habituales de género y concordancia que irrita en alguna medida. También hay algunos errores de léxico y del nivel discursivo que causan ciertos problemas, pero en general se llega a poder reconstruir las idiosincrasias sin casi dificultad.

4.5.5. Tabla

Número de errores.			Puntuación comunicativa.		
Categorías:			Categorías:		
Errores léxicos:		13	Errores léxicos:		0,92
“Norueguismos”/diccionario:	3		“Norueguismos”/diccionario:	1,33	
Otros	10		Otros	0,80	
Errores gramaticales:		27	Errores gramaticales:		0,62
Verbos, forma	8		Verbos, forma	0,50	
Verbos, uso	3		Verbos, uso	0,67	
Pronombres	6		Pronombres	1,50	
Estructura	10		Estructura	0,20	
Errores discursivos:		7	Errores discursivos:		1,86
Número total de errores:		47	Puntuación promedia:		0,90

Nota obtenida en el examen:

4

4.6. Análisis de errores de la respuesta número 6

4.6.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Ahora nos hemos decidido que me voy a <u>cambiar</u> para Noruega.	Ahora hemos decidido que me voy a trasladar a Noruega.	Significado.	Equivocación de palabra.	0
Ahora nos hemos decidido que me voy a <u>cambiar para</u> Noruega.	Ahora hemos decidido que me voy a trasladar a Noruega.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	0
Esto es un <u>grande</u> problema para mi.	Esto es un gran problema para mí.	Forma.	Desconoce la forma apocopada.	0
Me gusta mucho a mi padre, pero con mi novio sé que <u>me voy a quedar</u> bien	Me gusta mucho mi padre, ¿? (“pero” es un nexo inadecuado en el contexto) con mi novio sé que voy a estar bien .	Significado.	Verbo inadecuado/ Expresión inadecuada.	2
..., pero para mi amor puede ser <u>mucho</u> . Amor se puede sentir de muchas maneras, ...	..., pero para mi el amor puede ser muchas cosas (diferentes) . Se puede sentir el amor de muchas maneras. ...	Significado.	“Norueguismo” (<i>mye</i> , en noruego esta construcción es posible y común).	1
Muchas personas dedican su vida y su amor <u>para</u> Dios.	Muchas personas dedican su vida y su amor a Dios.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
...sentir amor y percibir lo que es, por el cariño, el afecto que nos dan y <u>las atenciones</u>.	...sentir amor y percibir lo que es, por el cariño, el afecto y la atención que nos dan.	Significado.		1
Pienso que si no tenemos amor propio no tenemos <u>mucho</u> .	Creo que si no tenemos amor propio no tenemos nada .	Significado.	“Norueguismo” (... <i>har vi ikke mye</i>). (Ver arriba.)	1
También tengo <u>de</u> costumbre de le dar elogios, ...	También tengo por costumbre darle elogios, ...	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Y es verdade muchas veces he ayudado <u>así</u> .	Y es verdad que muchas veces la he ayudado de esta forma .	Significado.	Falta la referencia clara, no entendemos si se refiere a modos o causas.	1
Tenemos que aprender a nos <u>libertar</u> mas y mustrar ...	Tenemos que aprender a liberarnos más y a mostrar ...	Forma/Significado.		2
... y mustrar cariño <u>para todas las personas</u>.	... y mostrar cariño hacia todas las personas que nos rodean .	Significado.		0

4.6.2. Errores gramaticales

4.6.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Desde pequeños <u>aprendimos</u> a sentir amor. ... nos ayudan a sentir ...	Desde pequeños aprendemos a sentir amor. ... nos ayudan a sentir ...	Paradigma. (O ha usado el pretérito indefinido en vez del presente.)	0
Amor propio nos refuerza.	El amor propio nos refuerza.	Paradigma.	0
... que no tienen o nunca <u>sentiron</u> amor.	... que no tienen o nunca sintieron amor.	Paradigma.	0
..., pero me <u>enamore</u> luego.	..., pero me enamoré luego.	Paradigma.	0
...para comencar ...	...para comenzar ...	Paradigma.	0
...y mostrar	...y mostrar	Paradigma.	0

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Mi problema es que mis padres no quieren que me <u>voy</u> .	El problema es que mis padres no quieren que me vaya .	Problemas con el modo subjuntivo.	0
Mi madre y mi padre siempre lucharon para que yo <u>tenga</u> amor propio.	Mi madre y mi padre siempre lucharon para que yo tuviera amor propio.	Problemas con concordancia de tiempo.	0
... que no tienen o nunca <u>sentiron</u> amor.	... que no tienen o nunca han sentido el amor.	Problemas con los pasados.	0
A veces no sale por miedo de lo que las otras personas <u>piensan</u> .	A veces no sale por miedo de lo que la gente pueda pensar .	Problemas con el modo subjuntivo.	0

4.6.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Ahora <u>nos</u> hemos decidido que me voy a cambiar para Noruega.	Ahora hemos decidido que me voy a trasladar a Noruega.	Pronombre sobrante.	0
Me gusta mucho a mi padre, pero con mi novio sé que <u>me</u> voy a quedar bien	Me gusta mucho mi padre, ¿? (“pero” es un nexo inadecuado) con mi novio sé que voy a estar bien	Pronombre sobrante.	0
<u>Nos</u> padres, ...	Nuestros padres, ...	Confusión entre el adjetivo posesivo y el pronombre personal en forma de complemento.	1
Tengo una amiga que	Tengo una amiga que	Pronombre sujeto	0

.Le digo, si <u>ella</u> se dice muchas palabras positivas ...	.Le digo que si se dice muchas palabras positivas a sí misma ...	innecesario. El contexto y la concordancia verbal es suficiente. No hay ambigüedad ni necesidad de marcar contraste.	
Amor es muy importante para <u>nos</u> todos.	El amor es muy importante para todos nosotros .	Confunde el adjetivo posesivo y el pronombre personal en forma de complemento. "Norueguismo" (<i>for oss alle</i>).	2

Comentario: Los pronombres que son correctos, pero mal colocados en la oración, se encuentran bajo "la estructura de la oración".

4.6.2.3. Errores gramaticales en relación con la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Conozco Noruega y <u>XX</u> su familia.	Conozco Noruega y a su familia.	Omisión.	0
Me gusta mucho <u>a</u> mi padre, pero ...	Me gusta mucho mi padre, pero ...	Elemento sobrante. No domina todavía el uso de la "a" delante del CD+persona. Problemas con la estructura del verbo "gustar".	0
Porfavor <u>dé me</u> su opinión sobre ...	Por favor, déme su opinión sobre ...	Separación del verbo y la forma átona del CI.	0
..., pero para mi <u>XX</u> amor puede ser mucho.	..., pero para mi el amor puede ser mucho.	Omisión del artículo determinado. (Error que se repite cinco veces en el ejercicio 3.)	0
En la Biblia está escrito que tenemos que amar <u>XX</u> nuestros prójimos.	En la Biblia está escrito que tenemos que amar a nuestro prójimo.	Omisión de la "a" delante del CD.+persona. (Error que se repite cuatro veces en el ejercicio 3.)	0
...sentir amor y percibir lo que es, por el cariño, el afecto que nos dan <u>y las atenciones</u>.	...sentir amor y percibir lo que es, por el cariño, el afecto y la atención que nos dan.	Orden.	0
Pienso que si no tenemos amor propio no tenemos mucho. Amor propio nos refuerza. <u>También</u> con amor propio podemos reforzar personas que no tienen o nunca sintieron amor.	Creo que si no tenemos amor propio no tenemos nada. Tal amor nos refuerza y podemos reforzar también a otras personas que no tienen o nunca han sentido amor.	Orden.	2
También tengo de costumbre <u>de</u> le dar elogios, ...	También tengo por costumbre elogiarla (darle elogios), ...	Elemento sobrante.	0
También tengo de costumbre de le dar elogios, ...	También tengo de costumbre de elogiarla (darle elogios), ...	Orden.	1
..., porque siento que ella necesita <u>de</u> lo oír.	..., porque siento que ella necesita oírlo.	Elemento sobrante.	1
..., porque siento que ella	..., porque siento que ella	Orden.	1

necesita de <u>lo oír</u> .	necesita oírlo .		
Yo también he usado mucho <u>XX</u> proverbio.	Yo también he usado mucho este proverbio.	Omisión.	3
...amor es muy importante para <u>nos todos</u>.	...el amor es muy importante para todos nosotros .	Orden.	2
Neste mundo hay muy poco <u>de</u> Amor.	En este mundo hay muy poco amor.	Elemento sobrante.	0
Tenemos que aprender a <u>nos libertar</u> mas y mustrar ...	Tenemos que aprender a liberarnos más y a mostrar ...	Orden.	3

4.6.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Estamos juntos, <u>hace</u> cuatro años y medio, casi cinco años.	Estamos juntos (desde) hace cuatro años y medio(, casi cinco años).	La coma crea confusión.	1
Ahora nos hemos decidido que me voy a cambiar para Noruega, <u>Vamos</u> a vivir juntos, <u>Conosco</u> Noruega y su familia, <u>Me gustan</u> mucho.	Ahora hemos decidido que me voy a trasladar a Noruega y que vamos a vivir juntos. Conozco el país y a su familia y me gustan mucho.	Oraciones cortas y simples crean un estilo de poca fluidez.	0
Me gusta mucho a mi padre, <u>pero</u> con mi novio sé que me voy a quedar bien.	Me gusta mucho a mi padre, ¿??? con mi novio sé que voy a estar bien.	Nexo inadecuado, no entendemos la relación adversativa que el coordinante “pero” plantea.	2
... para que yo tenga amor propio. <u>Que</u> es otra forma de amor.	... para que yo tuviera amor propio, que es otra forma de amor.	Puntuación inadecuada. Oración subordinada separada de la oración principal con un punto.	0
... para que yo tenga <u>amor propio</u> . Que es otra forma de <u>amor</u> . Pienso que si no tenemos <u>amor propia</u> no tenemos mucho. <u>Amor propio</u> nos refuerza. También con <u>amor propio</u> podemos reforzar personas	... para que yo tuviera amor propio, que es otra forma de amor. Pienso que si no sabemos querernos a nosotros mismos no tenemos nada. Tal amor nos refuerza y podemos también reforzar a otras personas.	Demasiadas repeticiones de la misma SN en oraciones contiguas.	0
Tengo una amigo que ..... .Le digo, <u>si</u> ella se dice muchas palabras positivas	Tengo una amigo que ..... .Le digo que si dice muchas palabras positivas a sí misma ...	Puntuación inadecuada. Falta la conjunción para crear la subordinación del estilo indirecto	1
...se va a sentir mejor. y es verdad <u>muchas</u> veces he ayudado así.	... se va a sentir mejor. Y es verdad que muchas veces la he ayudado de esta forma.	Falta de conjunción para crear la subordinación.	1
Yo también ha usado mucho proverbio. <u>Por ejemplo</u> cuando conocí a mi novio, yo no estava preparada para	No se puede hacer una reconstrucción justamente por la falta de relación entre el tema del proverbio y la historia acerca de su novio.	Lo que cuenta después no tiene nada que ver con los proverbios ni hace referencia al proverbio concreto que cita con anterioridad. Crea una falta de coherencia.	3

4.6.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 6

No hay casi problemas de comunicación en esta respuesta. El léxico se relaciona bien con las necesidades comunicativas. Los textos presentan errores gramaticales típicos, pero también errores que corresponden a niveles más altos de conocimiento. El alumno asume riesgos y el texto del ejercicio 3 es muy extenso. Los errores que más sorprenden son los que tienen que ver con la ortografía y con la fonología (“estava”, “neste”). Nos hace pensar en una dislexia ligera. De todas formas éstos no son errores relevantes en nuestro contexto.

4.6.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.		
Categorías:		Categorías:		
Errores léxicos:		12	Errores léxicos:	
“Norueguismos”/diccionario:	2		“Norueguismos”/diccionario:	1,00
Otros	10		Otros	0,60
Errores gramaticales:		30	Errores gramaticales:	
Verbos, forma	6		Verbos, forma	0
Verbos, uso	4		Verbos, uso	0
Pronombres	5		Pronombres	0,60
Estructura	15		Estructura	0,87
Errores discursivos:		8	Errores discursivos:	
Número total de errores:		50	Puntuación promedia:	
			0,64	

Nota obtenida en el examen:

5

4.7. Análisis de errores de la respuesta número 7

4.7.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Por <u>que</u> pienso que mis problemas con mi padrastro son muy grandes.	Porque pienso que ... O Es que pienso que ...	Forma/ Significado.	No domina la diferencia entre “por qué ” y” porque”. Falta de competencia discursiva.	1
Ha manifestado el odio, <u>de</u> mi muchos tiempos.	Ha manifestado el odio hacia mí mucho tiempo/muchas veces.	Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	1
Ha manifestado el odio, de mi <u>muchos tiempos</u>	Ha manifestado el odio hacia mí mucho tiempo/muchas veces.	Significado.	Desconoce la expresión <i>mucho tiempo</i> o se ha equivocado de palabra.	2
Y me <u>rehusaba</u> comer, y muchos otros ocurrencias obscenas.	Y me prohibió comer, y otras muchas cosas (¿?).	Significado.	Diccionario. Ha buscado la palabra noruega <i>nekte</i> y ha elegido la opción menos relevante. (Tendría que haber buscado <i>forby</i> .)	3
Y me rehusaba comer, y muchos otros <u>ocurrencias</u> obscenas.	Y me prohibió comer, y otras muchas cosas (¿?).	Significado.	“Norueguismo”. Ha buscado la palabra <i>innfall</i> y no ha encontrado una palabra adecuada.	4
Y me rehusaba comer, y muchos otros ocurrencias <u>obscenas</u>	Y me prohibió comer, y otras muchas cosas raras/malas (¿?).	Estamos ante un <i>covert error</i> ya que la palabra elegida no guarda relación con el tema de la oración (prohibirle a uno comer no es obsceno).	Falta de competencia discursiva y lingüística. Quiere decir dos cosas negativas de su padrastro, pero no sabe como relacionarlas en una oración ni qué palabras usar.	3
<u>El</u> conducta es casi psicopático.	Su comportamiento es casi psicopático.	Significado.	Ha elegido el artículo en vez del posesivo.	0
El <u>conducta</u> es casi psicopático.	Su comportamiento es casi psicopático.	Significado.	Diccionario. Ha buscado <i>oppførsel</i> y ha elegido la opción menos adecuada.	1
Pienso que mi <u>sólo</u> posibilidad es que cambiar de lugar.	Pienso que mi única posibilidad es cambiar de casa.	Significado.	Confusión entre palabras parecidas. ¿Diccionario?	2
Los inkas eran muy competentes <u>de</u> trabajo manual	Los incas eran muy competentes en los trabajos manuales.	Significado.	Falta de conocimiento del uso de las preposiciones.	0
Los inkas eran muy	Los incas eran muy		Se ha equivocado	1

adinerado <u>comprado</u> con otros partes del mundo.	adinerados comparados con otros pueblos del mundo.	Forma/Significado.	entre comprar y comparar, puede ser un fallo ortográfico.	
Los inkas eran muy adinerado comprado con otros <u>partes</u> del mundo.	Los inkas eran muy adinerados comparados con otros pueblos del mundo.	Significado.	Palabra equivocada.	1
Se escapieron a los Andes. A <u>el</u> lugar cerca de Cuzco.	Se escaparon a los Andes, a un lugar cerca de Cuzco.	Forma/ Significado.	Falta en la competencia discursiva (tema-remata).	1
Pero los españoles lo encontraron y la civilización de los inkas se <u>muerte</u> .	Pero los españoles lo encontraron y la civilización de los inkas murió.	Significado	Ha elegido el sustantivo en vez del verbo.	1
Pero los españoles no encontraban <u>una</u> ciudad. Que se llama Macchu Pichu, la turistatracion mas grande en Peru.	Pero los españoles no encontraban la ciudad que se llama Machu Picchu, la atracción turística más grande de Perú.	Forma	Falta en la competencia discursiva (tema-remata).	1
Que se llama Macchu Pichu, la turistatracion mas grande <u>en</u> Peru.	Que se llama Machu Picchu, la atracción turística más grande de Perú.	Significado	Problemas con las preposiciones.	0
Que se llama Macchu Pichu, la <u>turistatracion</u> mas grande en Peru.	Que se llama Machu Picchu, la atracción turística más grande de Perú	Significado	“Norueguismo”. (Ha formado una palabra compuesta tal como se hace en noruego.)	2

4.7.2. Errores gramaticales

4.7.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Todos los culturas indios era muy avanzados.	Todas las culturas indias eran muy avanzadas.	Concordancia	0
<u>Construíeron</u> ciudades grandes ..	Construyeron ciudades grandes ..	Paradigma	0
Se <u>escapieron</u> a los Andes.	Se escaparon a los Andes.	Paradigma	0
Pero los españoles lo encontraron y la civilización de los inka se <u>muerte</u> .	Pero los españoles la encontraron y la civilización de los inkas murió .	Paradigma	1

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Espero que <u>pueden</u> ayudarme con mis problemas.	Espero que puedan ayudarme con mis problemas.	Dificultades con la distribución indicativo – subjuntivo (o desconoce el modo subjuntivo).	2 El significado del verbo principal cambia algo al usar el indicativo.
Quería que yo mudara cuando <u>tuve</u> trece años.	Quería que yo me mudara (de casa) cuando tenía trece años.	Dificultades con el uso de los pasados (indef.. –imp.)	1

4.7.2.2. Errores gramaticales referidos al los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
No es posible vivir en paz con <u>el</u> .	No es posible vivir en paz con él .	Cambia de categoría por la falta del acento (de pronombre personal a artículo).	0
Ha manifestado el odio, de <u>mi</u> muchos tiempos	Ha manifestado el odio hacia mí mucho tiempo	Cambia de categoría por la falta del acento (de pronombre personal a pronombre posesivo).	0

4.7.2.3. Errores gramaticales en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Pienso que mi sólo posibilidad es <u>que</u> cambiar de lugar.	Pienso que mi única posibilidad es cambiar de casa.	Elemento sobrante. Posible "norueguismo" por interferir la construcción noruega: <i>..er å flytte</i>	1
¿Tienen <u>unas</u> <u>otras</u> soluciones para mí?	¿Tienen otras soluciones para mí?	"Norueguismo": <i>..noen andre</i> . Desconoce la estructura en español.	1
¿Tienen <u>unas</u> <u>otras</u> soluciones para mí?	¿Tienen otras soluciones para mí?	Elemento sobrante.	0
<u>XX</u> Una trabajo muy grande.	Era un trabajo muy grande/difícil.	Omisión del verbo.	1

4.7.3. Errores discursivos

➤ Relación entre oraciones

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Espero que pueden ayudarme con mis problemas. <u>Por que</u> pienso que mis problemas con mi padrastro son muy grandes.	Espero que puedan ayudarme con mis problemas, porque pienso que los que tengo con mi padrastro son muy grandes.	Puntuación. Una subordinada sola, falta conectarla con la oración principal.	3
Espero que pueden	Espero que puedan	Otra solución discursiva	3

ayudarme con mis problemas. <u>Por que</u> pienso que mis problemas con mi padrastro son muy grandes.	ayudarme con mis problemas ya que pienso que los que tengo con mi padrastro son muy grandes.	sería conectar las dos oraciones con otro enlace causal (mejor cohesión).	
Espero que pueden ayudarme con <u>mis problemas</u> . Por que pienso que <u>mis problemas</u> con mi padrastro son muy grandes.	Espero que puedan ayudarme con mis problemas, porque pienso que los que tengo con mi padrastro son muy grandes.	Repetición innecesaria de la misma palabra/estructura en vez de cohesionar el texto a través de un mecanismo de referencia.	1
Ha manifestado el odio, de mi muchos tiempos.	Ha manifestado el odio hacia mí mucho tiempo/muchas veces	Coma inadecuada	3
Quería que yo mudara cuando tuve trece años. <u>Y</u> me rehusaba comer, y muchos otros ocurrencias obscenas. El conducta es casi psicopático.	Quería que yo me mudara cuando tenía trece años. Me ha prohibido comer. También/además ha tenido muchas otras ideas/cosas raras/malas. Su comportamiento es casi psicopático.	La cohesión es inadecuada, no hay ninguna relación lógica que justifique la conjunción coordinada “Y”.	3
Quería que yo mudara cuando tuve trece años. <u>Y</u> me rehusaba comer, <u>y muchos otros ocurrencias obscenas</u> . El conducta es casi psicopático.	Quería que yo me mudara cuando tuve trece años. Me ha prohibido comer. También/además ha tenido muchas otras ideas/cosas raras/malas . Su comportamiento es casi psicopático.	Lo que va detrás de la coma y del “y” no es una oración (falta el verbo) y además no tiene ninguna relación lógica adversativa con lo anterior. Deficiencias en la cohesión crean una mala coherencia en el párrafo.	3
Quería que yo mudara cuando tuve trece años. <u>Y</u> me rehusaba comer, y muchos otros ocurrencias obscenas. <u>El</u> conducta es casi psicopático.	Quería que yo mudara cuando tenía trece años. <u>Y</u> me rehusaba comer, y muchas otras cosas raras. Su comportamiento es casi psicopático.	La cohesión sería mejor y más lógica con el posesivo en vez del artículo.	1
Construieron ciudades grandes con rocas, <u>pero no usaban</u> cemento. trabajo muy grande.	Construyeron ciudades grandes con rocas sin usar cemento.	Enlace adversativo inadecuado.	1
Se escapieron a los Andes. <u>A</u> el lugar cerca de Cuzco. <u>La</u> capital de los incas. Pero los españoles lo encontraron y ...	Se escaparon a los Andes, a un lugar cerca de Cuzco, la capital de los incas. Pero los españoles lo encontraron y ...	La puntuación y la cohesión son inadecuadas y crean una coherencia sin fluidez y con problemas de comunicación.	3
<u>Pero</u> los españoles no encontraban una ciudad. Que se llama Macchu Pichu, la turistatraccion mas grande en Peru.	Había una ciudad que los españoles sin embargo no encontraron. Fue la que se llama Machu Picchu y que actualmente es la atracción turística más grande de Perú.	No se debe empezar un párrafo con una conjunción coordinativa, en este caso todavía menos por haber iniciado la última oración del párrafo anterior con la misma conjunción.	3
Pero los españoles no encontraban <u>una ciudad</u> . <u>Que</u> se llama Macchu Pichu, la turistatraccion mas grande en Peru.	Pero los españoles no encontraron la ciudad que se llama Machu Picchu, la atracción turística más grande de Perú actualmente.	Puntuación errónea. La subordinada no se entiende por falta de verbo y relación con la oración anterior (la principal).	4 Los errores en esta oración/ párrafo hacen que la comunicación desaparezca. Sólo los conocimientos generales

	(Mejor: ... la ciudad de M.P.)		del mundo hacen que el lector pueda interpretar lo que ha querido decir el alumno.
Pero los españoles no encontraban una ciudad. Que se llama Macchu Pichu, <u>la turistatraccion mas grande en Peru.</u>	Había una ciudad que los españoles sin embargo no encontraron. Fue la que se llama Macchu Picchu y que actualmente es la atracción turística más grande de Perú.	Falta de relación lógico-temporal. M.P. no era una atracción en los tiempos tratados en el texto, sino hoy en día.	3

4.7.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 7

Este alumno no ha cumplido con la propuesta del ejercicio 3. No habla de un acontecimiento cultural, sino que hace una descripción del pueblo Inca. Los textos se caracterizan por las deficiencias en la competencia discursiva sobre todo. Hay relativamente pocos errores de gramática, pero no obstante el texto en su totalidad carece de fluidez. La ausencia de elementos de cohesión y la puntuación inadecuada en varias ocasiones generan cierta densidad y pesadez en el texto, lo que produce irritación al lector interrumpiéndose la comunicación.

4.7.5. Tabla

Número de errores.			Puntuación comunicativa.		
Categorías:			Categorías:		
Errores léxicos:			Errores léxicos:		
		17			1,57
“Norueguismos”/diccionario:	5		“Norueguismos”/diccionario:	2,40	
Otros	12		Otros	1,00	
Errores gramaticales:			Errores gramaticales:		
		12			0,58
Verbos, forma	4		Verbos, forma	0,25	
Verbos, uso	2		Verbos, uso	1,50	
Pronombres	2		Pronombres	0,00	
Estructura	4		Estructura	0,75	
Errores discursivos:			Errores discursivos:		
		12			2,58
Número total de errores:			Puntuación promedia:		
		41			1,50

Nota obtenida en el examen:

4

4.8. Análisis de errores de la respuesta del examen número 8

4.8.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Ahora <u>voy a</u> mí año último en la escuela secundaria	Ahora estoy en/estoy haciendo el último año de la escuela secundaria	Significado.	“Norueguismo”. En noruego se dice <i>Jeg går</i> (el verbo “ir”) <i>på skole</i> en el sentido de “ser alumno”.	2
Casi todos mis amigos planan que pasar un año <u>fuera de país</u> ...	Casi todos mis amigos planean pasar un año en el extranjero ...	Significado.	Posible “norueguismo” por la interferencia de la expresión <i>utlandet</i> .	1
No pido otra cosa que <u>experimentar</u> cosas en nuestro mundo cuando estoy joven.	No pido más que poder ver/vivir cosas del mundo mientras sea joven.	Significado.	Uso no apropiado por buscar en el diccionario bilingüe la palabra noruega <i>oppleve</i> (que tiene un significado algo diferente).	1
No pido otra cosa que experimentar cosas en nuestro mundo <u>cuando</u> estoy joven.	No pido más que poder ver/vivir cosas del mundo mientras sea joven.	Significado.	Equivocación de conector .	1
No pido otra cosa que experimentar cosas en nuestro mundo cuando <u>estoy</u> joven.	No pido más que poder ver/vivir cosas del mundo mientras sea joven.	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	1
Mis padres afirman que no <u>estoy en</u> edad para partir fuera de casa.	Mis padres afirman que no tengo (la) edad para irme de casa.	Significado.	Problemas con los verbos “tener” y “estar” (posible “norueguismo”).	1
Mis padres afirman que no estoy en edad para <u>partir fuera</u> de casa.	Mis padres afirman que no tengo la edad suficiente para irme de casa.	Significado.	Probable “norueguismo” (<i>dra hjemmefra</i>)	2
A pesar de todo <u>estoy</u> mayor de edad, ¿verdad, no?	A pesar de todo soy mayor de edad, ¿no es verdad?	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	1
¿No tengo ningún <u>privilegios</u> ?	¿No tengo derechos ?	Estilo infantil Significado.	Palabra equivocada.	1
... y no puedo salir con mis amigos <u>en</u> las noches.	... y no puedo salir con mis amigos por la noche.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	0
<u>Aprecio</u> mis padres, pero ...	Quiero a mis padres, pero ...	Significado.	Elección poco natural refiriéndose al ambiente familiar.	1
Todos tenemos relaciones personales <u>a</u> arte.	Todos tenemos relaciones personales con el arte.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	1
Era de México y vivía en <u>la mitad</u>	Era de México y vivió en la		¿?	3

<u>próximo</u> de el siglo pasado.	segunda mitad del siglo pasado.	Significado.		
Cuando Frida era joven <u>hizo daño</u> en un accidente muy serio.	Cuando Frida era joven se lesionó en un accidente muy serio.	Significado.	Equivocación de expresión/verbo.	1
Las obras de F.K. muestra <u>los signos</u> de este accidente	Las obras de F.K. muestran (las) señales de aquel accidente	Significado.	Ha elegido la opción menos adecuada en el diccionario.	1
Su arte <u>es</u> lleno de colores ...	Su arte está lleno de colores ...	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	1
El arte tiene la posibilidad de <u>contestar</u> algo sin usar palabras.	El arte tiene la posibilidad de contar algo sin usar palabras.	Significado.	¿Elección equivocada?	2
... esto cuadro <u>es</u> sólo pintaba con negro y gris.	... este cuadro está pintado sólo en negro y gris.	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	1 Otros errores en la oración hacen su lectura complicada, pero el verbo en sí contribuye poco a esa complicación.
... esto cuadro es sólo pintaba <u>con</u> negro y gris.	... este cuadro está pintado sólo en negro y gris.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones	0
Alguien dice que todos los artistas <u>son</u> locos.	Algunos dicen que todos los artistas están locos.	¿Latino-americanismo? Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	0
Salvador Dalí es <u>más</u> famoso por su temas de ...	Salvador Dalí es muy famoso por su tema de ...	Esperamos un “que” (comparación). Significado.	Problemas con las expresiones de cantidad y comparación.	2
Arte es mucho más <u>de</u> los cuadros	El arte es mucho más que cuadros	Significado.	Problemas con las expresiones de cantidad y comparación.	1
Todos los <u>conformados</u> de arte da inspiración a nosotros y ...	Todas las formas de arte nos dan inspiración/ nos inspiran a nosotros y ...	Significado.	¿?	4

4.8.2. Errores gramaticales

4.8.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

► Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Casi todos mis amigos <u>planan</u> que pasar un año fuera del país ...	Casi todos mis amigos planean pasar un año fuera del país ...	Paradigma.	0

Las obras de Frida Kahlo <u>mostra</u> ...	Las obras de Frida Kahlo muestran ...	Paradigma y concordancia.	1
... esto cuadro es sólo <u>pintaba</u> con negro y gris.	... este cuadro está pintado sólo en negro y gris.	Paradigma.	1
No me <u>gusta</u> mucho sus cuadros, pero ...	No me gustan mucho sus cuadros, pero ...	Concordancia.	0

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... y espero que <u>puedes</u> ayudarme.	... y espero que pueda ayudarme.	Falta de cambio de modo. Falta de registro.	1
Todos los días tengo discusiones con mis padres y <u>dijo</u> a ellos que quiero viajar al extranjero, pero no me permiten.	Todos los días tengo discusiones con mis padres y les digo que quiero viajar al extranjero, pero no me lo permiten.	Equivocación de tiempo y de persona (aunque probablemente se trata de un error ortográfico con grandes consecuencias).	2
... espero que <u>pueden</u> tratarme como un adulto.	... espero que puedan tratarme como a un adulto.	Falta de cambio de modo.	0
Era de México y <u>vivía</u> en la mitad próximo de el siglo pasado.	Era de México y vivió en la segunda mitad del siglo pasado.	Problemas con los pasados.	0
Sufrió mucho toda su vida, y nunca <u>puede</u> tener hijos.	Sufrió mucho toda su vida, y nunca pudo tener hijos.	Presente por pasado. Cambio injustificado.	2
..., por eso <u>gustamos</u> varios tipos de arte.	..., por eso nos gustan varios tipos de arte.	No domina el uso del verbo gustar.	2
No pido otra cosa que experimentar cosas en nuestro mundo cuando <u>estoy</u> joven.	No pido más que poder ver/vivir cosas del mundo mientras sea joven.	Falta de cambio de modo.	1

4.8.2.2. Errores gramaticales referidos a los pronombres

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Ahora voy a <u>mí</u> último año	Ahora voy a mi último año	Fallo de forma (fallo ortográfico) con la consecuencia de cambio de posesivo a pronombre personal.	0
No pido otra cosa que experimentar cosas en <u>nuestro</u> mundo cuando estoy joven.	No pido más que poder ver/vivir cosas del mundo mientras sea joven.	Demostrativo en vez de artículo.	1
Todos los días tengo discusiones con mis padres y <u>XX</u> dijo <u>a ellos</u> que quiero viajar al extranjero, pero no me permiten.	Todos los días tengo discusiones con mis padres y les digo que quiero viajar al extranjero, pero no me lo permiten.	Sustitución de la forma átona por la tónica del pronombre complemento indirecto (que se siente redundante por interferencia de la L1).	0
Todos los días tengo discusiones con mis padres y dijo a ellos que quiero viajar al extranjero, pero no me <u>XX</u> permiten.	Todos los días tengo discusiones con mis padres y les digo que quiero viajar al extranjero, pero no me lo permiten.	Omisión del pronombre complemento directo.	1
... sigo siendo <u>sus</u>	... sigo siendo su chiquilla.	Concordancia.	1

chiquilla.			
A mí <u>XX</u> gusta mucho el arte de ...	A mí me gusta mucho el arte de ...	Omisión de la forma átona del pronombre complemento indirecto. Uso de la forma tónica sola.	0
Cuando Frida era joven <u>XX</u> hizo daño en un accidente muy serio.	Cuando Frida era joven se lesionó (hizo daño) en un accidente muy serio.	Omisión del “se” del verbo pronominal (“lesionarse”/“hacerse daño” en esta expresión)	2 ¿Quién o qué hizo daño a quién?
Esto era <u>su</u> gran dolor de su corazón	Esto era el gran dolor de su corazón	Posesivo por artículo determinado.	1
<u>Esto</u> cuadro describe...	Este cuadro describe...	Forma neutra en vez de la masculina	0
<u>Esto</u> cuadro es ...	Este cuadro es ...	Forma neutra en vez de la masculina	0
Alguien dice que todos los artistas son locos.	Algunos dicen que todos los artistas están locos.	Problemas con las formas de los indefinidos.	1
Todos los conformados de arte <u>XX</u> dan inspiración a <u>nosotros</u> y ...	Todas las formas de arte nos dan inspiración.	Omisión de la forma átona del pronombre complemento indirecto. Uso de la forma tónica sola.	0

4.8.2.3. Errores gramaticales en relación con la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... y espero que puedes ayudar <u>me</u>.	... y espero que pueda ayudarme.	Separación del verbo en infinitivo y el complemento pospuesto.	0
Mis padres me tratan como <u>XX</u> un niño.	Mis padres me tratan como a un niño.	Omisión de la preposición “a” delante del complemento directo (humano + específico).	0
Ahora voy a <u>mi</u> año <u>último</u> en la escuela secundaria.	Ahora estoy en/ haciendo el último año de la escuela secundaria	Orden.	0
Casi todos mis amigos planan <u>que</u> pasar un año fuera de país, el año próximo.	Casi todos mis amigos planean pasar un año/el año próximo en el extranjero	Elemento sobrante.	2
Casi todos mis amigos planan que pasar un año fuera de <u>X</u> país, el año próximo.	Casi todos mis amigos planean pasar un año fuera del país (en el extranjero).	Omisión (del artículo determinado).	0
A pesar de todo estoy mayor de edad, ¿ <u>verdad</u> , <u>no</u> ?	A pesar de todo soy mayor de edad, ¿ no ?	Elemento sobrante, emplea dos con el mismo significado/la misma función.	0
Mis padres <u>no</u> me <u>tampoco</u> permiten tener un novio, y ...	Mis padres tampoco me permiten tener un novio, y ...	Desconocimiento de las negaciones y la colocación de los pronombres.	1
Aprecio <u>XX</u> mis padres, pero ...	Aprecio a mis padres, pero ...	Omisión de la preposición “a” delante del complemento directo (humano + específico)	0
... espero que pueden	... espero que (puedan	Separación del verbo en	0

tratar <u>me</u> como un adulto.	tratarme) (me traten) como a un adulto.	infinitivo y el complemento pospuesto. Posible “norueguismo” (<i>behandle meg</i>).	
... espero que pueden tratar me como <u>XX</u> un adulto.	... espero que me traten como a un adulto.	Omisión de la preposición “a” delante del complemento directo (humano + específico)	0
¿Puedes <u>dar me</u> algunos consejos?	¿Puede darme algunos consejos?	Separación del verbo en infinitivo y el complemento pospuesto.	0
¿Qué es <u>XX</u> arte? Para mí arte es ...	¿Qué es el arte? Para mí el arte es ...	Omisión del artículo determinado.	0
¿Qué es arte? Para mí <u>XX</u> arte es ...	¿Qué es el arte? Para mí el arte es ...	Omisión del artículo determinado.	0
Todos tenemos relaciones personales a <u>XX</u> arte.	Todos tenemos relaciones personales con el arte.	Omisión del artículo determinado.	0
Su arte es lleno de colores fuertes y <u>símbolos</u> .	Su arte está lleno de colores fuertes y simbólicos.	Cambio de función (u orden: símbolos y colores fuertes).	1
Quiero usar <u>XX</u> Pablo Picasso como un ejemplo de esto.	Quiero usar a Pablo Picasso como un ejemplo de ésto.	Omisión de la preposición “a” delante del complemento directo (humano + específico)	0
... España en los años <u>de</u> treinta.	... España en los años treinta.	Elemento sobrante.	1
No sé, pero puedo nombrar <u>XX</u> un artista que a mí me parece un poco loco: S.D.	No sé, pero puedo nombrar a un artista que a mí me parece un poco loco: S.D.	Omisión de la preposición “a” delante del complemento directo (humano + específico)	0
<u>XX</u> Arte es mucho más de los cuadros.	El arte es mucho más que cuadros.	Omisión del artículo determinado.	0
Arte es mucho más de <u>los</u> cuadros.	El arte es mucho más que cuadros.	Elemento sobrante.	1
A mí me gusta mucho <u>que</u> descubrir arte nuevo, y ...	A mí me gusta mucho descubrir arte nuevo, y ...	Elemento sobrante.	1

4.8.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Tengo 18 años. Tengo un problema y espero que puedes ayudar me. Mis padres me tratan como un niño.	Soy una chica de 18 años. Tengo un problema y espero que pueda ayudarme. Mis padres me tratan como a un niño.	Para evitar la repetición del mismo verbo en posición inicial y para presentarse de una forma más adecuada.	1
Tengo 18 años. Tengo un problema y espero que puedes ayudar me. Mis padres me tratan como <u>un</u> niño.	Soy una chica de 18 años. Tengo un problema y espero que pueda ayudarme. Es que mis padres me tratan como a una niña .	En este momento de la lectura del texto el lector no reacciona, pero más adelante (novio, chiquilla) uno empieza a preguntarse por el sexo del alumno-escritor.	2
Casi todos mis amigos planan que pasar <u>un</u> año fuera de país, <u>el</u> año próximo.	Casi todos mis amigos planean pasar un año/(el año próximo) en el extranjero.	Elemento sobrante (repetición).	1
A mi no me gusta cuando mis padres son injusto con	A mi no me gusta que mis padres sean injustos	Enlace (locución preposicional) inadecuado	2

migo. <u>A pesar de todo</u> estoy mayor de edad, ¿verdad, no?	conmigo. Soy mayor de edad, ¿no?	en el contexto. Crea un estilo agraviado-infantil. ¿A pesar de <i>qué</i> ?	
¿No tengo ningun privilegios?	¿No tengo derechos ?	Sigue el estilo infantil de la oración anterior.	2

4.8.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 8

En esta respuesta no hay casi problemas de comunicación. Hay errores, sobre todo en el léxico y en el nivel discursivo, que plantean algunas dudas y necesidades de cierta revisión, pero en general hay una comunicabilidad muy buena en los dos textos.

4.8.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		Errores léxicos:	
	23		1,26
“Norueguismos”/diccionario:	5	“Norueguismos”/diccionario:	140
Otros	18	Otros	1,22
Errores gramaticales:		Errores gramaticales:	
	44		0,55
Verbos, forma	4	Verbos, forma	0,50
Verbos, uso	7	Verbos, uso	1,14
Pronombres	12	Pronombres	0,58
Estructura	21	Estructura	0,33
Errores discursivos:		Errores discursivos:	
	5		1,60
Número total de errores:		Puntuación promedia:	
	72		0,85

Nota obtenida en el examen:

5

4.9. Análisis de errores de la respuesta de la respuesta número 9

4.9.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
<u>A</u> el otoño cuando recibo trabajo quiero cambiarse a un lugar con dos amigas.	En otoño cuando tenga trabajo quiero cambiarme a un lugar con dos amigas.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	1
A el otoño cuando <u>recibo</u> trabajo quiero cambiarse a un lugar con dos amigas.	En otoño cuando tenga trabajo quiero cambiarme a un lugar con dos amigas.	Significado.	Diccionario. “Norueguismo”. (El verbo noruego <i>får</i> incluye tanto “recibir” como “tener” usado en el sentido de aquí.)	1
Mis padres piensan que soy <u>por</u> joven.	Mis padres piensan que soy demasiado joven.	Significado.	“Norueguismo” (<i>å være for ung</i>).	3
Personas quieren todo el tiempo tener el producto nuevo en el mercado <u>y</u> ver hacia fuera bien.	Las personas quieren siempre tener lo más nuevo del mercado para tener buen aspecto/estar a la moda.	Significado.	La conjunción coordinante copulativa crea una relación inadecuada y confusa entre las dos frases que une. No vemos la equivalencia o la identidad de categorías.	2
Personas quieren todo el tiempo tener el producto nuevo <u>en</u> el mercado y ver hacia fuera bien.	Las personas quieren siempre tener lo más nuevo del mercado para tener buen aspecto	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Personas quieren todo el tiempo tener el producto nuevo en el mercado y <u>ver hacia fuera bien.</u>	Las personas quieren siempre tener lo más nuevo del mercado para tener buen aspecto	Significado.	“Norueguismo” (<i>sebra ut</i>).	4
<u>Al</u> moda variar de año para año y de país para país.	La moda varía de año en año y de país en país.	Significado.	¿Dislexia?	2
Al moda variar de año <u>para</u> año y de país <u>para</u> país.	La moda varía de año en año y de país en país.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
En un parte del mundo <u>sabe</u> por ejemplo edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Con muy buena voluntad se entiende, por lo menos la primera parte. Significado.	Falta de competencia lingüística general.	4

En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos <u>está</u> moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios redondos son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Esta oración es completamente por todos los errores que hay en ella. Significado.	Falta de competencia lingüística general.	4
En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos <u>está</u> moderno, mientras <u>el</u> otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios redondos son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Esta oración resulta incomprendible por todos los errores que hay en ella. Significado.	Falta de competencia lingüística general. ¿Dislexia?	4
En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos <u>está</u> moderno, mientras el otro sitios <u>está</u> <u>moldes</u> rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios redondos son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Esta oración resulta incomprendible por todos los errores que hay en ella. Significado.	Falta de competencia lingüística general.	4
En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos <u>está</u> moderno, mientras el otro sitios <u>está</u> moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios redondos son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Esta oración está incomprendible por todos los errores que hay en ella. Significado.	Falta de competencia lingüística general.	4
También <u>dentro</u> diferecias culturas hay propios trajes regionales.	También en diferentes culturas hay trajes regionales propios.	Significado.	¿Diccionario? (Habrá buscado la preposición noruega i)	3
También <u>dentro</u> <u>diferecias</u> culturas hay propios trajes regionales.	También en diferentes culturas hay trajes regionales propios.	¿Forma? Significado (por el cambio de función).	¿Dislexia?	3
La moda es <u>por</u> ellos jóvenes especialmente importante.	La moda es importante especialmente para los jóvenes.	Por-para Significado.	Problemas con las preposiciones.	2
La moda es por <u>ellos</u> jóvenes especialmente importante.	La moda es importante especialmente para los jóvenes.	Significado.	Confusión entre el pronombre personal “ellos” y el artículo determinado “los”.	2
La publicidad <u>influienciares</u> más y más personas para estar moda-consciente.	La publicidad hace que/influye en que más y más personas sean conscientes de la moda/se preocupen por la moda.	Forma/ Significado.	Confusión entre el sustantivo (“influencia”) y el verbo (“influir”). ¿Diccionario?	3
La publicidad	La publicidad hace		Problemas con los	0

influenciar más y más personas para <u>estar</u> moda-consciente.	que/influye en que más y más personas sean conscientes de la moda/se preocupen por la moda.	Significado.	verbos “ser” y “estar”.	
La publicidad influiere más y más personas para <u>estar</u> moda-consciente.	La publicidad hace que/influye en que más y más personas sean conscientes de la moda/se preocupen por la moda.	Significado.	“Norueguismos”, por la formación de una palabra compuesta tal y como se hace en noruego, y por la expresión traducida directamente.	3

4.9.2. Errores gramaticales

4.9.2.1 Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigmas/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Renío mucho con mis padres, casi cada día.	Riño mucho con mis padres, casi cada día.	Falta de conocimiento del paradigma.	2
Al moda <u>variar</u> de año para año y de país para país.	La moda varía de año en año y de país en país.	Falta de concordancia.	0
En un parte del mundo <u>sabe</u> por ejemplo edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Paradigma.	1 Difícil de determinar la gravedad de este elemento por la cantidad de errores que hay en la oración.
En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos <u>está</u> moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Concordancia.	0 Difícil de determinar la gravedad de este elemento por la cantidad de errores que hay en la oración.
La publicidad <u>influiere</u> más y más personas para estar moda-consciente.	La publicidad hace que/influye en que más y más personas sean conscientes de la moda/se preocupen por la moda.	Paradigma.	1

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
A el otoño cuando <u>recibo</u> trabajo quiero cambiarse a un lugar con dos	En otoño cuando tenga trabajo quiero cambiarme a un lugar con dos amigas.	Desconoce el modo del subjuntivo.	0

amigas.recibo			
En un parte del mundo <u>sabe</u> por ejemplo edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan/ se piensa por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	No sabe el uso impersonal del verbo. Interpreta “el mundo” como el sujeto de la oración.	2
La publicidad <u>influyeres</u> más y más personas para estar moda-consciente.	La publicidad hace que más y más personas sean conscientes de la moda/se preocupen por la moda.	Diccionario. Ha intentado hacer un verbo del sustantivo “influencia”, que es la palabra que ha encontrado, quizás por haber buscado la expresión noruega <i>ha innflytelse</i> .	1

4.9.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
A el otoño cuando recibo trabajo quiero cambiarse a un lugar con dos amigas.recibo	En otoño cuando tenga trabajo quiero cambiarme a lugar con dos amigas.	Falta de conocimiento del paradigma o de la concordancia. Diccionario.	2
La moda es por <u>ellos</u> jóvenes especialmente importante.	La moda es importante especialmente para los jóvenes.	Confusión entre el pronombre personal “ellos” y el artículo determinado “los”.	1

4.9.2.3. Errores gramaticales en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
A <u>el</u> otoño ...	En otoño ...	Elemento sobrante (el artículo).	0
<u>XX</u> Personas quieren ...	Las personas quieren ...	Omisión.	0
En un parte del mundo sabe por ejemplo <u>XX</u> edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Omisión.	3 Estas dos omisiones juntas complican mucho la comunicación.
En un parte del mundo sabe por ejemplo <u>XX</u> edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo saben (piensan) por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras en otros sitios hay formas rectangulares en los edificios.	Omisión.	3 Estas dos omisiones juntas complican mucho la comunicación.
La publicidad <u>influyeres</u> más y más personas para estar moda-consciente.	La publicidad hace que/ influye en que más y más personas sean conscientes de la moda/ se preocupen por la moda.	Cambio de función. (Ha intentado hacer un verbo del sustantivo “influencia”.)	2
La publicidad <u>influyeres</u> más y más personas para estar <u>moda-</u>	La publicidad hace que más y más personas sean conscientes de la moda/se	Orden.	3

<u>consciente.</u>	preocupen por la moda.		
También dentro <u>diferecias</u> culturas hay propios trajes regionales.	También en diferentes culturas hay trajes regionales propios.	Cambio de función. (“Diferencias” por “diferente”).	1
También dentro <u>diferecias</u> culturas hay propios trajes regionales.	También en diferentes culturas hay trajes regionales propios.	Orden.	1
<u>También</u> dentro <u>diferecias</u> culturas hay propios trajes regionales.	En diferentes culturas hay trajes regionales propios.	Elemento sobrante (o inadecuado según la interpretación).	4

4.9.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Personas quieren todo el tiempo tener el producto nuevo en el mercado <u>y</u> ver hacia fuera bien.	Las personas quieren siempre tener lo más nuevo del mercado para tener buen aspecto/estar a la moda.	La conjunción coordinante copulativa crea una relación inadecuada y confusa entre las dos frases que une. No vemos la equivalencia o la identidad de categorías.	2
En un parte del mundo sabe por ejemplo <u>XX</u> edificios redondos está moderno, mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.	En una parte del mundo piensan por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares.	Omisión de la conjunción subordinante “que”, lo que hace que se requiera mucha relectura para encontrar el sujeto (y un sentido).	4
En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos está moderno, <u>mientras el otro sitios está moldes rectangulares en los edificios.</u>	En una parte del mundo saben (piensan) por ejemplo que los edificios de forma redonda son los modernos, mientras que en otros sitios hay formas rectangulares en los edificios.	Falta algún tipo de cohesión que haga coherente las dos partes de la oración. No entendemos si HAY (sitios) o es que les gustan distintas formas a diferentes personas.	4 No se entiende cuál es el nexo entre las dos partes de la oración principal.
<u>También</u> dentro <u>diferecias</u> culturas hay propios trajes regionales.	En diferentes culturas hay trajes regionales propios.	Conector/enlace de orden incoherente. Falta el contexto afirmativo que haga de este adverbio un enlace lógico. La oración que inicia el adverbio no tiene nada que ver con el tema de la oración anterior.	4 La oración no es coherente ni con lo que va delante ni con lo que va detrás.

Comentario: Los textos producidos por el alumno son fundamentalmente incomprensibles, falta casi totalmente la coherencia. Todos los errores descritos tienen su efecto discursivo, pero optamos por no repetirlos aquí. La reconstrucción ha sido muy difícil en casi todo el texto del ejercicio número tres, con lo cual es casi imposible, y bastante inútil, intentar clasificar a fondo los errores discursivos.

4.9.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 9

Hay muchos “norueguismos” en palabras y expresiones que el alumno debe haber buscado en el diccionario bilingüe. Errores constantes en todo tipo de determinantes, preposiciones etc. La acumulación de omisiones, el orden cambiado, las relaciones ausentes o inadecuadas entre oraciones y entre partes de oraciones hacen que los textos sean en gran medida ininteligibles y, como consecuencia, difíciles de analizar en distintas categorías de errores. De igual manera es difícil determinar el valor comunicativo de tales errores. La ausencia de elementos de cohesión generan la sensación de que falta algo. Los saltos, sin marcas de transición de una idea a otra entorpecen la comunicación y exigen la reinterpretación de lo que quiere decir.

4.9.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		20	Errores léxicos:
“Norueguismos”/diccionario:	6	“Norueguismos”/diccionario:	2,83
Otros	14	Otros	2,29
Errores gramaticales:		19	Errores gramaticales:
Verbos, forma	5	Verbos, forma	0,80
Verbos, uso	3	Verbos, uso	1,00
Pronombre	2	Pronombres	1,50
Estructura	9	Estructura	1,88
Errores discursivos:		4	Errores discursivos:
Número total de errores:		43	Puntuación promedia:
			2,09

Nota obtenida en el examen:

2

4.10. Análisis de errores de la respuesta número 10

4.10.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Desde <u>hace</u> era sólo un niño he soñado con realizar ...	Desde que era sólo un niño he soñado con realizar ...	Significado.	Confunde expresiones temporales.	1
... me dijo <u>repentinamente</u> : “A ver, chico, a mí te parezco inteligente y ordenado. ...”	... me dijo de repente : “A ver, chico, a mí me parece que eres inteligente y ordenado. ...”	Significado.		0
Aparentas calificado <u>por</u> nuestra universidad.	Aparentas calificado para nuestra universidad.	Por – para. Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Entonces, si <u>solitas</u> a Udb, ya prometo que reservaré un puesto a ti.	Entonces, si solicitas matricularte en UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza.	Significado.	“Norueguismo” (<i>søker på/til</i>). Problemas con el vocabulario del mundo universitario.	3
Entonces, si <u>solitas</u> a Udb, ya prometo que reservaré un <u>puesto</u> a ti.	Entonces, si solicitas matricularte en UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza .	Puede crear confusión entre si va a trabajar o estudiar. Significado.	¿?	1
Entonces, si <u>solitas</u> a <u>Udb</u> , ya prometo que reservaré un puesto a ti.	Entonces, si solicitas a UdB (Universidad de Barcelona) , prometo que te reservaré una plaza .	Se entiende sólo porque se ha mencionado antes. Significado.	¿Intención de no repetir la palabra “universidad”?	1
La buena <u>nueva</u> me hice muy contento.	La buena noticia me puso muy contento.	Significado. ¿Forma?	Emplear “nueva” no es un error, pero es un uso anticuado que no es adecuado en este contexto.	0
La buena <u>nueva</u> me <u>hice</u> muy contento.	La buena noticia me puso muy contento.	Significado.	Problemas con los verbos equivalentes al verbo noruego <i>bli</i> . (El noruego tiene un solo verbo donde el español tiene varios.) Diccionario.	2
En todas épocas y a lo largo de años, el arte, en todos sus modos de <u>expresarse</u> , ha impartido un tono el día laborable.	En todas las épocas y a lo largo de los años, el arte, en todos sus modos de expresión , ha marcado un tono (¿un sonido?) en la vida cotidiana.	Significado.		0
En todas épocas y a lo largo de años, el arte, en todos sus	En todas las épocas y a lo largo de los años, el arte, en todos sus	No se entiende lo que ha querido decir, por eso la	¿?	4

modos de expresarse, ha <u>impartido un tono</u> el día laborable.	modos de expresión, ha marcado/dado un tono (¿sonido?) en/a la vida cotidiana.	reconstrucción es imposible. Significado.		
En todas épocas y a lo largo de años, el arte, en todos sus modos de expresarse, ha <u>impartido un tono el día laborable</u> .	En todas las épocas y a lo largo de los años, el arte, en todos sus modos de expresión, ha dado un tono a la vida cotidiana .	La reconstrucción es insegura, y en realidad no da mucho sentido tampoco. Toda la frase es muy difícil de entender, sobre todo por el léxico empleado. Significado.	Diccionario (Si ha buscado la palabra noruega <i>hverdagsliv</i> , el diccionario propone “el día laborable”, traducción poco adecuada.)	3
El arte es importantísimo puesto que lo dé muestras de <u>tanto</u> .	El arte es importantísimo puesto que muestra tantas cosas .	Significado.	“Norueguismo”. (... <i>så mye</i>), probablemente ocasionado por buscar en el diccionario.	3
El arte es importantísimo puesto que lo <u>dé muestras de tanto</u> .	El arte es importantísimo puesto que muestra tantas cosas.	Significado.	Intento de “estilo elevado” con traducción directa del noruego.	3
Ya <u>desde el tiempo ante de</u> Cristo <u>hay</u> arte famoso, aunque <u>se presenta</u> un poco diferente del que conocemos hoy.	Ya antes de Cristo había arte famoso, aunque era un poco diferente del que conocemos hoy.	La reconstrucción es insegura, es difícil saber donde el alumno se ha querido poner en el tiempo, qué perspectiva tiene. Significado.	Problemas con las relaciones lógicas del tiempo y de la perspectiva.	3
Ya desde el tiempo ante de Cristo hay arte famoso, aunque <u>se presenta</u> un poco diferente del que conocemos hoy.	Ya antes de Cristo había arte famoso, aunque era un poco diferente del que conocemos hoy.	Es difícil saber lo que quiere decir, quizás se trata de un intento de “estilo elevado”. Significado.	Diccionario. Ha buscado <i>fremstå</i> , donde figura “presentarse” como la primera alternativa.	3
En el siglo dieciséis, <u>con</u> el renacimiento, el arte pictórico obtuvo su transición.	En el siglo dieciséis, en el Renacimiento, la pintura experimentó un cambio en cuanto al interés de la sociedad.	Significado.	Problemas con las preposiciones. “Norueguismo” (<i>med renessansen</i>).	0
En el siglo dieciséis, con el renacimiento, <u>el arte pictórico</u> obtuvo su transición.	En el siglo dieciséis, en el Renacimiento, la pintura experimentó un cambio en cuanto al interés de la sociedad.	Significado.	¿Intento de “estilo elevado”?	0
En el siglo dieciséis, <u>con</u> el renacimiento, el arte pictórico obtuvo su <u>transición</u> .	En el siglo dieciséis, en el Renacimiento, la pintura experimentó un cambio en cuanto al interés de la sociedad .	Significado.	Elecciones inadecuadas que dificulta en gran medida el mensaje y la comunicación.	4
Pero <u>con</u> famosos pintores como Michelangelo y Sócrates ocurría mucho, bastante pronto.	Pero gracias a famosos pintores como Michelangelo y Sócrates hubo muchos cambios con bastante rapidez.	Significado.	“Norueguismo” (<i>men med berømte malere som ...</i>)Uso de preposición en vez de un conector causal.	2

Pero con famosos pintores como Michelangelo y Sócrates <u>ocurría mucho</u> , bastante pronto.	Pero gracias a famosos pintores como Michelangelo y Sócrates hubo muchos cambios con bastante rapidez.	Significado.	“Norueguismo”. (<i>skjedde det mye ganske raskt</i>).	2
Pero con famosos pintores como Michelangelo y Sócrates ocurría mucho, <u>bastante pronto</u> .	Pero gracias a famosos pintores como Michelangelo y Sócrates hubo muchos cambios con bastante rapidez .	Significado.	“Norueguismo”. (<i>skjedde det mye ganske raskt</i>).	2
... por dentro de una capilla <u>en</u> la ciudad del Vaticano, en pleno de Roma.	... por dentro de una capilla de la ciudad del Vaticano, en plena Roma.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
<u>En estos tiempos que corren</u> , estos nombres han popularizado y convertido a conocidos.	Actualmente estos nombres se han popularizado y se han convertido en conocidos.	Significado.	Problemas con las expresiones temporales.	1
En estos tiempos que corren, estos nombres han popularizado y convertido <u>a</u> conocidos.	Actualmente estos nombres se han popularizado y se han convertido en conocidos.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	1
Durante largo tiempo había mucha gente que <u>agredían</u> los cuadros, ya que fueran alejado de la realidad.	Durante largo tiempo hubo mucha gente que mostró su agresividad hacia estos cuadros, ya que estaban alejados de la realidad	Significado.	Uso inadecuado del verbo “agredir”.	2
Eso era <u>válido</u> especialmente por los de Picasso.	Eso fue el caso especialmente de los de Picasso.	Significado.	¿Intento de estilo “elevado”?	2
Eso era válido especialmente <u>por</u> los de Picasso	Esto era el caso especialmente de los de Picasso.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	1
... de modo que ha tenido lugar un <u>buen</u> progreso	... de modo que ha tenido lugar un progreso positivo .	Significado.	El adjetivo “positivo” es más preciso que el “bueno” en este contexto.	1
Hoy en día <u>se parece</u> como todos son más tolerante.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes.	Significado.	Confunde “parecer” y “parecerse”.	1
Hoy en día se parece <u>como</u> todos son más tolerante.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes.	Significado.	Uso de “como” como coordinante subordinado sustantivo en vez de “que”.	1
Esto es una de las razones <u>para que</u> hayan tanto arte diferente en el mundo.	Esta es una de las razones por las que hay tanto arte diferente en el mundo.	Significado.	Uso de un conector subordinante de finalidad en vez de preposición seguido de un relativo explicativo.	2
<u>A</u> muchos también se trata de encontrar obras que expresan	Para muchos también se trata de encontrar obras que expresen		Problemas con las preposiciones.	1

algo de si mismo.	algo de ellos mismos.	Significado.		
Es una manera buena <u>para</u> manifestar sus sentimientos, entendimientos e ideas.	Es una buena manera de manifestar sus sentimientos, pensamientos e ideas.	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Es una manera buena <u>para</u> manifestar sus sentimientos, <u>entendimientos</u> e ideas.	Es una buena manera de manifestar sus sentimientos, pensamientos e ideas.	Significado.		0
Al mismo tiempo <u>sienta</u> bien por la salud.	Al mismo tiempo es bueno para la salud.	Significado.	Confunde expresiones verbales.	2
Al mismo tiempo <u>sienta</u> bien <u>por</u> la salud.	Al mismo tiempo es bueno para la salud.	Significado.	Problemas con las preposiciones	1
Probablemente se pusieron a pintar los pintores que conocemos hoy, <u>así</u> .	Probablemente los pintores que conocemos hoy empezaron a pintar de esta forma./ por esta razón .	Falta la referencia clara, no entendemos si se refiere a modos o causas. Significado.	“Norueguismo” (<i>slik</i>).	2
Al empezar Picasso no supo <u>que</u> iba a ocurrir con él.	Al empezar, Picasso no sabía qué iba a sucederle.	La falta de la tilde crea un cambio de función que dificulta la comprensión. Significado.	Confunde el “que” subordinante sustantivo con el “qué” interrogativo indirecto.	3
Tal vez es Picasso un buen <u>paradigma</u> a todos que están probando realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo para todos los que están intentando realizar un sueño.	Significado.	Diccionario. Ha elegido la alternativa menos adecuada de las dos que figuran en el diccionario bilingüe.	3
Tal vez es Picasso un buen paradigma <u>a</u> todos que están probando realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo para todos los que están intentando realizar un sueño.	Significado.	Problemas con las preposiciones	1
Tal vez es Picasso un buen paradigma a todos que están <u>probando</u> realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo para todos los que están intentando realizar un sueño.	Significado.		0

4.10.2. Errores gramaticales

4.10.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Entonces, si <u>solitas</u> a Udb,	Entonces, si solicitas	Leyendo con rapidez	0

ya prometo que reservaré un puesto para ti.	matricularte en UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza.	apenas se da uno cuenta. Paradigma.	
La buena nueva me <u>hice</u> muy contento.	La buena noticia me puso muy contento.	Concordancia. (No sabe, o confunde, cuál es el sujeto de la oración).	0
En estos tiempos que corren, estos nombres XX han popularizado y convertido a conocidos.	Actualmente estos nombres se han popularizado y se han convertido en conocidos.	Paradigma. No conoce la forma reflexiva de estos verbos.	2
Durante largo tiempo había mucha gente que <u>agredían</u> los cuadros, ya que fueran alejado de la realidad.	Durante largo tiempo había mucha gente que agredía los cuadros, ya que estaban alejados de la realidad.	Concordancia.	0
A muchos también se trata de encontrar obras que <u>expresa</u> algo de si mismo.	Para muchos también se trata de encontrar obras que expresen algo de ellos mismos.	Concordancia.	0
... para que <u>hayan</u> tanto arte diferente en el mundo.	... para que haya tanto arte diferente en el mundo.	Concordancia.	0
A pesar de que se enfrentó a muchos retos, <u>siguié</u> pintando.	A pesar de que se enfrentó a muchos retos, siguió pintando.	Paradigma y concordancia.	0

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... me dijo repentinamente: “A ver, chico, a mi <u>te parece</u> inteligente y ordenado.”	... me dijo de repente: “A ver, chico, a mí me parece que eres inteligente y ordenado.”	No domina el uso (y la estructura) de los verbos como “parecer/parecerle algo a alguien”.	3
Después de que hubiéramos hablado bastante tiempo y yo <u>había</u> contado un poco sobre mí mismo y mis planes, ...	Después de que hubiéramos hablado bastante tiempo y yo le hubiera contado un poco sobre mí mismo y mis planes, ...	Problemas con los modos.	0
¡Ayúdeme, por favor! ¿Qué <u>haré</u> ?	¡Ayúdeme, por favor! ¿Qué voy a hacer/ debo hacer ?	“Norueguismo” (<i>Hva skal jeg gjøre?</i>).	1
El arte es importantísimo puesto que lo <u>dé</u> muestras de tanto.	El arte es importantísimo puesto que da muestras de/muestra tantas cosas.	Problemas con los modos.	1
Ya desde el tiempo ante de Cristo <u>hay</u> arte famoso, aunque <u>se presenta</u> un poco diferente del que conocemos hoy.	Ya antes de Cristo había arte famoso, aunque era un poco diferente del que conocemos hoy.	Problemas con los tiempos verbales (o falta en la competencia discursiva).	2
Michelangelo era italiano, y <u>pintaba</u> , entre otras cosas, por dentro de una capilla en la ciudad del Vaticano, en pleno de Roma.	Michelangelo era italiano, y pintó , entre otras cosas, dentro de una capilla del Vaticano, en plena Roma.	Problemas con la diferencia pretérito indefinido- imperfecto.	0
Durante largo tiempo	Durante largo tiempo	Problemas con los modos.	2

había mucha gente que agredían los cuadros, ya que <u>fuera</u> n alejado de la realidad.	hubo mucha gente que mostró su agresividad hacia estos cuadros, ya que estaban alejados de la realidad.		
..., de modo que <u>haya</u> tenido lugar un buen progreso.	..., de modo que ha tenido lugar un progreso positivo.	Problemas con los modos.	1
Pero tampoco ahora todos <u>estaban</u> de acuerdo de lo que es el mejor tipo de arte.	Pero tampoco ahora todos están de acuerdo en cuál es el mejor tipo de arte.	Pretérito imperfecto por presente. Crea problemas de ubicación en el tiempo y de perspectiva.	2
Pero lo importante es que no se <u>deba</u> terminar.	Pero lo importante es que no se debe terminar.	Problemas con los modos.	0
Al <u>empezar</u> Picasso no <u>supo</u> que iba a ocurrir con él.	Al <u>empezar</u> , Picasso no sabía qué iba a sucederle.	Problemas con la diferencia pretérito indefinido- imperfecto.	0
<u>Al <u>empezar</u></u> Picasso no supo que iba a ocurrir con él.	Cuando Picasso empezó a pintar, no sabía qué iba a sucederle en el futuro.		0
Tal vez <u>es</u> Picasso un buen paradigma a todos que están probando realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo/modelo para todos los que están intentando realizar un sueño.	Problemas con los modos.	0

4.10.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
... me dijo repentinamente: “A ver, chico, a mi <u>te</u> parezco inteligente y ordenado. ...”	... me dijo de repente: “A ver, chico, (a mí) me parece que eres inteligente y ordenado. ...”	Falta de concordancia entre las dos formas del complemento. (En realidad el uso de la forma preposicional tónica es redundante aquí, pero gracias a su presencia comprendemos mejor la relación entre sujeto y complemento.)	3
Entonces, si solitas a Udb, ya prometo que reservaré un puesto <u>a ti</u> .	Entonces, si solicitas a UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza.	Uso de la forma tónica del CI sin la átona.	0
El arte es importantísimo puesto que <u>lo</u> dé muestras de tanto.	El arte es importantísimo puesto que muestra tantas cosas.	Probable confusión entre sujeto y complemento. “Norueguismo” Ha querido traducir el pronombre noruego <i>den</i> , que puede ser tanto sujeto como complemento.	3
Durante largo tiempo había mucha gente que agredían los cuadros, <u>ya que fueran</u> alejado de la realidad.	Durante largo tiempo hubo mucha gente que mostró su agresividad hacia estos cuadros por considerarlos ajenos a la realidad.	Cierta ambigüedad acerca de qué o quiénes estaba(n) alejado(s) de la realidad, la gente o los cuadros. Hay que aclarar el sujeto y el complemento.	3
A muchos también se	Para muchos también se	Aquí no se puede emplear	3

trata de encontrar obras que expresan algo de <u>si</u> mismo.	trata de encontrar obras que expresen algo de ellos mismos.	la forma reflexiva porque el sujeto de la oración y el pronombre complemento no son la misma persona.	
Hoy en día <u>se</u> parece como todos son más tolerante.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes.	No domina el uso (y la estructura) de los verbos como “parecer/parecerle algo a alguien/parecerse a”.	1
Tal vez es Picasso un buen paradigma a todos <u>XX</u> que están probando realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo para todos los que están intentando realizar un sueño.	“Norueguismo” (<i>alle som</i>).	1

4.10.2.3. Errores gramaticales en relación con la estructura de la oración

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Desde hace era sólo un niño he soñado <u>XX</u> realizar mi formación fuera del país.	Desde que era sólo un niño he soñado con realizar mi formación fuera del país.	Omisión.	0
... y yo <u>XX</u> había contado un poco sobre mí mismo y mis planes, ...	... y yo le hubiera contado un poco sobre mí mismo y mis planes, ...	Omisión.	0
... me dijo repentinamente: “A ver, chico, a mi te parezco <u>XX</u> inteligente y ordenado. ...”	... me dijo de repente: “A ver, chico, (a mí) me parece que eres inteligente y ordenado. ...”	Omisión (de la oración subordinada). (Aunque también se podría reconstruir la oración de la siguiente forma: ... (a mí) me pareces inteligente y ...).	3
Entonces, si solitas a Udb, <u>ya</u> prometo que reservaré un puesto para ti.	Entonces, si solicitas matricularte en UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza.	Elemento sobrante.	2
<u>El problema mía</u> , es que no tengo ...	Mi problema es que no tengo ...	Orden dentro del SN. (Y elección equivocada de forma.)	0
... suficiente dinero para la manutención. Ya he solicitado <u>becas diferentes</u> , pero sin suerte.	... suficiente dinero para la manutención. Ya he solicitado diferentes becas , pero sin suerte	Orden.	0
En todas <u>XX</u> épocas y a lo largo de <u>XX</u> años, el arte, en todos sus modos de expresarse, ha impartido un tono el día laborable.	En todas las épocas y a lo largo de los años, el arte, en todos sus modos de expresión, ha marcado un tono (¿?) en la vida cotidiana.	Dos omisiones de artículos determinados.	0
En todas épocas y a lo largo de años, el arte, en todos sus modos de expresarse, ha impartido un tono <u>XX</u> el día laborable.	En todas las épocas y a lo largo de los años, el arte, en todos sus modos de expresión, ha marcado un tono (¿?) en la vida cotidiana.	Omisión. Crea cierta confusión acerca del sujeto.	2
El arte es importantísimo puesto que <u>lo</u> dé muestras de tanto.	El arte es importantísimo puesto que muestra tantas cosas.	Elemento sobrante.	3

Ya <u>desde el tiempo</u> ante de Cristo hay arte famoso, aunque se presenta un poco diferente del que conocemos hoy.	Ya antes de Cristo había arte famoso, aunque era un poco diferente del que conocemos hoy.	Elemento(s) sobrante(s).	
Ambos estuvieron pintando desde XX eran jóvenes hasta XX murieron.	Ambos estuvieron pintando desde que eran jóvenes hasta que murieron.	Dos omisiones. Desconoce la expresión temporal.	1
... <u>por</u> dentro de una capilla en la ciudad del Vaticano, en pleno <u>de</u> Roma.	... dentro de una capilla del Vaticano, en plena Roma.	Elemento sobrante.	0
... por dentro de una capilla en la ciudad del Vaticano, en pleno <u>de</u> Roma.	... por dentro de una capilla del Vaticano, en plena Roma.	Elementos sobrantes.	1
Todos han dejado señal <u>en</u> , no solo en España, pero también en la historia del arte universal.	Todos han dejado huella, no sólo en España, sino (también) en la historia del arte universal.	Elemento sobrante.	0
En estos tiempos que corren, estos nombres XX han popularizado y <u>XX</u> <u>XX</u> convertido a conocidos.	Actualmente estos nombres se han popularizado y se han convertido en conocidos.	Tres omisiones. (Dos pronombres reflexivos y un verbo auxiliar.)	2
A ellos les gustaban mejor las obras de otro tiempo. <u>Pero</u> afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	A ellos les gustaban más las obras de otro tiempo. Afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	Elemento sobrante. (Conjunción coordinante adversativo.)	0
Hoy en día <u>se</u> parece como todos son más tolerantes.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes.	Elemento sobrante.	1
<u>XX</u> Unos les gusta una obra, y <u>XX</u> otros les gusta otra obra.	A unos les gusta una obra, y a otros les gusta otra obra.	Dos omisiones. No domina la estructura del verbo "gustar".	0
Personas diferentes aprecian distintas cualidades en una pintura.	Diferentes personas aprecian distintas cualidades en una pintura.	Orden.	1
En todo el mundo, por todas partes, hay arte. Hasta <u>XX</u> los pobres barrios en las ciudades grandes.	En todo el mundo, por todas partes, hay arte. Hasta en los barrios pobres de las ciudades grandes.	Omisión.	1
Hasta los <u>pobres barrios</u> en las ciudades grandes.	Hasta en los barrios pobres de las ciudades grandes.	Orden.	2
Porque <u>XX</u> arte no solo es pintura, ...	Porque el arte no solo es pintura, ...	Omisión.	0
Es una <u>manera buena</u> para manifestar sus sentimientos, ...	Es una buena manera de manifestar sus sentimientos, ...	Orden.	0
Desde entonces el mundo ha visto <u>a</u> muchos pintores.	Desde entonces el mundo ha visto muchos pintores.	Elemento sobrante.	0
Tal vez es Picasso un buen paradigma a todos <u>XX</u> que están probando realizar un sueño.	Tal vez sea Picasso un buen ejemplo para todos los que están intentando realizar un sueño.	Omisión.	1

4.10.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Desde hace era sólo un niño he soñado realizar mi formación fuera del <u>país</u> . Preferiblemente en una ciudad o población hispanohablante.	Desde que era sólo un niño he soñado con realizar mi formación fuera del país, preferiblemente en una ciudad o población hispanohablante.	Puntuación inadecuada.	0
Entonces, si solitas a Udb, <u>ya</u> prometo que reservaré un puesto para ti.	Entonces, si solicitas matricularte en la UdB (Universidad de Barcelona), prometo que te reservaré una plaza.	Lo que expresa el verbo no está realizado todavía. Es un marcador de tiempo (adverbio) poco adecuado.	1
... suficiente dinero para la manutención. <u>Ya</u> he solicitado becas diferentes, pero sin suerte.	... suficiente dinero para la manutención. He solicitado becas diferentes, pero sin suerte.	Marcador innecesario	0
Se ruego contestación. Su atento y seguro servidor J.C.L.		La fórmula es demasiado formal y anticuada.	0
El arte es importantísimo puesto que <u>lo</u> dé muestras de <u>tanto</u> . Siempre ha sido fundamental.	El arte es importantísimo puesto que muestra tantas cosas . Siempre ha sido fundamental.	La estructura equivocada de la oración (con un pronombre en forma de complemento en posición de sujeto) complica la comunicación. Lo mismo, aunque en menor medida, pasa con el abrupto “tanto” en vez de incluir el sustantivo “cosas”.	2
Ya desde el tiempo ante de Cristo <u>hay</u> arte famoso, aunque <u>se presenta</u> un poco diferente del que conocemos hoy.	Ya antes de Cristo había arte famoso, aunque era un poco diferente del que conocemos hoy. O: Ya desde el tiempo antes de Cristo tenemos arte famoso, aunque es ...	Es difícil situarse en el tiempo, ver si la perspectiva es desde hoy o desde tiempos antiguos. ¿Tenemos hoy o había entonces?	3
Todos han dejado señal en, no solo en España, <u>pero</u> también en la historia del arte universal.	Todos han dejado huella no sólo en España, sino también en la historia del arte universal.	Conector equivocado. Se usa el conector adversativo “sino” en la correlación “no sólo ... sino (también)”.	1
En estos tiempos que corren, estos nombres han popularizado y convertido a conocidos.	Actualmente estos nombres se han popularizado y se han convertido en conocidos	Los errores en las indicaciones temporales y en los verbos hacen la oración bastante difícil de entender.	2
Durante largo tiempo había mucha gente que agredían los cuadros, <u>ya que fueran alejado</u> de la realidad.	Durante largo tiempo hubo mucha gente que mostró su agresividad hacia estos cuadros por considerarlos ajenos a la realidad.	Cierta ambigüedad acerca del sujeto de la oración subordinada. Hace falta aclarar el asunto.	3
Eso era válido especialmente por los <u>XX</u>	Eso fue especialmente el caso de los cuadros de	“Los” no tiene referencia suficientemente clara.	1

de Picasso.	Picasso.	Hace falta incluir el sustantivo aunque sea repetición.	
A <u>ellos</u> les gustaban mejor las obras de otro tiempo. Pero afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	A esa gente le gustaban más las obras de otros tiempos. Afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	“Ellos” no tiene referencia clara.	3
A ellos les gustaban mejor las obras de otro tiempo. <u>Pero</u> afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	A esa gente le gustaban más las obras de otros tiempos. Afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, ...	“Pero” es innecesario en este contexto. No hace falta conector, sería en tal caso “ahora (en cambio)” o parecido.	0
Hoy en día se parece <u>como</u> todos son más tolerante.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes.	Uso de “como” como coordinante subordinado sustantivo en vez de “que”.	1
Hoy en día se parece como todos son más tolerante. Pero tampoco ahora todos <u>estaban</u> de acuerdo de lo que es el mejor tipo de arte.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes, aunque ahora tampoco están todos de acuerdo en cuál es el mejor tipo de arte.	Confusión de la situación temporal y de la perspectiva por la equivocación del tiempo verbal.	2
Hoy en día se parece como todos son más tolerante. <u>Pero</u> tampoco ahora todos estaban de acuerdo de lo que es el mejor tipo de arte.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes, aunque ahora tampoco todos están de acuerdo en cuál es el mejor tipo de arte.	Puntuación. (Si es posible se debe evitar iniciar una oración con el coordinante “pero” u otro).	1
Hoy en día se parece como todos son más tolerante. <u>Pero</u> tampoco ahora todos estaban de acuerdo de lo que es el mejor tipo de arte.	Hoy en día parece que todos son más tolerantes, aunque ahora tampoco todos están de acuerdo en cuál es el mejor tipo de arte.	Conjunción coordinante en vez de subordinada.	2
Esto es una de las razones <u>para que</u> hayan tanto arte diferente en el mundo.	Esta es una de las razones por las que hay tanto arte diferente en el mundo. en el mundo.	Conecta la oración subordinada con la principal de una forma inadecuada (expresa finalidad en vez de causa/modo explicativo)..	2
En todo el mundo, por todas partes, hay <u>arte</u> . <u>Hasta</u> los pobres barrios en las ciudades grandes. Sí, incluso la gente pobre tiene arte.	En todo el mundo hay arte, hasta en los barrios pobres de las ciudades grandes. Sí, incluso la gente pobre tiene arte.	Puntuación inadecuada.	0
En todo el mundo, por todas partes, hay arte. Hasta los pobres barrios en las ciudades grandes. <u>Sí</u> , incluso la gente pobre tiene arte.	En todo el mundo hay arte, hasta en los barrios pobres de las ciudades grandes. Incluso la gente pobre tiene arte.	Elemento sobrante por no proporcionar información, sino anunciar una postura arrogante/de superioridad. En realidad toda la oración sobra.	0
<u>Porque</u> arte no solo es pinturas de pintores famosos, es también algo que cualquiera puede producir. Cualquiera que quiere decir algo al mundo, sin hacer uso de	El arte no solo es pinturas de pintores famosos, es también algo que cualquiera puede producir si quiere decir algo al mundo sin hacer uso de palabras.	Conjunción subordinante inadecuada e innecesaria. Además inicia una oración subordinada que no puede estar sola.	0

palabras.			
Porque arte no solo es pinturas de pintores famosos, es también algo que cualquiera puede producir. Cualquiera que quiere decir algo al mundo, sin hacer uso de palabras.	El arte no solo es pinturas de pintores famosos, es también algo que cualquiera puede producir si quiere decir algo al mundo sin hacer uso de palabras.	Puntuación inadecuada. Repetición innecesaria de "cualquiera".	2
Probablemente se pusieron a pintar los pintores que conocemos hoy, así.	Probablemente los pintores que conocemos hoy empezaron a pintar de esta forma./ por esta razón.	Falta la referencia clara, no entendemos si se refiere a modos o causas.	3
Desde entonces el mundo ha visto a muchos pintores. Algunos malos, algunos buenos. Pero lo importante es que no se deba terminar.	Desde entonces el mundo ha visto muchos pintores, algunos malos, otros buenos. Lo importante es que no se debe terminar/deben dejar de insistir..	Puntuación inadecuada.	0
Desde entonces el mundo ha visto a muchos pintores. Algunos malos, algunos buenos. Pero lo importante es que no se deba terminar.	Desde entonces el mundo ha visto muchos pintores, algunos malos, otros buenos. Lo importante es que no se debe terminar/deben dejar de insistir.	Conjunción coordinante innecesaria o inadecuada.	0
Desde entonces el mundo ha visto a muchos pintores. Algunos malos, algunos buenos. Pero lo importante es que no se deba terminar.	Desde entonces el mundo ha visto a muchos pintores, algunos malos, algunos buenos. Lo importante es que no se debe terminar de ...	Hace falta una explicación acerca de qué es lo que no deben terminar (¿de hacer?).	2
Al <u>empezar Picasso</u> no supo que iba a ocurrir con él.	(Al empezar , P. ...) Cuando Picasso empezó a pintar, no sabía qué iba a sucederle en el futuro.	Falta de puntuación para aclarar el discurso (la coma).	3
Al <u>empezar Picasso</u> no <u>supo que</u> iba a ocurrir con él.	Cuando Picasso empezó a pintar, no sabía qué iba a sucederle en el futuro.	Muy poco claro, tanto por la forma del verbo como, sobre todo, por el enlace erróneo.	2

4.10.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 10

La respuesta es muy amplia, sobre todo el texto del ejercicio 3 es muy extenso. En general la comunicabilidad de los textos es buena. Los errores que tienen un impacto negativo en la comunicación se encuentran sobre todo en los dos primeros párrafos. El alumno asume riesgo e intenta a veces un estilo o un nivel que está por encima de sus conocimientos. Esas mismas aspiraciones complican las oraciones en algunos casos hasta entorpecer la comunicación innecesariamente.

4.10.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		41	Errores léxicos:
“Norueguismos”/diccionario:	10	“Norueguismos”/diccionario:	2,80
Otros	31	Otros	1,10
Errores gramaticales:		52	Errores gramaticales:
Verbos, forma	7	Verbos, forma	0,29
Verbos, uso	13	Verbos, uso	0,92
Pronombres	7	Pronombres	2,00
Estructura	25	Estructura	0,80
Errores discursivos:		27	Errores discursivos:
Número total de errores:		118	Puntuación promedia:
			1,21

Nota obtenida en el examen:

6

4.11. Análisis de errores de la respuesta número 11

4.11.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Terminado el último año <u>en</u> la escuela secundaria y no sé ...	He terminado el último año de la escuela secundaria y no sé ...	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Nació en Puerto Rico que <u>esta</u> una isla en America del Sur, pero ahora vive en USA	Nació en Puerto Rico que es una isla de Centroamérica, pero ahora vive en EEUU.	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	0
La música de Ricky Martín es <u>muchísimo</u> bueno ...	La música de Ricky Martín es muy buena ...	Significado.	Problemas con los adjetivos y adverbios de cantidad.	1
... en el ultimo album algunos <u>cantos</u> es en inglés y no esta pareje bueno.	... en el último álbum algunas canciones están en inglés y esto no me parece bien.	Significado.	Diccionario. (Es la primera opción que aparece en el diccionario noruego-español que es la que la mayoría de los alumnos usan.)	1
... en el ultimo album algunos cantos es en inglés y no esta <u>pareje</u> bueno.	... en el último álbum algunas canciones están en inglés y esto no me parece bien.	Forma	¿Error ortográfico?	4 Junto con los demás errores en la oración ésta se hace incomprendible.
... en el ultimo album algunos cantos es en inglés y no esta pareje <u>bueno</u>.	... en el último álbum algunas canciones están en inglés y esto no me parece bien .	Significado.	Problemas para distinguir entre adjetivos y adverbios con significado parecido.	2
También me gusta Carlos Santana que es un guitarrista <u>mas</u> famoso, quizás unos de mas famosos del mundo.	También me gusta Carlos Santana, que es un guitarrista muy famoso, quizás uno de los más famosos del mundo.	Significado.	Equivocación entre “muy” y más”	1
Frida Kahlo casi <u>muerte</u> en un accidente muy serio con autobús, pero ...	Frida Kahlo casi muere en un accidente de autobús muy serio, pero ...	Significado.	Ha elegido el sustantivo en vez del verbo.	1
Frida Kahlo casi muerte en un accidente muy <u>serioso</u> con autobús, pero ...	Frida Kahlo casi muere en un accidente de autobús muy serio , pero ...	Forma.	Posible interferencia de la palabra noruega <i>serios</i> .	1
Frida Kahlo casi muerte en un accidente muy	Frida Kahlo casi muere en un accidente de		Problemas con el uso de las preposiciones.	0

serioso <u>con</u> autobús, pero ...	autobús muy serio, pero ...	Significado.		
Tenía muchos problemas con su espalda el resto de su vida y nunca puede tener <u>niños</u> .	Tuvo muchos problemas con la espalda el resto de su vida y nunca pudo tener <u>hijos</u> .	Significado.	Interferencia. La palabra <i>barn</i> en noruego significa tanto “niños” como “hijos”.	0
..., pero un año más <u>luego</u> casarse otra vez.	..., pero un año más <u>tarde</u> se casaron otra vez.	Significado.	Equivacación de adverbio. ¿Diccionario?	1
F.K. <u>pintor</u> muchos autorretratos que enseñar su vida y sus sentimientos, ...	F.K. <u>pintó</u> muchos autorretratos que muestran su vida y sus sentimientos, ...	Significado.	¿Diccionario? La elección del sustantivo en vez del verbo puede deberse a que ha buscado <i>maler</i> (que significa “pintor” y a la vez el verbo <i>å male</i> conjugado en presente, “pinta”, que será lo que el alumno habrá buscado).	2
F.K. pintor muchos autorretratos que <u>enseñar</u> su vida y sus sentimientos, ...	F.K. <u>pintó</u> muchos autorretratos que <u>muestran</u> su vida y sus sentimientos, ...	Significado.	Diccionario. Ha elegido la alternativa menos adecuada.	0
También me gusta una película Española, “La lengua de las mariposa”, sobre la guerra civil <u>en</u> España.	También me gusta una película española, “La lengua de las mariposas”, sobre la guerra civil <u>de</u> España (española).	Significado.	Problemas con las preposiciones.	0
Es un película <u>mas</u> buena y emotiva.	Es un película <u>may</u> buena y emotiva.	Esperamos un: ... que ... Significado.	Confusión entre el comparativo del adjetivo y el adverbio de cantidad.	1
La película mostrar los <u>injustos</u> y sentimientos que aperecer sobre una guerra.	La película muestra las <u>injusticias</u> y los sentimientos que aparecen en una guerra.	Uno se imagina que está hablando de personas, mientras después de relectura, se da cuenta de que se trata de sucesos/hechos. Significado.	En el diccionario más usado no aparece el sustantivo <i>urettferdighet</i> (injusticia), sólo el adjetivo (y el adjetivo sustantivizado) <i>urettferdig/ de urettferdige</i> (injusto/los injustos).	3
La película mostrar los injustos y sentimientos que aperecer <u>sobre</u> una guerra.	La película muestra las injusticias y sentimientos que aparecen <u>en</u> una guerra.	Significado.	Problemas con el uso de las preposiciones.	0
¡Quiero que aprendio mucho mas sobre la cultura	¡Quiero aprender mucho más sobre la cultura <u>de</u>		Problemas con el uso de las preposiciones.	0

en España, y ...	España, y ...	Significado.		
------------------	---------------	--------------	--	--

4.11.2. Errores gramaticales

4.11.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

➤ Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¿Cómo voy a elegio correcto? <u>Necesitan</u> tus consejos.	¿Cómo voy a elegir lo correcto? Necesito sus consejos.	Concordancia.	3 No entendemos quién(es) necesita(n) consejos (aunque después de la relectura el contexto lo explica).
En Noruega la cultura y la lengua Española <u>es</u> muy popular y a mí me gusta mucho.	En Noruega la cultura y la lengua españolas son muy populares y a mí me gustan mucho.	Concordancia.	0
En Noruega la cultura y la lengua Española es muy popular y a mí me <u>gusta</u> mucho.	En Noruega la cultura y la lengua españolas son muy populares y a mí me gustan mucho.	Concordancia.	0
Tengo todos los álbumes y me <u>gusta</u> mucho, pero ...	Tengo todos sus álbumes y me gustan mucho, pero ...	Concordancia. (Tiene problemas con el verbo gustar.)	0
F.K. casi <u>muerte</u> en un accidente ...	F.K. casi muere / murió en un accidente ...	Paradigma. Cambio de función de verbo a sustantivo.	2
F.K. <u>pintor</u> muchos autorretratos ...	F.K. pintó muchos autorretratos ...	Paradigma. Cambio de función de verbo a sustantivo.	2
La película mostrar los injustos y sentimientos que <u>aperecer</u> sobre una guerra.	La película muestra las injusticias y los sentimientos que aparecen en una guerra.	Paradigma	0

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¿Cómo voy a <u>elegio</u> correcto?	¿Cómo voy a elegir lo correcto?	Desconoce la estructura IR + a + infinitivo. Problemas con las perífrasis verbales.	2
R.M. cantó con C.S. ¡Y me <u>gusta</u> muchísimo!	R.M. cantó con C.S. ¡Y me gustó muchísimo!	El cambio injustificado del pasado al presente complica bastante la comunicación.	2
F.K. casi <u>muerte</u> en un accidente ... , pero afortunadamente sobrevivió.	F.K. casi murió en un accidente ...	Problemas con los tiempos (o los pasados o en general, según como interpretamos “muerte”)	2
<u>Tenía</u> muchos problemas	Tuvo muchos problemas	Problemas con los	0

con su espalda el resto de su vida y nunca puede tener niños.	con la espalda el resto de su vida y nunca pudo tener hijos.	pasados.	
Tenía muchos problemas con su espalda el resto de su vida y nunca <u>puede</u> tener niños.	Tenía muchos problemas con la espalda el resto de su vida y nunca pudo tener hijos.	Cambio injustificado del pasado al presente.	2 Empezamos a dudar si el alumno cree que F.K. sigue viva o no.
Casarse con el famoso pintor D.R. , y también trabajo con el.	Se casó con el famoso pintor D.R. , y también trabajó con él.	Diccionario. Ha buscado el verbo, pero no lo sabe conjugar.	1
Casarse con el famoso pintor D.R. , y también <u>trabajo</u> con el.	Se casó con el famoso pintor D.R. , y también trabajó con él.	Cambio de tiempo y de persona (aunque probablemente se trata de una falta de tilde).	2 Junto con el otro error verbal crea necesidad de relectura.
..., pero un año más luego <u>casarse</u> otra vez.	..., pero un año más tarde se casaron otra vez.	Diccionario. Ha buscado el verbo, pero no lo sabe conjugar.	2
La película <u>mostrar</u> los injustos y sentimientos que aperecer sobre una guerra.	La película muestra las injusticias y los sentimientos que aparecen en una guerra.	Diccionario. Buscan el verbo y olvidan conjugarlo.	1
La película mostrar los injustos y sentimientos que <u>aperecer</u> sobre una guerra.	La película muestra las injusticias y los sentimientos que aparecen en una guerra.	Diccionario. Buscan el verbo y olvidan conjugarlo.	1
¡Quiero que <u>aprendio</u> mucho mas sobre ...!	¡Quiero aprender mucho mas sobre ...!	Problemas con las perífrasis verbales.	2

4.11.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Terminado el último año en la escuela secundaria y no sé <u>XX</u> que quiero estudiar adelante.	He terminado el último año de la escuela secundaria y no sé lo que quiero estudiar en adelante.	Omisión.	0
¿Cómo voy a elegio <u>XX</u> correcto?	¿Cómo voy a elegir lo correcto?	Omisión.	2
Tengo todos <u>los</u> álbumes y me gusta mucho, pero ...	Tengo todos sus álbumes y me gustan mucho, pero ...	Posesivo por artículo.	1
... en el ultimo album algunos cantos es en inglés y <u>no esta XX pareje bueno</u> . También ...	... en el último álbum algunas canciones están en inglés y esto no me parece bien . También ...	Omisión.	4 La oración es incomprensible.
También me gusta Carlos Santana que es un guitarrista mas famoso, quizás <u>unos</u> de mas famosos del mundo.	También me gusta Carlos Santana que es un guitarrista muy famoso, quizás uno de los más famosos del mundo.	Forma.	1
, y también trabajo con <u>el</u> .	, y también trabajó con él .	Artículo por pronombre personal.	0
Los dos pintores <u>XX</u> separaron ...	Los dos pintores se separaron ...	Omisión del pronombre reflexivo.	1

4.11.2.3. Errores gramaticales en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Tengo 19 años y tengo una <u>problema muy grande</u> .	Tengo 19 años y tengo un gran problema .	Orden.	0
<u>XX</u> Terminado el último año en la escuela secundaria y no sé que quiero estudiar adelante.	He terminado el último año de la escuela secundaria y no sé lo que quiero estudiar en adelante.	Omisión del verbo auxiliar (y el sujeto implícito).	2
Terminado el último año en la escuela secundaria y no sé que quiero estudiar <u>XX</u> adelante.	He terminado el último año de la escuela secundaria y no sé qué quiero estudiar en adelante.	Omisión.	0
¿Cómo voy a elegir <u>correcto</u> ?	¿Cómo voy a elegir correctamente ? (o: lo correcto)	Cambio de función. (u omisión).	1
... en el ultimo album algunos cantos es en inglés y <u>no esta pareje bueno</u> . También ...	... en el último álbum algunas canciones están en inglés y esto no me parece bien . También ...	Orden (negación) y omisión (me).	4 Junto con los demás errores en la oración ésta se hace incomprensible
..., <u>el mas famoso autorretrato</u> esta en Louvre.	..., el autorretrato más famoso está en el Louvre.	Orden.	0
La película mostrar los injustos y <u>XX</u> sentimientos que aperecer sobre una guerra.	La película muestra las injusticias y los sentimientos que aparecen en una guerra.	Omisión.	0
¡Quiero <u>que</u> aprendio mucho mas sobre ...!	¡Quiero aprender mucho más sobre ...!	Elemento sobrante.	2
... y también quiero <u>que</u> vivir en ...	... y también quiero vivir en ...	Elemento sobrante.	2

4.11.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¿Cómo voy a elegir correcto? <u>Necesitan tus consejos</u> .	¿Cómo voy a elegir lo correcto? Necesito (sus) consejos para	Falta el cierre del texto, o por lo menos tenemos un cierre poco adecuado y excesivamente dramático. Crea un final abrupto del texto/de la carta. Carece de fórmula de despedida, pero también de una conclusión de la petición de ayuda.	2 Omisión del final discursivo para terminar el texto y hacerlo coherente. Con sólo añadir “para ...” mejoraría el discurso y facilitaría la interpretación al lector.
En Noruega la cultura y la lengua Española es muy popular y a mi me <u>gusta mucho</u> .	En Noruega la cultura y la lengua españolas son muy populares y a mí también me gustan mucho.	Falta un enlace para hacer el enunciado más fluente.	0 Aparte de la concordancia verbal como elemento cohesivo anafórico falta un enlace que pueda cohesionar la oración con el resto del enunciado.
En un concierto en Nueva	En un concierto en Nueva	Con punto y sin la “Y”y	3

York R.M. cantó con C.S. ¡Y me gusta <u>muchísimo!</u>	York R.M. cantó con C.S. ¡Me gustó muchísimo!	con el verbo en su tiempo correcto. (Sería mejor variar la estructura y el verbo, por ejemplo. ...¡Fue maravilloso!)	El cambio injustificado del pasado al presente complica bastante la comunicación. ¿Cuál es el sujeto?
Tenía muchos problemas con su espalda el resto de su vida y nunca <u>puede</u> tener niños.	Tuvo muchos problemas con la espalda el resto de su vida y nunca pudo tener hijos.	La confusión de los tiempos supone una ruptura en la cohesión y en la coherencia del texto/ en la narración. (Además incluye un error cultural si cree que F.K. vive todavía.)	2
F.K. pintor muchos <u>autorretratos</u> que enseñar su vida y sus sentimientos, el más famoso <u>autorretrato</u> esta en Louvre.	F.K. pintó muchos autorretratos que muestran su vida y sus sentimientos, el más famoso está en el Louvre.	Elemento sobrante en el sentido de repetición innecesaria de un SN.	0

4.11.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 11

La comunicación general de esta respuesta es aceptable, aunque hay que acudir a la revisión. Presenta errores gramaticales que a veces entorpecen la comunicación y que corresponden a conocimientos básicos. Sobre todo parece tener problemas con el sistema verbal, tanto en el uso como en el sistema formal. Usa los verbos en infinitivo en vez de conjugarlos en las personas y los tiempos apropiados. Probablemente esto se debe al uso del diccionario donde aparecen los verbos en ese modo. El alumno no tiene conocimientos suficientes como para saber que tiene que conjugarlos, o acerca de cómo hacerlo. Ciertos errores discursivos crean una fragmentación que también dificulta la comprensión.

4.11.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		19	0,95
“Norueguismos”/diccionario:	7	“Norueguismos”/diccionario:	1,14
Otros	12	Otros	0,83
Errores gramaticales:		34	1,29
Verbos, forma	7	Verbos, forma	1,00
Verbos, uso	11	Verbos, uso	1,55
Pronombres	7	Pronombres	1,29
Estructura	9	Estructura	1,22
Errores discursivos:		5	1,40
Número total de errores:		58	Puntuación promedia: 1,16

Nota obtenida en el examen:

4

4.12. Análisis de errores de la respuesta del examen número 12

4.12.1. Errores léxicos

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Causa/origen del error	Valoración de la gravedad del error
Hace dos días tuve una bronca con mi novia. Siempre <u>gemie</u> , porque opina que esta con exceso de peso.	Hace dos días tuve una bronca con mi novia. Siempre se queja , porque opina que tiene exceso de peso.	Significado.	Diccionario. Ha buscado la palabra noruega <i>klage</i> y ha elegido la alternativa menos adecuada de las tres que figuran en el diccionario, (¿quizás por ser la única que no es un verbo reflexivo?)	0
9 Siempre <u>gemie</u> , porque opina que <u>esta con</u> exceso de peso.	Siempre se queja, porque opina que tiene exceso de peso.	Este error figura dos veces. Significado.		1
<u>Para decir bien</u> , no esta con exceso de peso	Para decir la verdad , no tiene exceso de peso	Quizás sería mejor: La verdad es que no ... ¿? Significado.	¿?	2
No sé por que tiene <u>un</u> problema.	No sé por qué tiene este problema.	Significado.	Falta de competencia discursiva (tema-rem). Falta de correferencia.	2
<u>Sin importar</u> lo que respondo, esta enfadada con mí.	No importa lo que yo responda, está enfadada conmigo.	Significado/forma.	Diccionario. La palabra noruega <i>uansett</i> es difícil de traducir directamente al español. La alternativa que ha elegido el alumno figura como la alternativa predominante en el diccionario.	2
Cuando <u>era</u> 22 años, ...	Cuando tenía 22 años,	“Ser” por “tener”. Significado.	“Norueguismo”. (En noruego se usa el verbo equivalente a “ser” para referirse a la edad.)	1
Cuando era 22 años, Robert A. Zimmermann cambió <u>su</u> nombre.	Cuando tenía 22 años, Robert A. Zimmermann cambió de nombre.	Significado.	Desconoce la forma/la expresión.	0
Hoy se llama Bob Dylan y <u>esta</u> un artista muy famoso.	Hoy se llama Bob Dylan y es un artista muy famoso.	Significado.	Problemas con los verbos “ser” y “estar”.	1
Muchas personas opinan que se ha merecido el premio	Muchas personas opinan que se merece el premio		Equivocación.	1

Nobel del <u>literato</u> por su canto: “Mr. Tambourineman”.	Nóbel de literatura por su canción “ Mr. Tambourine Man”..	Significado.		
Muchas personas opinan que se ha merecido el premio Nobel del literato por su <u>canto</u> : “Mr. T”.	Muchas personas opinan que se merece el premio Nóbel de literatura por su canción : “Mr. T.”.	Significado.	Equivocación entre las alternativas del diccionario.	1
Durante el concierto cantó tanto <u>cantos</u> de su tiempos de grandeza como cantos nuevas.	Durante el concierto cantó tanto canciones de su tiempo de gloria como canciones nuevas.	Significado.	Equivocación entre las alternativas del diccionario.	0
... como <u>cantos</u> nuevas.	... como canciones nuevas.	Significado.	Equivocación entre las alternativas del diccionario.	0
Hace tres años grabó un disco con <u>cantos</u> nuevas.	Hace tres años grabó un disco con canciones nuevas.	Significado.	Equivocación entre las alternativas del diccionario.	0
Durante el concierto cantó tanto <u>cantos de sus tiempos de grandeza</u> como cantos nuevas.	Durante el concierto cantó tanto sus grandes éxitos como canciones nuevas.	Significado.	“Norueguismo” (<i>storhetstid</i>).	1
Durante los años sesenta, <u>introdució nuevas costumbres</u> dentro de música.	Durante los años sesenta, introdujo una nueva costumbre dentro de la música.	Forma.		0
<u>Produció</u> mucha crítica, y perdió muchos de sus partidarios.	Esto causó mucha crítica, y Dylan perdió muchos de sus partidarios.	Significado.	¿Diccionario?	3 La falta de sujeto crea más confusión que la elección del verbo.
Adopta una actitud <u>recelosa</u> frente a la sociedad mundial.	Adopta una actitud crítica frente a la sociedad mundial.	Significado.	¿Diccionario?	1

4.12.2. Errores gramaticales

4.12.2.1. Errores gramaticales referidos al *sistema verbal*

► Paradigma/concordancia

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Siempre <u>gemie</u> , porque opina que esta con exceso de peso.	Siempre gime (se queja) , porque opina que tiene exceso de peso.	Paradigma.	2
Siempre <u>gemie</u> , porque opina que <u>esta</u> con exceso de peso. (<i>Dos casos.</i>)	Siempre gime (se queja) , porque opina que está con (tiene) exceso de peso.	Paradigma. Cambio de verbo a demostrativo por falta de	0

		la tilde.	
Sin importar lo que respondo, <u>esta</u> enfadada con mío.	No importa lo que yo responda, ella está (sigue) enfadada conmigo.	Paradigma. Cambio de verbo a demostrativo por falta de la tilde.	1
Durante los años sesenta, <u>introdució</u> nuevas costumbres dentro de música. costumbres dentro de música.	Durante los años sesenta, introdujo una nueva costumbre dentro de la música.	Paradigma.	0
<u>Produció</u> mucha crítica y ...	Produjo mucha crítica y ...	Paradigma.	0

➤ Uso

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Conozco por experiencia que muchas chicas tienen problemas similares, pero nunca <u>vi</u> nada parecido.	Conozco por experiencia que muchas chicas tienen problemas similares, pero nunca había visto nada parecido.	Problemas con los pasados.	2
Muchas personas opinan que <u>se ha merecido</u> el premio Nobel del literato por su canto: "Mr. T".	Muchas personas opinan que se merece el premio Nóbel de literatura por su canción: "Mr. T".	Pretérito perfecto por presente.	3
No sé si <u>ha lo merecido</u> , pero en cualquier caso ...	No sé si se lo merece , pero en cualquier caso ...	Pretérito perfecto por presente.	1
Tengo este disco, y también los 40 otros discos que <u>grababa</u> .	Tengo este disco, y también los otros 40 que había grabado anteriormente.	Pretérito imperfecto por pretérito pluscuamperfecto. Problemas con los pasados.	2
<u>Empezaba</u> tocar guitarra eléctrica mientras cantaba sus canciones.	Empezó a tocar la guitarra eléctrica mientras cantaba sus canciones.	El verbo "empezar" es incoativo.	3

4.12.2.2. Errores gramaticales referidos a los *pronombres*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
Sin importar lo que <u>XX</u> respondo, <u>XX</u> esta enfadada con mío.	No importa lo que yo responda, ella sigue enfadada/se enfada conmigo.	Aquí hace falta incluir el pronombre sujeto para deshacer ambigüedad .	2
<u>...con mío.</u>	...conmigo.	Forma.	0
No sé si <u>XX</u> ha lo merecido, pero en cualquier caso ...	No sé si se lo merece, pero en cualquier caso ...	Omisión.	1

4.12.2.3. Errores gramaticales en relación con la *estructura de la oración*

Idiosincrasia	Reconstrucción	Comentarios	Valoración de la gravedad del error
¿Qué voy a hacer cuando tiene sus <u>accesos XX</u> ?	¿Qué voy a hacer cuando tiene sus accesos de enfado ?	Omisión de un elemento explicativo necesario para saber a qué tipo de ataques	3

		se refiere.	
... el premio Nobel <u>del</u> literato por su canto: "Mr. T".	... el premio N6bel de literatura.	Elemento sobrante. (Art6culo determinado.)	0
No s6 si <u>ha lo</u> merecido, pero en cualquier caso ...	No s6 si se lo ha merecido, pero en cualquier caso ...	Orden.	1
Tengo esto disco, y tambi6n <u>los 40 otros</u> discos que grababa.	Tengo esto disco, y tambi6n los otros 40 discos que hab6a grabado anteriormente.	Orden.	0
Tengo esto disco, y tambi6n los 40 otros discos que grababa <u>XX</u> .	Tengo este disco, y tambi6n los otros 40 que ha grabado anteriormente .	Omis6n de un elemento explicativo necesario para situar la informaci6n coherentemente en el tiempo.	2
Durante los a6os sesenta, introduci6 nuevas costumbres dentro de <u>XX</u> m6sica.	Durante los a6os sesenta, introdujo una nueva costumbre dentro de la m6sica.	Omis6n. (Art6culo determinado.)	1
Empezaba tocar <u>XX</u> guitarra electrico mientras cantaba sus canciones.	Empez6 a tocar la guitarra el6ctrica mientras cantaba sus canciones.	Omis6n. (Art6culo determinado.)	0
<u>XX</u> produci6 mucha cr6tica, y perdi6 muchos de sus partidarios.	Esto fue la causa de muchas cr6ticas, y Dylan perdi6 muchos de sus partidarios.	Omis6n del sujeto necesario para deshacer ambigüedad.	3

4.12.3. Errores discursivos

Idiosincrasia	Reconstrucci6n	Comentarios	Valoraci6n de la gravedad del error
Siempre gemie, porque opina que <u>esta con exceso de peso</u> . Para decir bien, no <u>esta con exeso de peso</u> .	Siempre se queja, porque opina que tiene exceso de peso, pero eso no es cierto.	Repetici6n innecesaria de la misma expresi6n/construcci6n en dos oraciones contiguas. Empobrece el discurso.	0
No s6 por que tiene <u>un</u> problema.	No s6 por qu6 tiene este problema.	.Ya ha presentado el problema, hay ruptura discursiva al hablar sobre ese mismo problema en forma indeterminada, que introduce nueva informaci6n.	3
<u>Querida</u> responsable de la columna ... En espera de <u>vuestras</u> prontas noticias.	Querida responsable de la columna ... En espera de sus prontas noticias.	Falta de coherencia, error pragmático.	0
Se llama <u>Robert A. Zimmermann</u> , y es un artista de los EEUU. Hace dos a6os cumpli6 60 a6os. Cuando era 22 a6os, <u>Robert A. Zimmermann</u> cambi6 su nombre.	Se llama Robert A. Zimmermann, y es un artista de los EEUU. Hace dos a6os cumpli6 60 a6os. Cuando ten6a 22 a6os, cambi6 de nombre.	Repetici6n innecesaria del sujeto.	0
Durante el concierto cant6 tanto <u>cantos</u> de su tiempos de grandeza como <u>cantos</u>	Durante el concierto cant6 tanto sus grandes 6xitos como canciones nuevas.	Hay que evitar tantas repeticiones de la misma palabra/expresi6n/estructura	1 La lectura se hace pesada.

nuevas. Hace tres años grabó un disco con <u>cantos</u> nuevas.	Hace tres años grabó un nuevo disco.	para mejorar el discurso del texto.	
<u>XX</u> <u>produció</u> mucha crítica, y perdió muchos de sus partidarios.	Esto causó muchas críticas, y Dylan perdió muchos de sus partidarios.	La falta del sujeto explícito se añade a un verbo equivocado y el resultado es poco comprensible.	3

4.12.4. Comentarios generales sobre la respuesta número 12

La comunicabilidad de esta respuesta es muy buena. A pesar de algunos errores no llega a ser necesaria la revisión o reinterpretación, salvo en algunos casos de errores en el uso de los verbos (que son los errores que destacan).

4.12.5. Tabla

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		17	0,94
“Norueguismos”/diccionario:	10	“Norueguismos”/diccionario:	0,90
Otros	7	Otros	1,00
Errores gramaticales:		21	1,16
Verbos, forma	5	Verbos, forma	0,60
Verbos, uso	5	Verbos, uso	2,20
Pronombres	3	Pronombres	1,00
Estructura	8	Estructura	1,25
Errores discursivos:		6	1,17
Número total de errores:		44	Puntuación promedia: 1,14

Nota obtenida en el examen:

5

5. Conclusiones e implicaciones didácticas

En este capítulo final vamos a reunir los resultados de los análisis de las doce respuestas y sus respectivas tablas en una única tabla. Al mismo tiempo vamos a hacer algunos comentarios al respecto antes de pasar a indicar algunas posibles consecuencias e implicaciones, al menos en Noruega, para la enseñanza y la evaluación de E/LE.

5.1. Resumen de los análisis y de las tablas

La primera tabla que aparece en este apartado es la que resulta de la suma de las doce tablas anteriores (capítulo 4).

Tabla 1 (Resumen 1)

Número de errores.		Puntuación comunicativa.	
Categorías:		Categorías:	
Errores léxicos:		Errores léxicos:	
	236		1,56
“Norueguismos”/diccionario:	74	“Norueguismos”/diccionario:	2,04
Otros	62	Otros	1,36
Errores gramaticales:		Errores gramaticales:	
	351		1,04
Verbos, forma	77	Verbos, forma	0,80
Verbos, uso	72	Verbos, uso	1,47
Pronombres	54	Pronombres	1,12
Estructura	14	Estructura	1,10
	8		
Errores discursivos:		Errores discursivos:	
	97		1,84
Número total de errores:		Puntuación promedia:	
	682		1,41

Nota obtenida en el examen: 3,50

Vemos que las categorías de errores que parecen destacar son la de los errores del léxico y la de los errores discursivos. No destacan en cuanto al número total de errores, pero lo hacen en la “puntuación comunicativa”³⁷, es decir que los errores de estas dos categorías tienen un mayor efecto negativo en la comunicación que los errores gramaticales. Las dos categorías mencionadas tienen una “puntuación comunicativa” más alta que la puntuación promedia de las doce respuestas tratadas. Si miramos la tabla de abajo (tabla 2) vemos que esto también es el caso de la mayoría de cada una de las respuestas. Ocho de ellas tienen una puntuación más alta en las categorías léxica y discursiva que en la puntuación promedio de la respuesta. Dos de las respuestas restantes tienen también la categoría discursiva con una puntuación más alta que el promedio, mientras la categoría léxica se encuentra por debajo de

³⁷ Ver explicación en 3.3. y 3.4.

la puntuación promedio. Aquí hay que recordar que en una de las respuestas no hemos podido analizar los errores discursivos (respuesta número 2). Es decir que sólo una respuesta (la número 12) tiene el promedio de los errores discursivos por debajo de la puntuación promedio de la respuesta. Tres respuestas tienen la categoría de errores léxicos con una puntuación más baja que el promedio de la respuesta.

Tabla 2 (Resumen 2)

Res- puesta	Núm. total de errores	Puntuación comunica- tiva promedio	Categoría de errores léxicos		Categoría de errores gramaticales		Categoría de errores discursivos		Nota obtenida en el examen
			Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	
1	55	1,35	12	1,16	31	0,55	12	1,58	3
2	69	2,16	36	2,85	33	1,45	-	-	1
3	27	1,70	6	1,83	16	1,50	5	2,20	1
4	58	2,16	20	2,60	32	1,94	6	2,00	2
5	47	0,90	13	0,92	27	0,62	7	1,86	4
6	50	0,64	12	0,66	30	0,53	8	1,00	5
7	41	1,50	17	1,57	12	0,58	12	2,58	4
8	72	0,85	23	1,26	44	0,55	5	1,60	5
9	43	2,09	20	2,45	19	1,42	4	3,50	2
10	118	1,21	41	1,51	52	0,92	27	1,33	6
11	58	1,16	19	0,95	34	1,29	5	1,40	4
12	44	1,14	17	0,94	21	1,16	6	1,17	5
Total:	682	1,41	236	1,56	351	1,04	97	1,84	3,5

Especificado de esta forma, donde figuran los resultados de cada una de las respuestas, vemos también que los errores que parecen destacar por su impacto negativo en la comunicación son los léxicos y los discursivos, mientras que los gramaticales aparentemente tienen un efecto negativo menor a pesar de ser más frecuentes.

Tabla 3 La categoría léxica

Res- puesta	Núm. total de errores	Puntuación comunica- tiva promedia	Categoría de errores léxicos						Nota obtenida en el examen
			Números en total		“Norueguismos”/ diccionario (interferencias)		Otros		
			Núm. de errores	Puntua- ción	Núm. de errores	Puntua- ción	Núm. de errores	Puntua- ción	
1	55	1,35	12	1,16	3	2,00	9	0,88	3
2	69	2,16	36	2,85	16	3,13	20	2,55	1
3	27	1,70	6	1,83	2	2,50	4	1,50	1
4	58	2,16	20	2,60	5	3,00	15	2,46	2
5	47	0,90	13	0,92	3	1,33	10	0,80	4
6	50	0,64	12	0,66	2	1,00	10	0,60	5
7	41	1,50	17	1,57	5	2,40	12	1,00	4
8	72	0,85	23	1,26	5	1,40	18	1,22	5
9	43	2,09	20	2,45	6	2,83	14	2,29	2
10	118	1,21	41	1,51	10	2,80	31	1,10	6
11	58	1,16	19	0,95	7	1,14	12	0,83	4
12	44	1,14	17	0,94	10	0,90	7	1,00	5
Total:	682	1,41	236	1,56	74	2,04	162	1,36	3,5

Dentro de la categoría de los errores léxicos podemos observar que los errores debidos a la interferencia directa de la L1 (los “norueguismos”) tienen un impacto negativo muy grande en la comunicación de los textos escritos por los alumnos noruegos. Son muchos menos en número que los otros tipos de errores léxicos, pero tienen una puntuación notablemente más alta en cuanto al impacto comunicativo. Muchos, por no decir la mayoría, de estos “norueguismos” creemos que se deben a estrategias poco adecuadas en el uso del diccionario bilingüe que los alumnos utilizan en el examen. La “puntuación comunicativa” de los errores de interferencia directa es de un promedio de 2,04 mientras que el promedio de los demás errores léxicos es de 1,36. Es decir que hay una relación “norueguismo”/comunicación entorpecida muy elevada.

Tabla 4 La categoría gramatical

Res- puesta	Categoría de errores gramaticales										
	Números en total de la categoría gramatical		Verbos				Pronombres		Estructura		
			Forma		Uso						
	Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	Núm. de errores	Puntuación	
1	31	0,55	10	1,10	7	1,85	3	0,00	11	1,55	
2	33	1,45	6	1,83	10	1,60	2	1,50	15	1,20	
3	16	1,50	3	0,67	2	3,00	2	2,00	9	1,33	
4	32	1,94	12	2,16	5	2,20	3	2,00	12	1,83	
5	27	0,62	8	0,50	3	0,67	6	1,50	10	0,20	
6	30	0,53	6	0,00	4	0,00	5	0,60	15	0,87	
7	12	0,58	4	0,25	2	1,50	2	0,00	4	0,75	
8	44	0,55	4	0,50	7	1,14	12	0,58	21	0,33	
9	19	1,42	5	0,80	3	1,00	2	1,50	9	1,88	
10	52	0,92	7	0,29	13	0,92	7	2,00	25	0,80	
11	34	1,29	7	1,00	11	1,55	7	1,29	9	1,22	
12	21	1,16	5	0,60	5	2,20	3	1,00	8	1,25	
Total:	351	1,04	77	0,80	72	1,47	54	1,12	148	1,10	
			Número total de errores en el sistema verbal: 149								
			Puntuación comunicativa total del sistema verbal: 1,14								

En cuanto a los errores gramaticales observamos que las tres subcategorías tienen una “puntuación comunicativa” casi equivalente estando todas por debajo del promedio de las doce respuestas. El número de los errores en el sistema verbal y en la estructura de la oración es casi idéntico. Los errores en los pronombres son menos frecuentes, pero tienen la misma puntuación.

Dentro de la categoría del sistema verbal se manifiesta una diferencia bastante clara entre los errores relacionados con la forma (paradigma y concordancia) y los relacionados con el uso. Estos últimos crean problemas comunicativos en una medida bastante mayor que los de la forma.

5.1.2. Comentarios finales acerca de los resultados de los análisis y sus tablas

Según estos resultados los errores en el léxico y en el discurso resultan más problemáticos para la comunicación que los gramaticales. Aquí hay que resaltar que muchos

de los errores gramaticales influyen en el nivel discursivo de los textos, y que no todos necesariamente han sido incluidos como tales en este análisis. También hay que puntualizar que hemos analizado sobre todo la comunicabilidad de los errores en lo que se refiere a la distorsión del mensaje y no hemos tenido en consideración la irritación que una acumulación de errores en el mismo texto puede provocar en el lector. Los errores gramaticales son los más frecuentes en número, y puede ser que analizados de otra forma, por ejemplo habiendo analizado los textos en su totalidad sin identificar y clasificar los errores dividiéndolos en categorías, se podría haber llegado a una conclusión en la que el gran número de estos errores hubiera mostrado una mayor tendencia hacia el entorpecimiento de la comunicación. De la misma forma podríamos haber obtenido otros resultados si hubiéramos incluido la adecuación y la coherencia textual global en el análisis, cosa que hubiera supuesto un trabajo de mayor envergadura. En este mismo sentido hay que tomar en consideración que no se ha usado informantes en el análisis. La lectora -que no es hispanohablante- ha sido la autora de este trabajo con la ayuda de dos personas nativas en ocasiones de duda.

De todos modos el objetivo principal de este trabajo ha sido averiguar los tipos de errores que afectan más negativamente a la comunicación escrita con vistas a ir elaborando una jerarquía de “errores comunicativos” (en realidad “anticomunicativos”) rentable para la enseñanza y la evaluación de E/LE en Noruega. Por eso hemos optado por la metodología empleada y por valorar la gravedad de los *tipos* de errores más que centrarnos en un estudio de la frecuencia de éstos. Esto último sería de todas formas difícil de realizar dentro de la envergadura de este trabajo porque el examen no exige ni propone un número determinado de palabras producidas. Si hubiéramos optado por ese tipo de análisis tendríamos que haber incluido la “contabilidad” del número de palabras por ejercicio y respuesta dividiéndolo por el número de errores identificados. Los criterios que hemos asumido para valorar la gravedad de los errores son los comunicativos: el grado de distorsión del mensaje y el logro o no de la comunicación. Eso no quiere decir que otros criterios, como los de la frecuencia y la distribución de errores, no puedan ser de igual utilidad didáctica.

El resultado en la subcategoría *Estructura de la oración* nos puede sorprender. Otros trabajos han mostrado que son los errores del léxico y de la estructura los que causan más problemas para la comprensión de un texto o un mensaje (aunque también ha habido trabajos donde destacan los discursivos). El presente trabajo confirma lo primero, pero no lo segundo. Las alteraciones en la estructura de las oraciones no parecen tener un impacto mayor en la comunicación que las demás subcategorías gramaticales analizadas. De nuevo queremos resaltar que esto puede tener que ver con nuestro método y, sobre todo, con la clasificación de

la tipología del análisis. En la investigación de S. Fernández (1997), que ha sido uno de los puntos de partida para la elección de la metodología y la tipología del presente trabajo, hay una diferencia interesante comparada con la tipología empleada por nosotros. Fernández ha incluido la relación entre oraciones (coordinación y subordinación) como parte de la subcategoría *estructura de la oración* de la categoría gramatical (Fernández 1997:46), mientras que nosotros hemos clasificado estos elementos (las conjunciones coordinantes y subordinantes) entre los errores discursivos (aunque en casos de omisiones de las conjunciones están también clasificadas como errores de la estructura de la oración). (Ver en 2.4.2 y 2.4.3.) Esta diferencia de clasificación puede en alguna medida explicar que los resultados diverjan en este punto, aparte de que la investigación de Fernández es mucho más amplia y detallada que la nuestra. Nosotros elegimos esta clasificación porque aquí en Noruega los documentos centrales definen las marcas lingüísticas de cohesión como elementos discursivos dado que unen entidades más grandes que una sola oración. En el *Plan de Estudios* se define brevemente la competencia discursiva que los alumnos deben adquirir de la siguiente forma: “... entender y conseguir cohesión en textos orales y escritos “. En la *Guía de Evaluación* los apartados de evaluación se agrupan en tres categorías (ver punto 1.3.) donde se clasifican los marcadores discursivos (entre ellos los enlaces oracionales) dentro del apartado de Estructura/conocimiento textual y no en el apartado de Idioma (conocimiento gramatical y léxico).

Ahora bien, queda comprobado en nuestro análisis que los errores discursivos se manifiestan como un problema para la comunicación. No hemos hecho una subdivisión en la categoría de estos errores, como hemos hecho en las categorías del léxico y gramática, lo que sería muy interesante de hacer (y quizás necesario para futuros usos didácticos). Podría ser un tema interesante para otro trabajo profundizando más en los aspectos y elementos discursivos y su relación con la comunicación escrita.

Otro hecho que nos demuestran nuestros resultados es la importancia de un vocabulario adecuado para la comprensión de un texto y el entorpecimiento de la misma que producen sobre todo los “norueguismos”.

5.1.3. Conclusiones.

A pesar de las salvedades mencionadas arriba, podemos sacar las siguientes conclusiones a partir de los resultados obtenidos:

- Los tipos de errores que tienen un impacto negativo en la comunicación son principalmente los léxicos y los discursivos.

- Los errores léxicos del tipo “norueguismos” suponen consecuencias negativas más graves para la comunicación que otros tipos de errores léxicos.
- Los alumnos noruegos parecen carecer de una estrategia y competencia adecuadas acerca del uso del diccionario, sobre todo del bilingüe.
- Los errores gramaticales tienen aparentemente menos efecto negativo en la comunicación de lo que normalmente se piensa en Noruega.
- Los verbos en general no tienen más importancia para la comunicación que otras categorías gramaticales.
- Dentro del sistema verbal parece claro que es el mal uso de los verbos más que las formas idiosincrásicas lo que entorpece la comunicación.

Concluimos, pues, que dentro de la competencia comunicativa, que es el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe dar más énfasis al trabajo con las subcompetencias discursiva y estratégica. Creemos además que en lo que respecta a la competencia lingüística, que es con la que habitualmente se trabaja más, se debe prestar más atención al trabajo con el léxico y no “ceder” esta parte al mero uso del diccionario. Si los alumnos confían demasiado en el diccionario bilingüe pueden cometer errores comunicativos muy graves y en gran parte innecesarios.

5.2. Implicaciones didácticas

Este análisis de errores ha tenido como punto de partida un corpus de respuestas de exámenes finales y, como tal, puede considerarse como una búsqueda de información acerca del resultado de la instrucción dado que se trata de un examen de aprovechamiento³⁸ y una evaluación cualitativa³⁹. De todos modos la finalidad última del presente trabajo ha sido obtener datos aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de llegar a delimitar unos criterios más claros y homogéneos de evaluación de la comunicación en la producción escrita que los que existen entre los evaluadores noruegos de hoy en día, tiene poco sentido si tal evaluación, tal conocimiento, no tiene ninguna repercusión (“washback”) en la enseñanza. Es decir, pretendemos mostrar al profesorado lo que constituye una buena comunicación escrita y, sobre todo, cuáles son los errores que pueden tener como resultado una comunicación complicada o deficiente. No en vano tiene que haber coherencia entre la

³⁸ Este tipo de examen tiene como objetivo determinar el aprovechamiento del alumno dentro de un currículo de enseñanza de la misma.

³⁹ La evaluación de la lengua mediante exámenes se denomina cuantitativa. (La evaluación cualitativa, en cambio, puede adoptar una variedad de procedimientos enfocados a obtener información sobre el proceso de aprendizaje, como por ejemplo los portafolios, diarios etc.)

enseñanza y la evaluación, tanto la hecha por el propio aprendiz y su(s) profesor(es) como en el examen final.

Para que la enseñanza y la evaluación de exámenes estén coordinadas tienen que basarse en el mismo modelo de concepción de la lengua. En Noruega tanto el *Plan de Estudios* de 1997 como la *Guía de Evaluación* de 1999 han asumido la concepción de la lengua como un instrumento de comunicación y la evaluación de la lengua en respuestas de examen como una valoración de lo que el alumno es capaz de hacer con la L2 al final del proceso de aprendizaje. Se trata de un examen cuantitativo de aprovechamiento donde se “mide” la actuación realizada por el alumno con referencia a un criterio comunicativo según el cual los resultados del examen se interpretan en función de un dominio de la habilidad lingüística comunicativa. Evaluar la lengua a través de la actuación quiere decir que se evalúan muestras de lengua escrita (en nuestro caso) obtenidas en pruebas directas. Sobre estas muestras se utiliza una escala para asignar una puntuación en distintos niveles de actuación. Las escalas de puntuación están descritas en la *Guía de Evaluación* (ver 1.3) con especificaciones de lo que se requiere en cada nivel en cuanto a grado de dominio o aprovechamiento según los objetivos del *Plan de Estudios*.

El examen final de bachillerato es de tipo comunicativo, es decir que propone ejercicios abiertos y no ejercicios de respuesta cerrada o de elementos discretos. Para que la evaluación de las respuestas de exámenes comunicativos sea al máximo objetiva y fiable son necesarias las escalas y una utilización práctica unánime de las mismas por los examinadores. Para conseguir tal unanimidad la *Guía de Evaluación* hace una descripción general de los distintos niveles de la escala. Las escalas son un instrumento fundamental para los evaluadores para proporcionar un estándar común para interpretar los resultados de pruebas de respuesta abierta.

Ahora bien, en esta memoria nos hemos planteado un objetivo que puede parecer innecesario dado el contexto que hemos resumido arriba, pero esto no es así por tres razones:

Aunque la concepción de la lengua es la misma en los dos documentos nacionales mencionados, la práctica docente no ha cambiado mucho. Es decir que todavía no hay una coherencia entre la enseñanza y la evaluación final.⁴⁰ Esto puede deberse a que los nuevos documentos en poca medida han sido seguidos de cursos de reciclaje y actualización para el profesorado.

⁴⁰ Ver punto 1.1, 1.2 y 1.3. para una descripción de la situación noruega.

El examen escrito final a escala nacional sí que está bien acoplado a las nuevas concepciones de la lengua. El examen es comunicativo y sigue el programa de enseñanza-aprendizaje en el que se inserta⁴¹ (el *Plan de Estudio*)s, pero se ha introducido no como consecuencia de que se enseñara la lengua comunicativamente, sino porque las autoridades académicas decidieron que la lengua se debe enseñar de esa manera. Aunque este tipo de examen ha tenido alguna repercusión en la enseñanza en Noruega, no ha sido suficiente como para que podamos decir que ha creado o contribuido a crear una enseñanza orientada principalmente a la comunicación.

Muchos profesores ven con suspicacia las innovaciones, quizás porque no perciben con claridad las razones para llevarlas a cabo ni cómo hacerlo. No tienen claro en qué consiste una enseñanza con enfoque comunicativo y no tienen el apoyo suficiente para comprender y aplicarlo en la vida laboral. Los pocos cursos de actualización que se ofrecen son de dos días viniendo unos conferenciantes de España que en su vida laboral dan clases de E/LE en un contexto totalmente ajeno al nuestro. La diferencia principal es la existencia de una situación de inmersión que supone una ventaja de la adquisición de la L2 para los que aprenden esa lengua allí donde se habla la misma. A esto se añaden factores como las características del alumnado y el extenso material del que disponen, fuera y dentro del aula. Dar clases de español en un país extranjero es muy distinto a enseñar en un país hispanohablante, y cuando la enseñanza tiene lugar en un entorno escolar la diferencia es todavía más grande. Esta falta de adecuación por parte de los organizadores de los cursos hace que bastantes profesores no sientan que tales cursos contribuyen a facilitar su práctica diaria aunque las conferencias en sí les parezcan interesantes. Tampoco podemos descartar el hecho de que algunos profesores tampoco poseen la llamada competencia comunicativa. Con una competencia deficiente siempre es más seguro ceñirse al nivel puramente lingüístico y seguir el libro de texto al pie de la letra.

Resumiendo podemos decir que el profesorado noruego está pasando por una época de cambio en la que todavía no está asumida completamente la comunicación como el eje vertebral ni de la enseñanza ni de la evaluación. También los evaluadores nacionales tenemos dificultades en definir cuales son los errores comunicativos, máxime cuando la *Guía* nos plantea que tenemos que evaluar como si fuéramos “lectores nativos simpáticos”⁴². En las reuniones para determinar la nota final siempre hay bastantes discrepancias en cuanto a la

⁴¹ Su objetivo es comprobar hasta qué grado el alumno ha cumplido los objetivos del curso.

⁴² Ver explicación en 1.3.

comunicabilidad de los textos de los alumnos a pesar de que nosotros sí que hemos recibido la formación necesaria a través de un curso de preparación y a pesar, también, de la descripción de los niveles concretados en la *Guía de Evaluación*. Aunque la situación está mejorando hay evaluadores que todavía “cuentan errores” sin tener en cuenta su gravedad en el sentido de tener un efecto negativo en la comunicación o no.

Ésta es la situación que ha ocasionado el interés por el tema de esta memoria. Nuestra intención ha sido contribuir a saber más acerca de los errores que dificultan o impiden la comunicación en textos escritos. Esperamos que el presente trabajo pueda ser una mínima contribución a la profesionalización de la evaluación, que tiene que ver con tener un contenido uniforme de códigos, escalas y estándares. Una explicación acerca de cuáles son los errores más graves para la comunicación puede contribuir a tal profesionalización y puede tener una repercusión positiva en la enseñanza. Quizás pueda también contribuir nuestro trabajo así a que aumente la coherencia entre el aula y la evaluación final.

5.2.1. Implicaciones didácticas más concretas

Con las conclusiones de este trabajo (ver 5.1.3.) como punto de partida vamos a esbozar algunas ideas concretas, sin entrar en detalles, acerca de cómo se puede incorporar los presentes resultados en la evaluación cuantitativa y en el proceso de enseñanza – aprendizaje de E/LE en Noruega.

5.2.1.1. Concreción de las posibles implicaciones para la evaluación

Los textos que hemos analizado en esta memoria son textos escritos por alumnos en su examen final del bachillerato. Como hemos explicado tanto en este capítulo, como en la introducción, el punto de partida han sido los documentos centrales que dirigen la enseñanza y la evaluación en los institutos noruegos de bachillerato en lo que respecta a las lenguas extranjeras. Uno de estos documentos es la *Guía de Evaluación*, que está elaborada por el Ministerio correspondiente a través de la Dirección central de Educación. En la siguiente reedición de esta *Guía* la Dirección debe especificar, y quizás ejemplificar, más lo que significa la competencia comunicativa y la comunicación en textos escritos y cuáles son los tipos de errores que entorpecen la misma. Aunque los criterios comunicativos ya están presentes en la actual *Guía*, hace falta aclarar en qué consisten en la práctica. Hay que describir los grupos de errores que pueden “irritar” al lector y los que pueden “romper” la

comunicación, (distinción que hace la *Guía*, ver 1.3). El presente trabajo puede dar unas “pistas” en este sentido, sobre todo acerca de los tipos de errores léxicos que hemos llamado “norueguismos” y acerca de la importancia de los errores discursivos.

La *Guía de Evaluación* se basa en el *Plan de Estudios* y sus objetivos. Uno de los objetivos generales del *Plan* dice: “Los alumnos tienen que: ...saber sacar provecho de diccionarios, gramáticas, enciclopedias y otras fuentes de información”⁴³. El hecho de que puedan usar diccionarios, tanto bilingües como monolingües y fraseológicos en el examen hace que este objetivo también deba reflejarse explícitamente en los criterios de evaluación. Aunque indirectamente lo hace, dado que la *Guía* postula que lo que se tiene que evaluar es el grado de dominio o aprovechamiento de los objetivos del *Plan de estudios*, habría que especificar este punto con mayor claridad. El nivel discursivo está mencionado en la *Guía*, tanto en el texto como en el esquema con los criterios y las escalas, pero sin ejemplificar. Se debe incluir más información sobre la importancia de las marcas de cohesión etc. para crear una buena comunicación describiendo a la vez los grupos que forman tal cohesión comunicativa y algunos ejemplos. Todo esto de acuerdo con el enfoque actual de la *Guía*, que dice que el lector/evaluador debe actuar como un nativo “benévolo” (ver 1.3.). Los evaluadores necesitan más ayuda para poder saber cómo actuar como tal nativo y saber qué errores entorpecen la comunicación. Los resultados del presente trabajo pueden ser un paso en esa dirección.

Nos hemos ceñido a comentar la evaluación formal-cuantitativa, ya que ésta ha sido el origen del interés por el tema de la memoria y el material con el que hemos trabajado analizando respuestas del examen final nacional.

5.2.1.2. Concreción de las posibles implicaciones para la enseñanza

Como ya hemos comentado, la enseñanza de E/LE en Noruega no está en todos los casos de acuerdo con el enfoque comunicativo. En parte puede deberse a que los profesores no conocen bien ese enfoque y no se sienten seguros en su aplicación en clase. Hace falta un esfuerzo para actualizar al profesorado en este sentido y nuestra esperanza es que se dé prioridad a esto cuando se vayan a introducir los nuevos planes de estudios a partir del año 2006. La visión del error ocupa un lugar importante en el cambio que supone el enfoque comunicativo comparado con anteriores métodos o enfoques (ver 2.2.5). Los errores son

⁴³ Nuestra traducción.

considerados naturales y necesarios, y sólo se debe intentar remediarlos si el alumno no avanza en el dominio de la L2, si los errores se repiten demasiado tiempo y están a punto de fosilizarse etc., siendo necesario centrarse en los que pueden perjudicar la comunicación. Dentro de este marco se sitúa nuestro trabajo.

Nuestros resultados muestran que los errores de léxico y de nivel discursivo son los que tienen un mayor impacto negativo en la comunicación. Este hecho probablemente sorprenderá a muchos profesores dada la larga tradición de dar un puesto destacado al trabajo con la gramática y la corrección de errores gramaticales. La desesperación de sentir que “nunca” consiguen “enseñarles a los alumnos” el sistema verbal con sus conjugaciones, es bastante frecuente entre los profesores de español.

Según nuestro trabajo los alumnos no dominan el uso de los diccionarios y esto presupone la realización de errores muy graves para la comunicación escrita. Los profesores deben hacer a los alumnos más competentes en el uso del diccionario, hay que ayudarles a elaborar mejores estrategias de su uso para que no cometan errores innecesarios, lo que también tiene que ver con la conciencia acerca de qué es una lengua y en qué consiste la comunicación.

El trabajo con la competencia discursiva debe ser el más descuidado de la didáctica. Hay una tendencia a creer que es algo muy difícil y por eso se pospone el trabajo con los elementos que la constituyen hasta que los alumnos tengan un dominio lingüístico más alto. Ante esto nos preguntamos: ¿En qué consiste este dominio si no incluye los recursos discursivos? ¿Cuándo tienen los alumnos en realidad un dominio suficiente? Creemos que hay que pensar al revés. Hay que incluir el nivel discursivo desde el principio justamente por ser tan importante para la comunicación. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de que los alumnos no desarrollen una lengua “natural” y adecuada. Muchos piensan lamentablemente que una lengua natural es más difícil de entender y producir que una lengua adaptada e innatural. Esto se refleja también en los libros de texto, en el material que se usa en clase, las actividades etc.

Para remediar esta situación hay que hacer a los profesores conscientes de la importancia de estos elementos para crear buenos textos y buena comunicación. El siguiente paso es trabajarlos en clase, y desde el primer momento. Se debe proporcionar un trabajo de adiestramiento específico que genere recursos discursivos y facilite así la producción (y la comprensión) de textos. A modo de ejemplo podemos mencionar las siguientes actividades: subrayar ciertas marcas de cohesión o de correferencia en un texto (para concienciar a los alumnos), borrar tales marcas del texto para que el alumno las ponga, hacer al alumno

relacionar los pronombres, demostrativos, adverbios etc. con su referente, hacerle relacionar oraciones sueltas usando conectores, pedirle que mejore o que reescriba textos cortos, presentarle un texto con muchas repeticiones para que las varíe (lo que puede ser una práctica útil también en el trabajo con el léxico y el uso del diccionario, según el tipo de repeticiones) etc.

Muchos alumnos empiezan el curso aprendiendo a presentarse y dar datos personales con modelos de texto (del libro que emplean en el instituto y/o del profesor) del siguiente tipo:

Soy chica. Soy noruega. Soy alumna. La escuela se llama Vivo en Tengo madre y padre y dos hermanos. Tengo 12 años.

Con pocos cambios se puede mejorar el texto, relacionando las oraciones y creando fluidez:

Soy una chica noruega y soy alumna en la escuelaVivo en ... con mis padres y mis tres hermanos. Tengo 12 años.

A parte de la concienciación de los profesores (y los alumnos) hay otra práctica fundamental para desarrollar la competencia discursiva. Se trata del uso de textos auténticos en el aula. Los textos auténticos contienen, en su mayoría, lengua natural y sirven como un “input” muy importante para el alumno y su posibilidad de crear y verificar sus hipótesis sobre la L2 desarrollando así su interlengua más eficazmente. No es necesario tratar los textos auténticos como si fueran textos del libro (que se suelen estudiar detalladamente y traducirlos en su totalidad a la L1). La dificultad nunca reside en el texto sino en la actividad que se les pide a los alumnos acerca del texto. Esto es un principio fundamental en el enfoque comunicativo y un principio que puede, si se sigue en la práctica, beneficiar mucho el desarrollo de la competencia discursiva porque abre la posibilidad de usar material auténtico desde el principio y así tener buenos modelos textuales. Lamentablemente muchos de los libros de textos que se usan hoy en día propone todavía textos de lectura poco “naturales” y casi ninguno auténtico, por lo menos no en los primeros niveles. Se puede por ejemplo seguir viendo textos informativos parecidos al siguiente:

México está en el sur de América del Norte. La capital de México se llama Ciudad de México. Ciudad de México está en el centro de México. ...

Vemos una acumulación de repeticiones y también destaca la falta de enlaces. Con muy pocos cambios el texto podría ser más “natural” en cuanto a la lengua. Por ejemplo:

México está en el sur de América del Norte. La capital se llama Ciudad de México y está en el centro del país.
--

El texto tendría así el mismo nivel en cuanto a la lengua, pero sería una lengua natural y un texto coherente.

Resumiendo podemos decir que para mejorar la competencia discursiva, y luego la competencia comunicativa que es el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que dar al profesorado la posibilidad de ponerse al día en el enfoque comunicativo, hay que hacerles aceptar la importancia de trabajar los elementos discursivos ya desde el principio por su clara importancia para la comunicación y hay que ayudarles a saber cómo pueden aplicarlos en clase. El uso de material auténtico y de actividades adaptadas y adecuadas es fundamental. Autenticidad y contextualización son dos conceptos claves tanto para el trabajo con las competencias lingüística y discursiva como con la estratégica.

Las implicaciones didácticas más claras que se pueden deducir de los resultados de nuestro análisis son, en primer lugar, que hay que mejorar la práctica de los alumnos en el uso de los diccionarios y en segundo lugar que hay que enfocar el trabajo con la lengua en el aula en dirección hacia la subcompetencia discursiva. Estos dos elementos contribuirán a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Esta conclusión se basa en que, según los resultados del presente trabajo, son los “norueguismos” y los errores discursivos los que tienen el impacto más negativo en la comunicación en textos escritos.

6. Bibliografía

- Alonso, R. y Martínez, P. (1993). “Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE”, en Miquel, L. Y Sans, N. (Coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera 1*. Madrid: Colección Expolingua. Fundación Actilibre, 9-36.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija.
- (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Blanco Picado, I. (2002). “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes*, (Madrid), núm. 38, 12-20.
- Bordón, T. (1993). “Evaluación y niveles de competencia comunicativa”, en Miquel, L. y N. Sans. (Coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera 1*. Madrid: Colección Expolingua. Fundación Actilibre, 37-60
- (2004). “Panorama histórico del desarrollo de algunas cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas”, *Carabela*, (Madrid), núm. 55, 5-29.
- Brown, H. Douglas (2002). *Principios of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Corder, S. Pit (1981). *Error Análisis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Eguiluz Pacheco, J. y C. de Vega Santos. (1996). “Criterios para la evaluación de la producción escrita”, en Miquel, L. Y N. Sans. (Coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Colección Expolingua. Fundación Actilibre, 75-94.
- Eguiluz, J. (1998). “La evaluación del componente gramatical”, *Carabela* (Madrid), núm. 43, 109-125
- (2002). *Informe sobre la evaluación de estudiantes de español lengua extranjera en Noruega*. Texto inédito, realizado por encargo de “Læringscenteret”, Noruega.
- Enkvist, N.E. (1973). “Should we Count Errors or Measure Success?”, en J. Svartvik (Coord.) *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- Fernández Montoro, L. (2003a). “La expresión escrita y su repercusión en la interlengua”, *Frecuencia-L*, (Madrid), núm. 22, 3-5.
- (2003b). “Precisiones acerca de la función de la corrección en los textos escritos”, *Frecuencia-L*, (Madrid), núm. 23, 14-16.

- Fernández, S. (1994). "Problemas discursivos en el aprendizaje del español lengua extranjera", en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Universitas Malacitana, 267-278.
- (1996a). "Errores de desarrollo y errores fosilizados en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, 147-154.
- (1996b). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija.
- (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Gunterman, G. (1978). "A Study of the Frequency and Communicative Effects of Errors in Spanish". *Modern Language Journal*, (Madison), núm. 62, 249-253.
- Johansson, Stig (1973). "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach", en J. Svartvik (Coord.) *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- (1975). *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*. Lund: CWK Gleerup.
- (1978). *Studies of Error Gravity*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ladrero, M. (1990). *Gramática comparativa, español-noruego*. Oslo: Friundervisningens Forlag.
- Lie, S. (1998). *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Oslo: Novus forlag.
- Martí, M. y M.J. Torrens (2001). *Construcción e interpretación de oraciones. Los conectores oracionales*. Madrid: Colección Temas de español. Edinumen.
- Martínez, R. (1997). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Olsson, M. (1973). "The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situación", en Svartvik (Coord.) *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: CWK Gleerup.
- Portolés Lázaro, J. (1998). "Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE", *Carabela*, (Madrid), núm. 46, 63-74.
- Richards J. (ed.) (1997). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.

- Santos Gargallo, I. (1994). "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica", en *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Málaga, 169-174.
- (2004). "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo", en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Skiseid, G. (2000). *Language Learners' Errors and Error Gravity Research*. Oslo: Læringscenteret/Høgskulen Stord Haugesund.
- Torijano Pérez, J.A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*. Madrid: Cuadernos de didáctica del español/LE. Arco/Libros,S.L.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

7. Anexo. Textos de las respuestas del examen

Respuesta número 1.

OPPGAVE 2

Tengo un problem muy grande. Tengo una novia fantastica, elle es alta, delgada, guapisima y divertida. Pero mi problemo es ¡Mi novia es un cleptomán! Cosas desaparece en mi casa y mi novia siempre tiene mucho dinero pero ella no tiene trabajo.

Ví mi novia robar un caja cerveza en el supermercado y no me gusta. Me gusta ella pero no sabe que ha´re.

¿Teneis consejos?

OPPGAVE 3 c

Los toros en pamplona

En pamplona, España hay un acontecimiento que se llama la carrera de toro. La carrera occuro anual y es un prueba de masculinidad. Es muy peligroso y el ano pasado murí tres personas. La carrera es por hombres y nin chicas podrán participar. La carrera sucede en un calle. Todos personas en la carrera visieron con prendas blancas y un cinturion rojo. Los hombres comenzan en la parte superior de calle. Ellos comenzan correr y algunos segundos después comenzan los toros. La carrera termina en el puerto de pamplona. En 97 ví la carrera estuvimos aproximadamente 3000 (tres mil) personas que vimos la carrera. La atmosfera estuvo magnifico u quíse tambien correo, pero mis padres dijeron que no tuve la edad suficiente. Pero todavia esta mayor de edad y este verano viajé para pamplona para corré en la carrera de toros. Creo que carrera me queda un desea siempre. Espero soy mas rapido que los toros, ¡no quiero saltar al agua! Creo esta un tradicion en pamplona porque los españoles tienen un cultura con mucho toreo.

Respuesta número 2.

OPPGAVE 2

El alumno no ha contestado este ejercicio.

OPPGAVE 3 a

Cada sábado éramos sobre el discoteca "Las Panteras".

Muchos elegante señoras, gravas señoras y embriaguez señoras.

Yo y los chicos no tuvimos cuenta dónde mucho chicas teníamos flirtear repasar el tiempo. Érase una ordinario sábado. Tenemos que el discoteca "Las Panteras". Tenemos coquetear con señoras. Porque el examen y mucho trabajo, no tenía estaba fuera mucho tiempo. Una ordenado mujer, era esta noche del plan.

Desde en cola delante "Las Panteras" veía la mujer con grande M! Una morena y perfecto chica con bella sonrisa. Yo decidía ante de adquirir renombre con ella. Amor junto primero mirada. El maneras en caminaba, en bailanda, toda junto ella fascinar me. Mira una auténtico princesa!

Después alguno cervezas, caminaba hablé con ella.

Mirabas en mí y decía:

"Hola, encantado me, y soy tus todo siempre!"

Claro, pensada, no mucho moderno, pero de todas formas.

Venía con mucho anticuados flirteotruco. Ella sonreir mucho y reías un poco. En conjunto pagué dos bebidas, uno cerveza, cuatro bailandos y querido un besa. Exactamente besado me! Fue campeón en la besar!

Ella hacerse arrumacos quien una diosa! Así dice: "Gracias! Tu galanteador! Ahora es tus todo siempre!"

Respuesta número 3.

OPPGAVE 2

"Correo de Clara"

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

Yengo 18 años. En la vacaciones de verano voy a ir con seis amigos a un casa de veraneo en Arendal. ¡Estoy temiendo porque yo no sé nadar!

En el año pasado habíamos estado en Arendal, tenía miedo por ello había partido a casa.

¿Que voy a hacer?

OPPGAVE 3

Honduras es un país en Centroamérica.

La estellas azul en la bandera de la nacion representar el socios de Republicaa de Centro Americano: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

Honduras es mucho diferente relación con Noruega. El idioma oficial es el español. Tambien se habla caribe e ingles. Espesialmente en las Islas de la Bahía.

La mayoría de la poblición es católica.

La clima es muy húmedo, espesialmente en la costa atlántica. En el interior las tempereturas son más moderadas.

Al igual que todo las países en Centroamérica no faltar totillas, enchiladas, fahitas, mango papaya y banana.

“Utila” es un pequeño isla en Honduras. El nativo de Utila es tipico de Hondureños.

La isla tener dos carros y los caminos son de arena. La comida cogen los nativos stort sett fra trærne.

Respuesta número 4.

OPPGAVE 2

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

Lutvannsvn. 44

0676 Oslo

Noruega

”Correo de Clara”

Trabajo con una escuela de equitación y tengo muchísimo responsabilidad. Pero mi jefa no es organizar.

Es horrible porque fastidiar todos y tengo miedo de hijos cinturón que aprender equitación.

No tengo ayuda y necesito mucho, porque tengo catorce alumnos por tres años y para trece años.

Solo dieinueve años y no necesito que mucho responsabilidad, pero necesito dinero y no hace tiempo que buscar un trabajo nuevo.

¿Qué hago?

OPPGAVE 3

Mi amor

Me llamo Julia y tengo solo dieinueve años, pero ya encontraba mi amor por vida. Se llama Lars Hector y tiene veintitres años.

Lars Hector eres de Columbia original, y un hijo adoptivo.

Encontré, un sábado, hace dos años después y tenemos viven por un año.

No riña mucho porque trabajamos mucho, y cuando tenemos libre, tenemos juntos divertido.

En una fiesta con mi trabajo tenía model con moda rosa y conseguí contacto con Lars Hector.

Caeré por el instante.

Eres un hombre amable y maravilloso, y no solo se quiero, pero tengo que vivir con el mi vida resto. No necesito casarme, solo saber tengo Lars Hector siempre, porque eres mi amor.

Respuesta número 5.

OPPGAVE 2

”Correo de Clara”

Muntaner 40

Barcelon 08011

ESPAÑA

El 5 de junio de 2001

Soy una chica robusto. Tengo 22 años.

Todavía estoy estudiando. mi problema es de que más o menos siempre cuando estoy en la clase no puedo centrarme sobre el tema que estamos trabajando con. Y en poco tiempo tenemos el examen, y no sé como voy a pasarlo porque siempre cuando trato de leer, no puedo estar quieto. Eso es un problema muy grande por mí. No sé que voy a hacer. Por favor ¡Ayúdame!, ¿usted puede dar algunos consejos sobre como voy a hacerlo? Agradezco por anticipado.

Cecilie, Oslo.

OPPGAVE 3

-AMOR-

El amor es una cosa muy importante en nuestra vida. Sin amor no tenemos mucho. Amor es causa de todo lo que es bien en el mundo. (Amor es todo lo contrario de odio). La palabra "amor" es una palabra cálida y fuerte. Hay, en el mundo, mucha gente que no pueden usar esta palabra. Son la gente que tienen miedo del amor. Esto no lo entiendo, porque la verdad es de que "amor" es solo una palabra. Pues, también es una sentimiento, pero creo que nadie pueden describir una sentimiento con solo una palabra. Si dices "Te amo" a tu novia, esta persona siente de que ella es la excepcional por ti y claro, esto es la verdad si se ames y quieres pasar resto de tu vida con ella. Pero también hay personas que usan esta palabra para logran lo que quieren. Recuerdo una vez cuando estuve enamorado en un chico en mi clase. Pase mucho tiempo con él. Una vez, solo una vez me dijo "Te amo". Mi corazón golpeo muy rapido y sentí un calor muy cómodo extendiendo en todo mi cuerpo. Tuve solo 12 años. Es raro que una palabra puede hacer con una persona. Hay mucho amor en el mundo. Hay amor entre amigos, amor entre novios, amor entre familias, amor entre animales.

Puedes ver amor por todos los lados en el mundo. Hay amor en el jungle, en el ghetto, en el barrio, en el supermercado... Sí, amor en profundo. "Amor" es una palabra grandioso. Abajo he escrito una poesía que he recibido de una amiga de España. Esta poesía describe el amor entre amigos.

Dos rosas en el agua no se pueden marchitar y dos amigos que se aman no se pueden olvidar...

- FIN -

Respuesta número 6.

OPPGAVE 2

Para:

”Correo de Clara”

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

”Tu opinión”

Tengo 20 años. Vivo en Zaragoza con mis padres. Mi novio vive en Noruega. Estamos juntos, hace cuatro años y medio, casi cinco años. Ahora nos hemos decidido que me voy a cambiar para Noruega. Vamos a vivir juntos. Conosco Noruega y su familia. Me gustan mucho.

Mi problema es que mis padres no quieren que me voy.

Mi padre me dijo que si me voy, nunca mas me quiere ver.

Me gusta mucho a mi padre, pero con mi novio sé que me voy a quedar bien. Sé que voy a tener un futuro en Noruega. Aqui no tengo mucho que hacer con mi vida, no tengo muchas oportunidades. Esto es un grande problema para mi.

Porfavor dé me su opinión sobre mi situación.

xxx Simona Reyes

OPPGAVE 3 a

Amor.

¿Qué es amor?

Cada uno tiene su opinión sobre l'amor, pero para mi amor puede ser mucho. Amor se puede sentir de muchas maneras, depende de la persona.

Amor por Dios. Muchas personas dedican su vida y su amor para Dios. Creo que es una buena manera de transmitir amor. Y de aprender a amar. En la Biblia está escrito que tenemos que amar nuestros prójimos. Creo que son unas palabras lindas.

Otras dedican su vida para ayudar el mundo. Para ayudar los niños y todas las personas que necesitan ayuda. ¡Eso lo llamo Amor!

Desde pequeños aprendimos a sentir amor. Nos padres, familia y amigos nos ayudan a sentir amor y a perceber lo que es, por el cariño, el afecto que nos dan y las atenciones.

Mi madre y mi padre siempre lucharon para que yo tenga amor propio. Que es otra forma de amor. Pienso que si no tenemos amor propio no tenemos mucho. Amor propio nos reforza. También con amor propio podemos reforzar personas que no tienen o nunca sentiron amor. Tengo una amiga que se siente muy gorda a veces no sale por miedo de lo que las otras personas piensan.

Le digo, si ella se dice muchas palabras positivas se va a sentir mejor. y es verdade muchas veces he ayudado asi. También tengo de costumbre de le dar elogios, porque siento que ella necesita de lo oir.

¡Amor por alguien!

”Quien feo ama, hermoso lo parece”.

Este proverbio es muy usado. Yo también he usado mucho proverbio. Por ejemplo cuando conocí a mi novio, yo no estaba prebarada para comencar una relación, pero me enamore luego. Nuestra relación se ha desarrollado de una manera positiva. Creo en el amor otra vez.

Soy de la opinión de que Amor es muy importante para nos todos.

Neste mundo hay muy poco de Amor.

Tenemos que aprender a nos libertar mas y mostrar .. cariño para todas las personas.

Respuesta número 7.

OPPGAVE 2

Correo de Clara

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

Hola

Espero que pueden ayudarme con mis problemas. Por que pienso que mis problemas con mi padrastro son muy grandes. No es posible vivir en paz con el. Ha manifestado el odio, de mi muchos tiempos. Quería que yo mudara cuando tuve trece años. Y me rehusaba comer, y muchos otros ocurrencias obscenas. El conducta es casi psicopático. Pienso que mi sólo posibilidad es que cambiar de lugar. No es posible vivir con mi padrastro. ¿Tienen unas otras soluciones para mi?

OPPGAVE 3 c

Los inkas.

Los mayas, inkas y aztekas son los grandes culturas precolumbinas. Todos los culturas indios era muy avanzados. Los mayas tenian un calendario mas exacto que el calendario de hoy.

Los inkas vivían en el lugar que hoy es el pais Peru. Los inkas eran muy competentes de trabajo manual. Construíeron ciudades grandes con rocas, pero no usaban cemento. Una trabajo muy grande.

Los inkas eran muy adinerado comprado con otros partes del mundo, y no tenían muchos problemas. Pero en el decimoquinto siglo llegaron los españoles, y los inkas tuvieron que

huir. Se escaparon a los Andes. A el lugar cerca de Cuzco. La capital de los inkas. Pero los españoles lo encontraron y la civilisacion de los inkas se muerte.

Pero los españoles no encontraban una ciudad. Que se llama Macchu Pichu, la turistatraccion mas grande en Peru.

Respuesta número 8.

OPPGAVE 2

Pinar Agudo
Calle del sol, 15
28002 Madrid

Madrid, 5 de junio de 2001

”Correo de Clara”
Muntaner 40
Barcelona 08011
España

Para la columna “Tu Opinión”

Tengo 18 años. Tengo un problema y espero que puedes ayudar me. Mis padres me tratan como un niño. Ahora voy a mí año último en la escuela secundaria. Casi todos mis amigo planan que pasar un año fuera de país, el año próximo. No pido otra cosa que experimentar cosas en nuestro mundo cuando estoy joven. Pero esto es más o menos imposible, porque mis padres son muy severos.

Todos los días tengo discusiones con mis padres y dijo a ellos que quiero viajar al extranjero, pero no me permiten. Mis padres afirman que no estoy en edad para partir fuera de casa. A mí no me gusta cuando mis padres son injusto con migo. A pesar de todo estoy mayor de edad, ¿verdad, no? ¿No tengo ningun privilegios?

Mis padres no me tampoco permiten tener un novio, y no puedo salir con mis amigos en las noches. Para ellos he sido y sigo siendo sus chiquilla. Aprecio mis padres, pero espero que puedan tratar me como un adulto. ¿Puedes dar me algunos consejos?

Pinar, Madrid

OPPGAVE 3

Arte para mí.

¿Qué es arte? Para mí arte es colores, sentimientos, pensamientos y pura fantasía. Todos tenemos relaciones personales a arte. Hay diferentes obras de arte en todo el mundo. Es impresionante si piensas que cada uno de estos tiene su artista y su historia.

A mí gusta mucho el arte de los países hispanohablantes. Un ejemplo de una artista muy hábil y famosa, es Frida Kahlo. Era de México y vivía en la mitad próximo de el siglo pasado. Cuando Frida era joven hizo daño en un accidente muy serio. Sufrió mucho toda su vida, y nunca puede tener niños. Esto era su gran dolor de su corazón. Las obras de Frida Kahlo muestra los signos de este accidente y su pena de amor por su marido, que era un artista también. Su arte es lleno de colores muy fuertes y símbolos. No puedo sino sentir admiración por Frida Kahlo.

El arte tiene la posibilidad de contestar algo sin usar palabras. Los artistas puede contar su mansaje por medio de su arte. A menudo los artistas critican la sociedad. Quiero usar Pablo Picasso como un ejemplo de esto. Picasso es, entre otras cosas, famosos por su cuadro “Guernica”. Este cuadro describe el bombardeo aéreo terrible que dio en el ciudad de Guernica en, España en los años de treinta. Al contrario de los cuadros de Frida Kahlo, esto cuadro es sólo pintaba con negro y gris. Es un cuadro con historia, que uno puede contemplar en el Museo de Reina Sofía, en Madrid.

Alguien dice que todos los artistas son locos. ¿Quizás esto es correcto? No sé, pero puedo nombrar un artista que a mí me parece un poco loco; Salvador Dalí. Era un modernista como

Pablo Picasso. Salvador Dalí es más famoso por su temas de „los relojos líquidos”. No me gusta mucho sus cuadros, pero admito que era un artista muy grande.

Arte es mucho más de los cuadros. Hay arte abstracto, arte figurativo, arte bella, arte de música, arte culinario etc. Todos los conformados de arte dan inspiración a nosotros y por eso el arte es muy importante para todo el mundo. Somos diferentes personas con nuestros propio sentimientos y pensamientos, por eso gustamos varios tipos de arte.

A mí me gusta mucho que descubrir arte nuevo, y como mi padre dice a menudo: “¡Arte es todo, todo es arte!”

Respuesta número 9.

OPPGAVE 2

“Correo de Clara”,
Muntaner 40,
Barcelona 08011
España

“Tu Opinión”

Tengo 18 años. Vivo con mi familia en un piso, en Frogner.

Renío mucho con mis padres, casi cada día. A el otoño cuando recibo trabajo quiero cambiarse a un lugar con dos amigas. Mis padres piensan que soy por joven. ¿Qué piensas?

OPPGAVE 3

MODA

Moda es algo que es importante para muchas personas.

Personas quieren todo el tiempo tener el producto nuevo en el mercado y ver hacia fuera bien.

Al moda variar de año para año y de país para país.

En un parte del mundo sabe por ejemplo edificios redondos está moderno, mientras el otros sitios está moldes rectangulares en los edificios.

Tambien dentro diferecias culturas hay propios trajes regionales.

La moda es por ellós jóvenes especialmente importante.

La publicidad influenciare más y más personas para estar moda – consciente.

Respuesta número 10.

OPPGAVE 2

Correo de Clara

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

“ Tu opinión”

Soy noruego, tengo diecinueve años y acabo de terminar la parte obligatoria de la sistema escolar aquí en la capital. Desde hace era sólo un niño he soñado realizar mi formación fuera del país. Preferiblemente en una ciudad o población hispanohablante.

No hace mucho llegué a conocer a una catedrática de la famosa universidad de Barcelona. Después de que hubiéramos hablado bastante tiempo y yo había contado un poco sobre mí mismo y mis planes, me dijo repentinamente: ” A ver chico, a mi te parezco inteligente y ordenado. Aparentas calificado por nuestra universidad. Entonces, si solitas a Udb, ya prometo que reservaré un puesto a tí.

La buena nueva por supuesto me hice muy contento. En realidad todo eso me parecía un sueño. Estaba muy satisfecho por el ofrecimiento, pero...

El problema mía, es que no tengo suficiente dinero para la manutención. Ya he solicitado becas diferentes, pero sin suerte. Estoy desesperado. ¡Ayudeme, por favor ! ¿Qué haré ?

Se ruega contestación. Su atento y seguro servidor Juan Cristobal Lopez

OPPGAVE 3 b (Arte)

En todas épocas y a lo largo de años, el arte, en todos sus modos de expresarse, ha impartido un tono el día laborable.

El arte es importantísimo puesto que lo dé muestras de tanto. Siempre ha sido fundamental. No solo expresan los cuadros disposición de ánimo, humor y vida, a menudo también expresan la vida social y problemas sociales, del tiempo.

Ya desde el tiempo ante de Cristo hay arte famoso, aunque se presenta un poco diferente del que conocemos hoy. En el siglo dieciseis, con el renacimiento, el arte pictórico obtuvo su transición. Hasta aquel momento este tipo de arte no había tenido un papel decisivo. Pero con famosos pintores como Michelangelo y Socrates ocurría mucho, bastante pronto. Ambos estuvieron pintando desde eran jóvenes, hasta murieron. Socrates pintó la “Mona Lisa”. Llevaba toda su vida viviendo en Grecia. Michelangelo era italiano, y pintaba, entre otras cosas, por dentro de una capilla en la ciudad del Vaticano, en pleno de Roma.

No es posible hablar de arte español, sin mencionar pintores como Picasso, de Goya y Kálo, con respectivamente la “Guernica”, ”La maja desnuda” y ”La maja vestida”, y el autorretrato de Frida Kálo. Todos han dejado señal en, no solo en España, pero también en la historia del arte universal. En estos tiempos que corren, estos nombres han popularizado y convertido a conocidos. Pero no siempre ha sido así. Durante largo tiempo había mucha gente que agredían los cuadros, ya que fueran alejado de la realidad. Eso era válido especialmente por los de Picasso. A ellos les gustaban mejor las obras de otro tiempo. Pero afortunadamente mucha gente ha cambiado de opinión, de modo que haya tenido lugar un buen progreso.

Hoy en día se parece como todos son más tolerante. Pero tampoco ahora todos estaban de acuerdo de lo que es el mejor tipo de arte. Unos les gusta una obra, y otros les gusta otra obra. Así siempre ha sido, y siempre será. Personas diferentes aprecian distintas cualidades en una pintura. Esto es una de las razones para que hayan tanto arte diferente en el mundo. A muchos también se trata de encontrar obras que expresa algo de si mismo: Sentimientos, visión de la vida, visión de la sociedad y quizás religión.

En todo el mundo, por todas partes, hay arte. Hasta los pobres barrios en las ciudades grandes. Sí, incluso la gente pobre tiene arte. La gente en la selva tiene arte también. Efectivamente, casi todos lo tiene. Porque arte no solo es pinturas de pintores famosos, es también algo que cualquiera puede producir. Cualquiera que quiere decir algo al mundo, sin hacer uso de palabras. Es una manera buena para manifestar sus sentimientos, entendimientos e ideas. Al mismo tiempo sienta bien por la salud.

Probablemente se pusieron a pintar los pintores que conocemos hoy, así. Desde entonces el mundo ha visto a muchos pintores. Algunos buenos, algunos malos. Pero lo importante es que no se deba terminar. Al empezar Picasso no supo que iba a ocurrir con él. A pesar de que se enfrentó a muchos retos, siguió pintando. Tal vez es Picasso un buen paradigma a todos que están probando realizar un sueño.

Respuesta número 11.

OPPGAVE 2

Tu opinión

5.6.01

Correo de Clara

Muntaner 40

Barcelona 08011

España

Tengo 19 años y tengo una problema muy grande. Terminado el último año en la escuela secundaria y no sé que quiero estudiar adelante.

¿ Cómo voy a elegio correcto ? Necesitan tus consejos.

Carmen Lopez Segovia

OPPGAVE 3 b

En Noruega la cultura y la lengua Española es muy popular y a mi me gusta mucho. Mi cantor favorito es Enrique Martin Morales o “Ricky Martin “. Nació en Puerto Rico que esta una isla en America del sur, pero ahora vive en USA. La música de Ricky Martin es muchisimo bueno

con muchos ritmos latinos. Tengo todos los álbumes y me gusta mucho, pero en el último álbum algunos cantos son en inglés y no están tan buenos. También me gusta Carlos Santana que es un guitarrista más famoso, quizás uno de los más famosos del mundo. En un concierto en Nueva York Ricky Martin cantó con Carlos Santana ¡Y me gusta muchísimo!

Mi pintora favorita es Frida Kahlo que nació y vive en España.

Frida Kahlo casi murió en un accidente muy serio con un autobús, pero afortunadamente sobrevivió. Tenía muchos problemas con su espalda el resto de su vida y nunca puede tener niños. Casarse con el famoso pintor Diego Rivera, y también trabajó con él.

Los dos pintores se separaron después de 10 años, pero un año más tarde se casó otra vez. Frida Kahlo pintó muchos autorretratos que enseñan su vida y sus sentimientos, el más famoso autorretrato está en el Louvre.

También me gusta una película española, “La lengua de las mariposas”, sobre la guerra civil en España.

Es una película más buena y emotiva. La película muestra los injustos y sentimientos que aparecen sobre una guerra.

¡Quiero que aprenda

mucho más sobre la cultura en España, y también quiero que viva en uno de los países latinos!

Respuesta número 12.

OPPGAVE 2

Oslo, 5 de junio de 2001

Querida responsable de la columna “Tu opinión”

Tengo 18 años. Hace dos días tuve una bronca con mi novia. Siempre gemo, porque opina que estoy con exceso de peso. Para decir bien, no estoy con exceso de peso. No sé por qué tiene un problema. Cuando dice estas cosas, no sé que voy a responder. Sin importar lo que

respondo, esta enfadada con mí. Conozco por experiencia que muchas chicas tienen problemas similares, pero nunca vi nada parecido.

¿ Qué voy a hacer cuando tiene sus accesos ?

En espera de vuestras prontas noticias.

Glenn (Oslo)

OPPGAVE 3 b "Música"

Voy a contar un poco sobre un músico que me impresiona mucho. Se llama Robert Allan Zimmermann, y es un artista de los Estados Unidos. Hace dos semanas cumplió 60 años. Cuando era 22 años, Robert A. Zimmermann cambió su nombre. Hoy se llama Bob Dylan, y es un artista muy famoso.

Muchas personas opinan que se ha merecido el premio Nobel del literato por su canto: "Mr Tambourineman". No sé si se lo ha merecido, pero en cualquier caso, es un autor de letras de categoría mundial.

Hace un año fui a un concierto de Bob Dylan con unos de mis amigos. Aunque Bob Dylan tiene 60 años, es un buen músico. Durante el concierto, cantó tanto cantos de sus tiempos de grandeza como cantos nuevos.

Hace tres años grabó un disco con cantos nuevos. Tengo este disco, y también los 40 otros discos que grababa.

Durante los años sesenta, introdujo nuevas costumbres dentro del mundo de música. Empezaba tocar guitarra eléctrica mientras cantaba sus canciones. Produjo mucha crítica, y perdió muchos de sus partidarios.

Sus canciones más famosas, son "Blowing in the Wind", "Mister Tambourineman", "Forever Young", "Like a Rolling Stone" y "Tangled up in Blue".

La mayor parte de sus canciones son canciones de protesta. Adopta una actitud recelosa frente a la sociedad mundial.