

ANÁLISIS DE ERRORES PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS EN UN CORPUS ORAL
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Leonardo Campillos Llanos

Universidad Autónoma de Madrid

leonardo.campillos@uam.es

Resumen

El presente estudio analiza la competencia pragmático-discursiva en la producción oral de cuarenta (N=40) aprendices de español, que se compara con el habla de cuatro (N=4) nativos (grupo de control). Los datos pertenecen a un corpus de interlengua de estudiantes compuesto por entrevistas realizadas a universitarios de más de 9 lenguas maternas y de nivel intermedio bajo: A2 (N=20) y B1 (N=20) (Marco Común Europeo de Referencia). La metodología seguida es la investigación en corpus de aprendices (Learner Corpus Research), en concreto el análisis de errores asistido por ordenador (D'Agneaux et al. 1998; Barlow 2005) y el análisis contrastivo de la interlengua (Granger 1996; Gilquin 2008). En el nivel discursivo, se analiza la cohesión (uso de

Campillos Llanos, Leonardo. 2014.

Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 58, 23-59.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no58/campillos.pdf>

<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>

http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45469

©2014 Leonardo Campillos Llanos

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

marcadores discursivos, expresiones deícticas y anafóricas, repetición de elementos y cambios entre presente y pasado) y la coherencia (lógica del enunciado y presencia/ausencia de contradicciones). En el nivel pragmático, se analiza el registro, el uso de exponentes funcionales y los errores culturales. Por último, se consideran otros errores pragmático discursivos como los errores receptivos (James 1998). Los resultados de este corpus muestran que los errores de cohesión son más abundantes, aunque existe una considerable variabilidad entre individuos.

Palabras clave: pragmática-discurso, investigación en corpus de estudiantes, español como lengua extranjera, interlengua oral.

Abstract

Pragmatic-discursive error analysis in an oral corpus of Spanish as a foreign language. This study analyses the pragmatic-discourse competence in the oral production of forty (N=40) learners of Spanish and compares it with usage by native speakers (N=4). Data belong to a learner corpus of oral interviews with university learners from over nine language backgrounds at intermediate level: A2 (N=20) and B1 (N=20) (*Common European Framework of Reference*). Our methodology is Learner Corpus Research, specifically Computer-aided Error Analysis (D'Agneaux *et al.* 1998; Barlow 2005) and Contrastive Interlanguage Analysis (Granger 1996; Gilquin 2008). At the Discourse level, we analyse cohesion (use of discourse markers, anaphoric and deictic expressions, repetition of elements, and changes between past and present tense) and coherence (logic of the utterance or presence/lack of contradictions). At the pragmatic level, we analyse register, use of functional exponents, and cultural errors. Finally, we also consider other pragmatic-discourse errors such as receptive errors (James 1998). Results in our corpus show that cohesion errors are more frequent, although there is considerable variability across individuals.

Key words: pragmatics-discourse, learner corpus research, Spanish as a foreign language, oral interlanguage.

Índice

Resumen 23

Abstract 24

Índice 25

1. Introducción 26

2. Presentación de la investigación 27

2.1. Participantes y diseño del corpus 28

2.2. Método de obtención de datos 29

2.3. Procesamiento y análisis de datos 29

3. Resultados 30

3.1. Errores discursivos 30

3.1.1. Cohesión 32

Nexos, conectores y marcadores discursivos 32

Deícticos y anafóricos 44

Repeticiones 45

Cambios entre presente y pasado 46

Conclusiones sobre los errores de cohesión 48

3.1.2. Coherencia 48

3.2. Errores pragmáticos 50

3.3. Otros errores pragmático-discursivos 52

4. Conclusiones 54

Bibliografía 55

1. Introducción

La competencia pragmático-discursiva ha recibido en los últimas décadas notable interés por parte de la comunidad investigadora del español*. Paralelamente a la abundancia de estudios de corte descriptivo (Briz 1993a, 1993b; Casado Velarde 1998; Martín Zorraquino y Portolés 1999; Escandell 2006; Pons Bordería 2006; Garrido 2010), han proliferado los trabajos sobre su adquisición o aprendizaje en lenguas segundas/extranjeras. Ello se explica por el hecho de que la adquisición del conocimiento pragmático desempeña un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes 1972; Canale y Swain 1980; Bachman 1990; Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995), que se puede definir como la habilidad para usar un lenguaje adecuado en cada situación comunicativa diferente. Las consecuencias del fallo pragmático (Thomas 1983) pueden llegar a ser más graves en el aspecto social que los errores cometidos en el nivel gramatical o léxico, máxime cuando el no nativo posee alto nivel de competencia lingüística y se muestra confiado respecto a su capacidad de comunicación.

La adquisición de la competencia pragmático-discursiva se ha venido estudiando desde el enfoque del Análisis del discurso o desde la Pragmática interlingüística o Pragmalingüística, aunque no exclusivamente (véase un panorama en Lafford y Salaberry 2003). La metodología del Análisis de errores (Corder, 1971) también aportó resultados originales desde los primeros trabajos de Sonsoles Fernández (1990b), si bien centrados en textos escritos.

Recientemente el foco se ha venido orientando hacia la oralidad, quizá por el interés en el estudio del habla como forma dinámica de comunicación y la mayor disponibilidad de medios técnicos (grabadoras digitales o programas de procesamiento de audio), que facilitan la recogida de datos. Así, muchas contribuciones se han realizado mediante el análisis de la producción oral, especialmente de los marcadores discursivos. Es el caso de estudios como los de Díez Domínguez (2008), a partir de tres entrevistas a extranjeros de nivel superior (C1, Marco Común Europeo de Referencia, en adelante,

* Trabajo financiado por Comunidad de Madrid y Fondo Social Europeo (contrato predoctoral). Agradezco la ayuda del Dr. Antonio Moreno Sandoval y la Dra. Paula Gozalo para la realización de este estudio.

MCER); o Nogueira (2011), que estudió los marcadores empleados en la oralidad por 26 estudiantes brasileños de B2. En trabajos similares, se ha examinado la influencia del tipo instrucción en la adquisición de ciertos marcadores (Hernández 2008, 2011; Hernández y Rodríguez-González 2012; De la Fuente 2009, todos ellos con alumnos anglófonos). Existen otros trabajos como el de Domenech (2008) sobre la conectividad (coordinante y subordinante) en alumnos arabófonos, en los que se abordó la cohesión desde un enfoque sintáctico y no estrictamente discursivo. Cuando se lee la literatura publicada sobre estas áreas, se vuelve más borrosa la delimitación del nivel discursivo o gramatical, la cual parece ser, en definitiva, una cuestión de perspectiva de análisis.

Este artículo pretende contribuir al conocimiento del proceso de adquisición del nivel pragmático discursivo del español por parte de alumnos de nivel intermedio-bajo. Se trata de un resumen del análisis realizado en el marco de una investigación más amplia que se expone con detalle en Campillos (2012). Consúltese dicho trabajo para ampliar más aspectos acerca de los puntos que se exponen en lo seguido.

2. Presentación de la investigación

El presente estudio se enmarca en la investigación con corpus de estudiantes (*Learner Corpus Research*; Granger 2012), adoptando específicamente dos métodos:

- Análisis contrastivo de la interlengua (*Contrastive Interlanguage Analysis*): se realiza un análisis contrastivo entre producciones de nativos y no nativos, para observar el uso excesivo o limitado de una categoría (en este caso, los marcadores discursivos). Una alternativa es analizar el discurso de no nativos con diferentes L1 para estudiar el grado de interferencia lingüística (Granger 1996; Gilquin 2008).
- Análisis de errores asistido por ordenador (*Computer-aided Error Analysis*): se fundamenta en la metodología del análisis de errores (Corder 1971): identificación, descripción, clasificación, diagnóstico y valoración del error. La etapa de etiquetado de errores con ayuda informática permite recuperar incorrecciones según criterios de búsqueda y extraer las frecuencias de cada tipo (Dagneaux *et al.* 1998).

La metodología con corpus se ha venido empleando cada vez más en la investigación de la adquisición de segundas lenguas. Para el español, ya existen recursos como el corpus

de textos CEDEL2 (Lozano y Mendikoetxea 2013). Respecto a las destrezas orales, existen los corpus del proyecto SPLLOC (Spanish Learner Language Oral Corpora; Mitchell *et al.* 2008) y los corpus longitudinales recogidos por Díaz (2007) y en el marco del proyecto LANG-SNAP (Tracy-Ventura *et al.* 2013).

2.1. Participantes y diseño del corpus

Los participantes fueron cuarenta (N = 40) universitarios extranjeros que estudiaban español en Madrid mediante convenios internacionales (p. ej., ERASMUS) y otros programas de intercambio. Todos (excepto una alumna) tenían entre 19 y 26 años, y cursaban un grado o posgrado¹. El marco de investigación se restringió al uso del español en contexto académico. Por lo que respecta al nivel, la mitad de los estudiantes (N=20) cursaba el nivel plataforma (A2), y la otra mitad, el nivel umbral (B1) (*MCER*). Se entrevistó a cuatro sujetos por cada grupo de lengua materna (en adelante, L1), reuniendo datos de más de 9 orígenes lingüísticos de tipología variada: lenguas románicas (italiano, francés y portugués), germánicas (inglés, alemán y neerlandés), eslavas (polaco), sino-tibetanas (chino) y japonés. Hay otro grupo mixto de cuatro alumnos con otras L1 (finés, coreano, turco y húngaro). Debido a la disponibilidad de los alumnos, no se alcanzó en los diez grupos un equilibrio en cuanto al nivel o al sexo del hablante.

Por otra parte, se entrevistó a cuatro (N=4) hablantes nativos (grupo de control), de nivel educativo y edad similar, siguiendo los mismos procedimientos de obtención de datos. Dichas entrevistas se han utilizado como punto de referencia para comparar la producción oral (p. ej., uso de marcadores discursivos) y desvelar fenómenos que son frecuentes en el habla de ambos grupos.

Cada entrevista duró en torno a 15-20 minutos, y se grabó aproximadamente más de una hora para cada grupo (en conjunto, los datos de los alumnos suman más de trece horas). Las grabaciones se realizaron entre los cursos 2007-08, 2008-09 y 2009-2010.

¹ Respecto al contexto de aprendizaje del español, algunos de los informantes habían recibido instrucción formal en sus países, y otros habían comenzado en Madrid, combinando la instrucción formal con la adquisición en contexto natural. Todos ellos habían estudiado en un contexto de inmersión varios meses antes de ser entrevistados.

2.2. Método de obtención de datos

Los informantes (tanto nativos como no nativos) fueron grabados mientras el investigador les realizaba una entrevista semiestructurada. La participación era voluntaria (con consentimiento firmado), y después recibían una explicación sobre sus errores. Tras una breve presentación (en la que los alumnos informaban acerca de sus estudios, conocimiento de otras lenguas o años de aprendizaje de español), todos tenían que realizar las mismas tareas, para obtener datos comparables. Las técnicas de obtención de muestras fueron similares a las de los exámenes de idiomas:

- Descripción de dos fotografías (dos tipos de comida).
- Una tarea narrativa a partir de dos historias representadas en viñetas, a fin de que los alumnos usaran tiempos de pasado y mecanismos de cohesión discursiva, y para plantearles una pregunta sobre dos actos de habla (una sugerencia y una petición).

En la parte final de la entrevista, los participantes tenían que expresar su opinión acerca de diferentes cuestiones (p. ej., sobre los cambios en los hábitos de alimentación actual), con el propósito de obtener un habla más espontánea.

2.3. Procesamiento y análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas manualmente haciendo uso del programa Transana®² y siguiendo las convenciones de los proyectos C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia 2005) y SPLLOC. Las transcripciones fueron anotadas mediante GRAMPAL, un analizador morfológico para el español que fue adaptado para el tratamiento de datos orales (Moreno y Guirao 2006). GRAMPAL procesa locuciones (p. ej. *gracias a*) así como marcadores discursivos, que a menudo son unidades formadas por varias palabras: *por otro lado*, *quiero decir*, *por eso*, etc. Se llevó a cabo una revisión manual de la anotación a fin de corregir ambigüedades debidas a la asignación automática de categorías. Las ambigüedades se debieron a homonimia (p. ej., *vale* puede ser un nombre, ‘resguardo’, o un marcador discursivo), categorización errónea (p. ej., *bueno*, que puede ser adjetivo en *hombre bueno*, o marcador discursivo en *¡Hombre! Bueno...*) o segmentación errónea de los sintagmas (p. ej., *es decir* no es un marcador en *Lo que*

² Desarrollado por Chris Fassnacht y David Woods (University of Wisconsin). <http://www.transana.org>

hace es decir tonterías). La anotación morfológica ha permitido extraer listados de frecuencia de uso de categorías; entre ellas, los marcadores discursivos (§3.1.1).

Paralelamente a dicha anotación, se realizó el análisis y el etiquetado de errores pragmático-discursivos. Para ello, se diseñó una tipología de errores a partir de trabajos previos (Fernández 1990a; Vázquez 1999; *vid.* resumen en Díaz Negrillo y Fernández 2006) y se confeccionó al efecto un conjunto de etiquetas en lenguaje XML. Los errores fueron etiquetados manualmente y los documentos se integraron en una interfaz informática para la consulta y el recuento de cada tipo de error³.

3. Resultados

Del total de errores corregidos en el análisis (6838), se consideró que 245 fueron de nivel pragmático-discursivo (el 3,58%). Las desviaciones se relacionaron con:

- La construcción del discurso (discursivos) (237 errores), que afectaron a:
 - La cohesión o ilación de las partes del mensaje (192 errores).
 - La coherencia o lógica interna de los contenidos (45 errores).
- Adecuación al registro o a la situación comunicativa (pragmáticos) (4 errores).
- Malentendidos y errores de comprensión (4 errores).

En otros trabajos (Vázquez 1999: 44), desde un criterio comunicativo, se refiere a estas desviaciones como *errores de pertinencia*. En todo caso, el análisis de los mismos está más abierto a otras interpretaciones que en otros niveles, así que parece más adecuado tratar el nivel pragmático-discursivo desde un enfoque cualitativo, sin presentar un análisis cuantitativo excesivamente desglosado.

3.1. Errores discursivos

Se marcó un total de 237 incorrecciones, aunque el recuento ha de considerarse orientativo, ya que el formato de obtención de datos (una entrevista semiestructurada)

³ El acceso a la interfaz se encuentra disponible en: <http://cartago.llf.uam.es/corele/index.html>. En esta dirección se pueden consultar las entrevistas completas para comprender adecuadamente (en su contexto de aparición) los ejemplos que se presentan a continuación.

no es el más adecuado para analizar la competencia discursiva, como podría ser una exposición argumentativa oral. Asimismo, aunque existen estudios sobre el análisis discursivo (Calsamiglia y Tusón 2002; González y Herrero 1997: 183-203), la demarcación de unidad errónea es más problemática que en otros niveles como la gramática. De hecho, los criterios de error varían entre los trabajos sobre el tema (Fernández 1990b; Teijeira *et al.* 2005; Bustos Gisbert 2011; Granger 2003, diferencia errores de estilo *-poco claro* o *cargado*– y de registro, no de discurso). El problema está en cómo evaluar la producción discursiva sin definir antes las cualidades de un buen discurso (Teijeira *et al.* 2005). Al analizar las entrevistas, surgieron dudas, por ejemplo, acerca de si corregir la polisíndeton en el habla, o cuántas veces marcar el abuso de un mismonexo (¿un error por cada conector, o indicando de manera global que la cohesión es pobre?).

Igualmente, ciertos errores se pueden recoger también en otros niveles lingüísticos, lo que plantea problemas para anotar los errores, como sucede en otros proyectos (Izumi *et al.*, 2005). Un caso claro son las relaciones de cohesión, que se establecen mediante conectores (por ejemplo, de coordinación, que también se incluirían en el nivel gramatical) o mediante relaciones deícticas y anafóricas (pronombres personales, demostrativos, posesivos, etc.). De hecho, en el estudio de Fernández (1990a) se recogen entre los errores discursivos ciertas incorrecciones que en este trabajo no se cuentan porque se consideraron errores gramaticales. Por ejemplo, la elección incorrecta del artículo determinado/indeterminado para actualizar o presentar el sustantivo en el enunciado (véase el siguiente ejemplo; la referencia del documento se indica entre paréntesis):

(1) *EME: sí / y → hay un cliente // un hombre // en un restaurante o algo como así // y hay un camarero /// y **un** hombre → / quiere / algo para comer /// (TURWB1)

Junto a estos, se podrían también incluir los errores relacionados con las preposiciones y los nexos subordinantes, que plantearon muchos problemas a los alumnos chinos y japoneses, de modo que su discurso resulta abrupto y mal cohesionado (Zhi 2009). En este trabajo se optó por abordar solo en el nivel discursivo los siguientes casos:

- Anafóricos o deícticos (pronombres o demostrativos) que crearon ambigüedad en la interpretación del referente.
- Cambios entre presente y pasado que afectaron a la coherencia del enunciado.
- Ciertos errores en los cuantificadores que causaron ambigüedad e incoherencia.

En definitiva, parece que las cifras que aquí se recogen bastan para apoyar unas tendencias generales que en pocos casos revelaron particularidades asociadas con un origen lingüístico. Al analizar las entrevistas, se presiente que la competencia discursiva de la interlengua de cada alumno refleja en muchos casos el propio idiolecto de su L1 (y con ello sus propias habilidades retóricas, sean ricas o pobres). El estudiante de nivel intermedio-bajo ya posee un estilo personal de organización discursiva cuando se enfrenta a la español como segunda (o tercera) lengua, y puede transferirlo al mismo, aunque es cierto que carece de los mecanismos lingüísticos del castellano.

3.1.1. Cohesión

Nexos, conectores y marcadores discursivos

Se incluyen aquí errores por omisión, uso innecesario o elección errónea de conectores y marcadores discursivos. A veces no es clara la asignación del error al nivel discursivo o gramatical, especialmente cuando afectan a la coordinación oracional (p. ej. *inglés *y italiano*, ‘e’). Se adscribieron al nivel discursivo los casos siguientes:

- Correcciones que sobrepasaron el ámbito oracional (aunque en el habla es muy borrosa la delimitación de enunciado); así, no se incluyen aquí casos como la elección errónea de nexo en sintagmas (*no dos *pero tres*, ‘sino’).
- Contextos en los que no es clara la relación de cohesión que quería expresar el hablante; p. ej., *está pensando qué quería cenar ∅ es pescado o otras cosas*, ¿‘pensando si es pescado’, ‘que es pescado...’, ‘y es pescado...’?.

Igualmente, como otros investigadores (Sánchez Iglesias 2003), podría haberse incluido en esta sección la transferencia de marcadores discursivos de la L1: p. ej., *por isso* (‘por eso’). Se registraron 13 casos (9 en A2 y 4 en B1). Igualmente, se podrían haber considerado 6 errores por formación errónea de marcadores: p. ej., *en el otro lado* (‘por otro lado’). En el presente análisis, ambos tipos de error se consideraron de tipo léxico.

Primero, se describe el uso de conjunciones y marcadores discursivos (mm. dd. en adelante), según la clasificación de Zorraquino y Portolés (1999). Los datos muestran un aumento de dichas partículas en B1 (3805, el 14,43% de las unidades léxicas, en adelante, uu. ll.) respecto a A2 (3682, el 13,99%). Sobre todo aumentan los mm. dd., pero

los alumnos están lejos de los nativos (el 18,18% de uu. ll.; figura 1, tabla 1). Los datos por grupos se muestran en la figura 2 y la tabla 2 (M, media; DE, desviación estándar).⁴

Figura 1. Conjunciones y marcadores de discurso por nivel y en nativos (% uu. ll.)

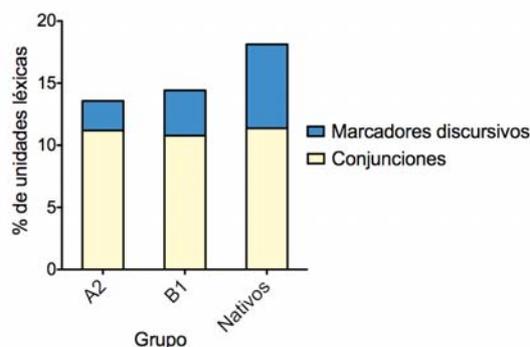
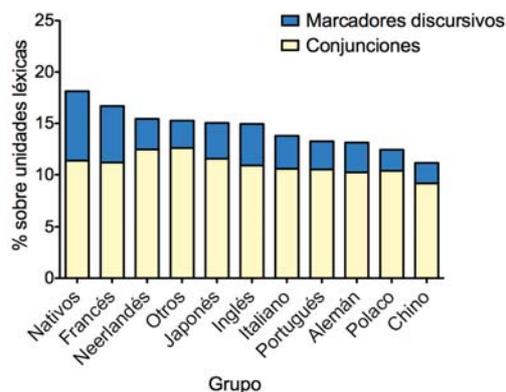


Tabla 1. Conjunciones y marcadores de discurso por nivel y en nativos (% uu. ll.)

Grupos	Conjunciones		mm. dd.		Total		
	Frec.	% uu. ll.	Frec.	% uu. ll.	Frec.	% uu. ll.	
No nativos	A2	2944	11,19% (26317)	738	2,80%	3682	13,99%
	B1	2843	10,78% (26371)	962	3,65%	3805	14,43%
Total		5787	10,98% (52688)	1700	3,23%	7487	14,21%
Nativos		983	11,42% (8610)	582	6,76%	1565	18,18%

Figura 2. Conjunciones y marcadores discursivos por L1 y en nativos (% uu. ll.)



⁴ La producción de marcadores discursivos se analiza con detalle en Campillos y Gozalo (2014).

Tabla 2. Conjunciones y marcadores discursivos (mm. dd.) en no nativos y en nativos (por grupos de L1)

L1	Conj	M	DE	% uu.ll.	mm. dd.	M	DE	% uu.ll.	Total	M	DE	% uu.ll.
Nativos	983	245,75	67,96	11,42%	582	145,50	69,74	6,76%	1565	195,63	83,28	18,18%
Francés	718	179,50	35,43	11,20%	352	88,00	46,22	5,49%	1070	133,75	62,01	16,68%
Neerlandés	646	161,50	38,06	12,46%	155	38,75	11,70	2,99%	801	100,13	70,60	15,45%
Otros	601	150,25	24,27	12,61%	127	31,75	15,69	2,66%	728	91,00	66,11	15,27%
Japonés	539	134,75	66,95	11,56%	163	40,75	27,74	3,49%	702	87,75	69,11	15,05%
Inglés	516	129,00	61,03	10,91%	191	47,75	27,00	4,04%	707	88,38	61,60	14,94%
Italiano	649	162,25	42,43	10,58%	197	49,25	31,53	3,21%	846	105,75	69,61	13,79%
Portugués	771	192,75	28,34	10,52%	201	50,25	20,53	2,74%	972	121,50	79,54	13,26%
Alemán	468	117,00	11,60	10,23%	133	33,25	46,59	2,91%	601	75,13	46,59	13,14%
Polaco	550	137,50	43,18	10,38%	109	27,25	8,62	2,06%	659	82,38	65,60	12,43%
Chino	329	82,25	22,91	9,16%	72	18,00	5,48	2,00%	401	50,13	37,65	11,16%

Se puede observar que los alumnos que mayor número de marcadores y conectores usaron fueron los franceses, con valores más próximos a los nativos; y los que menos, los estudiantes chinos (seguidos por alemanes y polacos). Los resultados en estos grupos podrían relacionarse con factores tipológicos, y especialmente muestran las dificultades de los alumnos chinos para usar mecanismos de cohesión. También se pueden explicar por la influencia de la instrucción, pues la enseñanza de marcadores discursivos viene incorporándose desde hace tiempo en la tradición francesa o anglosajona de didáctica de lenguas, pero no en la tradición china. Respecto a los demás alumnos, los resultados varían según se observan los valores absolutos o los normalizados respecto a las uu. ll.. Hay que tener en cuenta que este valor no es el más adecuado para cuantificar las relaciones cohesivas, dado que el número de palabras de cada grupo no tiene por qué asociarse con el número de constituyentes entre los que existe cohesión.

Por otra parte, la cifra de producción de estas partículas se ve sesgada por las repeticiones y titubeos:

(2) *ROS: y [/] y [/] y los [/] los españoles / comen &mm [/] comen / pan blanco ///
(GERWB1_2)

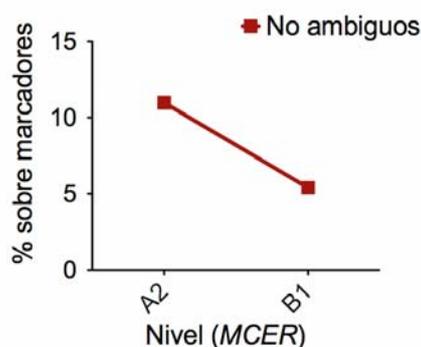
(3) *ALE: no diría **que** [/] **que** [/] **que** soy uno que se [/] que se quede@c mucho ...
(ITAMB1)

En consecuencia, los recuentos que se ofrecen han de considerarse orientativos por causa de las disfluencias de la oralidad. Por último, aunque no se recogen en el apartado de conectores y nexos, se podrían incluir los datos de producción de las preposiciones y de los relativos (Campillos 2012: 297-ss y 349-ss, respectivamente), que en el grupo chino (y también japonés) alcanzó las cotas más bajas respecto al resto de aprendices, lo cual es otro dato que refuerza la peor cohesión discursiva de estos alumnos.

Respecto a los errores, se marcaron 133 (M = 3,33 errores por alumno, DE = 4,96). Las desviaciones afectaron al 7,82% de los marcadores discursivos usados (un error casi cada 13). Su aparición por niveles mostró un leve descenso en B1 (52, M = 2,60, DE = 2,46) en relación a A2 (81, M = 4,05, DE = 6,58). Teniendo en cuenta que el uso de marcadores también aumenta con el nivel, se puede hablar de un progreso positivo hacia el dominio de estos recursos discursivos (tabla 3 y figura 3).

Tabla 3. Errores en marcadores discursivos (mm. dd.); frecuencia absoluta y relativa, media (M), desviación estándar (DE) y tasa de error por nº de mm. dd. y uu. ll. del nivel

Nivel	No ambiguos					
	Errores	Fr. rel. (%)	M	DE	% de mm. dd.	% de uu. ll.
A2	81	60,90%	4,05	6,58	10,98%	0,31%
B1	52	39,10%	2,60	2,46	5,41%	0,20%
Total	133	100,00%	3,33	4,96	7,82%	0,25%

Figura 3. Errores en marcadores discursivos por niveles (% de mm. dd.)

Por grupos, los errores se reparten como se indica en la tabla 4 (se ordenan según la tasa de error sobre el número de marcadores, el cual se indica entre paréntesis). Se puede observar que el mayor uso de marcadores (p. ej., por franceses o anglófonos) no refleja necesariamente una mayor corrección (como sucede entre polacos o alemanes). Respecto a la tasa de error, aunque el grupo heterogéneo es el que presentó la más alta, realmente se debe a que la alumna finlandesa cometió el 65,6% de las incorrecciones (21 de 32, y casi todas del mismo tipo). Igual sucedió en el grupo neerlandés –en el que una alumna de A2 reunió el 65% de los errores (13 de 20)– y en el portugués –una alumna de A2 produjo 16 de 23 incorrecciones, el 69,6%–. Estos datos reflejan, como se decía, la variabilidad individual en el nivel discursivo, dependiente en gran medida del idiolecto del alumno en su propia L1, lo cual no hace fácil relacionar el número de errores con los orígenes lingüísticos del hablante. Aunque estos datos parecen atribuir

una peor destreza con los marcadores discursivos a los aprendices chinos y japoneses (frente a otros grupos como el italiano o el polaco), lo cierto es que incluso en aquellos grupos hubo hablantes que reunieron muchos errores, frente a otros con un dominio elogiabile de estos recursos.

Tabla 4. Tipos de errores en marcadores discursivos (mm. dd.); frecuencia absoluta y tasa de error por número de mm. dd. y de uu. ll. de cada grupo (entre paréntesis)

L1	Errores				% sobre mm. dd.	% de uu. ll.
	Elección	Innecesario	Omisión	Total		
Otros	11	20	1	32	25,20% (127)	0,67%
Chino	6	2	3	11	15,28% (72)	0,31%
Neerlandés	5	15	0	20	12,90% (155)	0,39%
Japonés	4	15	0	19	11,66% (163)	0,41%
Portugués	11	12	0	23	11,44% (201)	0,31%
Francés	4	11	1	16	4,55% (352)	0,25%
Inglés	2	4	0	6	3,14% (191)	0,13%
Alemán	3	1	0	4	3,01% (133)	0,09%
Polaco	1	0	0	1	0,92% (109)	0,02%
Italiano	0	1	0	1	0,51% (197)	0,02%
Total	47	81	5	133	7,82% (1700)	0,25%

Por otro lado, los recuentos de cada tipo de error (omisión, selección errónea o uso innecesario) no son determinantes puesto que pueden variar según otras interpretaciones. En todo caso, la tendencia mayoritaria fue el empleo superfluo de conectores junto a la repetición y la elección incorrecta, y puntualmente la omisión. En lo seguido se aborda cada mecanismo por este orden.

Los errores por uso innecesario de conectores o marcadores, o por repetición del mismo, fueron los más numerosos (81). Los siguientes son algunos contextos problemáticos:

(4) *JUL: el cliente está *pediendo consejo sobre → / el menú ///

*ENT: sí ///

*JUL: y **que** el camarero **que** deje que el pollo está muy bueno /// entonces **que** (...) el cliente pide pollo. (PORWA2_1)

(5) *JUL: después / &eh / &ah pide también un vino / para beber // y **que** está contente (PORWA2_1)

(6) *NUN: y por eso las clases de español son importantes **por eso** (PORMA2)

(7) *ENT: la costumbre a lo mejor de / comer al mediodía se alarga un poco la → <hora ¿no?>

*FAN: [<] <sí / **como**> la pausa aquí en la universidad es de las dos a las cuatro (...) que en Francia es de las doce a las dos (...)

*ENT: y / ¿te costó un poco o no → tanto ? (...)

*FAN: está bien /// **como** la primera semana un poco raro pero después (...) bien (FREWB1)

(8) *MSU: me / preguntaba **como** / &ah // ¿ no tienes / otra tarjeta como pasaporte? (JAPWB1_2)

(9) *ENT: cuando no → consigues / que la gente te entienda // quieres expresar una palabra que no / te acuerdas por ejemplo → o no &t [/] consigues comunicarte bien // ¿ qué haces ?

*MAR: yo pregunta /// **es como** qué signifinga...

*ENT: o → / &eh usas las manos los gestos <o> ...

*MAR: [<] <sí> cuando [/] cuando no [/] **es como** cuando yo no conoce (...) la palabra correcto es **como** [onomatopeya]... (DUTWA2_2)

(10) *YTO: y también me gusta leer libros (...) y **así que** quiero leer libro español

(‘y’ o ‘así que’) (JAPWB1_3)

El uso innecesario de nexos resultó un mecanismo de apoyo para ensamblar los constituyentes en el enunciado, quizá por hipercorrección o incluso para ganar tiempo para pensar (y que el camarero que deje que el pollo está muy bueno). El uso de *que* (6

casos) en ciertos contextos pareció incluso deberse a que el hablante le atribuía una función de otros marcadores, como *pues* (p. ej., *entonces que (...) el cliente pide pollo*) o *entonces* (*pide también un vino para beber y que está contente*). Este recurso parece inconsciente y fue poco generalizado (solo apareció reiteradamente en una alumna portuguesa y en tres franceses). En otros 6 casos el error estribó en el uso de *que* con otro nexos (*pero que, y así que, entonces que*), quizá como mecanismo de refuerzo de la cohesión. No obstante, el fenómeno más generalizado en diferentes grupos (y que se marcó en mayor número, 67 casos) fue el uso expletivo del adverbio *como*, con frecuencia en la construcción *es como*, aunque también se recogieron 2 usos del inglés *like*. Este marcador suele expresar una atenuación o aproximación a una idea, pero los aprendices con recursos cohesivos pobres lo usaron en cualquier contexto, de modo que sonaba forzado o innecesario (si bien la corrección de ciertos contextos es discutible). Aunque no es grave ni impide la comprensión, resulta estigmatizante y fosilizable:

(11) *REM: [<] <hay> **como** la fondue bourguignonne /// que es **como** → trozos de carne (FREMB1)

Esta tendencia ya es también bastante frecuente en el lenguaje juvenil (Jørgensen y Stenströmm 2009), aunque no se registró en el grupo de control. En otros casos, aunque menos frecuentemente, los alumnos usaron *como* para introducir el estilo indirecto (*me preguntaba como ¿no tienes otra tarjeta como pasaporte?*).

Respecto a la repetición y la falta de variedad de conectores, a menudo los hablantes extranjeros abusaron de una conjunción o marcador discursivo que puede llegar a convertirse en una muletilla, lo cual vuelve monótono el habla del no nativo. Las unidades repetidas más frecuentemente fueron:

- y como conjunción ilativa, como sucede en el discurso infantil o de personas poco instruidas (Fernández 1990a):

(12) *LAY: y → / el español me → [/] me gusta mucho /// y → / pues / es que / ahora habla → &ah [/] hablo / inglés / y holandés / y / quería aprender otra lengua / para [/] para &eh mejorar / mi [/]

*ENT: muy <bien> ///

*LAY: ¬ [<] <mi> conocimiento internacional y ... (DUTWA2_1)

En el grupo de control también hubo casos de polisíndeton y abuso de y (véase ejemplo a continuación), así que no se marcaron estos fenómenos como errores, aunque sería recomendable que los estudiantes de niveles superiores lo evitaran.

(13) *VAL: **y** entonces te haces a [/] a eso **y** lo tienes que hacer **y** yo creo que te acostumbras **y** ...

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*VAL: [<] <y lo> mejor es ir a una academia ///

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*VAL: **y** luego / pues ver películas en <inglés → > ... (SPAW_2)

▪ *entonces* o *por eso* como conectores consecutivos, que a veces terminan perdiendo tal significado (véase el ejemplo).

(14) *JUS: **y entonces** estaba muy / indecisa si venir o no ///

*ENT: <claro> ///

*JUS: [<] <y **entonces**> / no fiz@por nada / y / de repente / &eh me vi / buena / y **entonces** voy a España a aprender español ///

 (PORWA2_2)

(15) *JIY: ¬ [<] <cuando> yo hablo sale español primero **por eso** hhh {%act: laugh} / es muy difícil para hablar inglés ahora <también hhh {%act: laugh}> ///

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*JIY: **por eso** estoy muy triste porque / español y / inglés / los dos no están / perfecto ... **por eso** hhh {%act: laugh} ... (KORWB1)

Respecto a *entonces*, se registró el uso excesivo entre los participantes del grupo de control (véase un contexto de ejemplo):

(16) *DAR: [<] <¡bah! **entonces** / había> [/] éramos muchos // y **entonces** / pues / las chicas beben &m → [/] bebían menos /// y **entonces** decían // ¡ah! tal // toma la cerveza // toma la cerveza /// bueno / **entonces** / un grupillo ahí nos juntamos // con veinte cervezas hhh {%act: laugh} (SPAM_2)

Así, no pareció necesario corregirlo –dicho lo cual, el uso de otros nexos como *por tanto* o *así pues* aportaría mayor riqueza y variación al discurso–.

- *pero* como conector adversativo o contraargumentativo:

(17) *JUL: creo que los → cinco primeros días estaban / los [/] no peores // **pero** como una buena experiencia **pero** → difícil /// **pero** /

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*JUL: - [<] <&de> [/] después no /// (FREWA2)

Los propios nativos en el grupo de control también produjeron este mismo fenómeno, y por ello no se juzgó conveniente marcarlo como erróneo (aunque sería aconsejable emplear otros conectores como *sin embargo* o *aunque* para no producir un discurso monótono):

(18) *VAL: &eh / **pero** → / por norma general / me parece un país muy bonito / **pero** no viviría en él (SPAW_2)

Solamente se marcó el siguiente contexto en que la repetición de *pero* parece mostrar más claramente pobreza de recursos cohesivos:

(19) *LAU: me gusta → la hamburguesa **pero** no me gusta patatas fritas /// y (...) he comido paella en Ibiza /// y era el mejor comida de Ibiza /// **pero** he comido paella en la plaza Mayor también y no me gustó /// **pero** me gusta la (...) comida española /// **pero** no me gusta McDonald's y... (HUNWA2)

Los errores por elección incorrecta del marcador discursivo ascienden a 47. A continuación se muestran algunos de los contextos registrados:

(20) *FCH: mi contrato está solo para tres años (...) **pues** ahora son dos años más

('así que' o 'entonces') (FREMA2)

(21) *JHA: y la segunda pues // ¿cómo se dice? // junk food (...) **que** hamburguesa con patatas fritas y... (¿'o sea', 'pues'?) (FREWA2)

(22) *AIS: está llena ¿no? (...) está llena y **pues** se van a una pizzería (ENGWA2)

(¿'entonces' o 'después'?)

(23) *LAY: gente que no tiene tiempo comen cosas muy rápidos **así que** un sándwich mixto no me parece muy sana (¿'por ejemplo'?) (DUTWA2_1)

(24) *ROS: con la escuela / &ah / fui a Málaga / (...) <y> a Granada / y a Sevilla ///

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*ROS: [<] <sí> /// **por eso** {%com: whispering} ///
(GERWB1_2)

(25) *JIY: por eso en mi país McDonald's (...) está abierta todo el día veinticuatro horas

*ENT: <hhh {%act: assent}> ///

*JIY: [<] <porque> no tiene éxito **por eso** ellos quieren ganar mucho dinero pero los coreanos no van ahí (¿'pues' o 'aunque?') (KORWB1)

(26) *ENT: y luego pues que / compares uno con otro // o que &co [/] cuentas / cuándo comes una cosa // cuándo comes otra ...

*EME: <hhh {%act: assent}> ///

*ENT: [<] ¿ <vale> ?

*EME: vale /// **y** → / uno es hamburger ///
y otro es / la paella ///
(TURWB1) (¿'pues'?)

La corrección de estos errores no deja de ser una propuesta, ya que no es claro el tipo de matiz discursivo que pretendía expresar el hablante. No obstante, los marcadores señalados parecen chirriar a oídos de los nativos. Una tendencia que apareció en hablantes de diferente lengua materna fue el uso de la conjunción *y* para introducir ideas en la línea del tema anterior, a la manera de un marcador comentador equivalente a *pues*, como en español nativo sonaría más natural (p. ej., *vale ///
y uno es *hamburger*). Igualmente, también se usó con frecuencia un *que* expletivo: p. ej., *y la segunda pues ///
¿cómo se dice? ///
junk food (...) que hamburguesa con patatas fritas y...* (¿'pues', o incluso 'o sea?'). Como se exponía antes, en muchos de estos casos lo que parece estar sucediendo es que el hablante abusa de un mismo marcador y lo utiliza para expresar relaciones cohesivas inapropiadas. Es lo que ocurre con el marcador *así que* o *por eso* en alumnos determinados del corpus (véanse los ejemplos anteriores de los alumnos KORWB1 o GERWB1_2, quienes utilizaron el marcador incluso en un enunciado independiente, simplemente como final de turno inacabado y sin sentido consecutivo).

Del resto de confusiones, merece la pena comentar el error de uso de *pues* (quizá en lugar de *entonces*) cometido por una aprendiz inglesa (véase el ejemplo anterior de la alumna ENGWA2), que pudo ser una confusión con *después*. Esta equivocación es frecuente entre los extranjeros, y también ocurrió en la entrevista con dicha alumna.

Finalmente, respecto a la omisión de nexos y conectores, se marcaron 5 errores. En la oralidad es frecuente la yuxtaposición de oraciones, dado que las pausas o la entonación contribuyen a delimitar las unidades discursivas. De hecho, en el grupo de control se registraron ejemplos de este tipo:

(27) *JAD: como si estuviese yo en un restaurante // Ø estoy leyendo la → [///] es como si &e [/] estoy leyendo la carta // Ø me estoy pensando <qué> /

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*JAD: ¬ comer o cenar + (SPAM_2)

Por esta razón, resultó forzado corregir enunciados como los siguientes:

(28) *MAR: se llama paella Ø es como → / con arroz / y → ... (DUTWA2_2)

(29) *AMA: hay un señor en un restaurante Ø está a / punto de / elegir (PORWB1)

(En el último ejemplo, además, el hablante podría haber usado el nexo portugués *e*, que con el fenómeno de la sinalefa no se percibiría: *hay un señor en un restaurante e está...*). Los únicos casos marcados se justifican porque la omisión de conector empobrece de matices el mensaje o no es clara la relación de cohesión que se quiere expresar:

(30) [*Habla de su ciudad de origen*]

*FAN: para estudiar me parece perfecto /// Ø no me gustaría vivir ahí

(¿'pero', 'aunque'...?) (FREWB1)

(31) [*Compara Madrid con su ciudad de origen*]

*ENT: ¿ y te gusta más / esto → / o <echas de menos ? hhh {%act: laugh}> ///

*LIU: [<] <&mm hhh {%act: laugh}> /// me gusta Ø más grande y / tranquilo

(¿'que sea más grande...' o 'si/porque es más grande...?') (CHIWA2_1)

(32) *FAN: España creo que / &eh paella / hay muchos sitios Ø muy famoso / pero / todos diferencian poco /// (CHIWA2_2)

(¿'porque' o 'pues es muy famosa...?')

(33) *LIU: [<] <ahora> &mm / Ø mucha gente no puedo → / ir ('oír') xxx / otra persona → / ha dicho [/] qué ha dicho // <no>

*ENT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

*LIU: ¬ puedo <ir> +

*ENT: [<] <no puedes> /

*LIU: sí <sí sí> ///

*ENT: ¬ [<] <entender> <bien> (CHIWA2_1)

(¿‘cuando hay mucha gente...’, ‘si hay mucha gente...’, ‘con mucha gente ...?’)

(34) *FIN: está pensando qué quería / &ah / cenar // Ø es / pescado o / otras cosas (¿‘si es pescado...’, ‘que puede ser pescado...?’) (FINWA2)

De las escasas 5 incorrecciones, 3 aparecieron en el grupo chino, lo cual se relaciona con la ausencia de nexos que contribuye al discurso abrupto y poco cohesionado característico de estos hablantes. Por último, cabe señalar que también se recogieron errores por ausencia de conjunción introductora de oraciones subordinadas, pero se optó por clasificarlos en el nivel gramatical, si bien se podrían considerar también de cohesión (véase ejemplo):

(35) *LUQ: me parece / Ø no es muy divertido que → estudie [/] estudie equí

(CHIMB1)

Estos errores abundaron en alumnos chinos, japoneses y en el grupo heterogéneo.

Deícticos y anafóricos

En este apartado se recogen 37 errores (en 18 A2 y 19 en B1) que afectaron a las relaciones deícticas y anafóricas construidas mediante demostrativos, pronombres o adverbios, y que no se consideran estrictamente de tipo gramatical. Algunos contextos de ejemplo son los que se muestran a continuación.

(36) [*Compara la hamburguesa y la paella*]

*AIS: sí **eso** es mucho más rápido que eso ('esto') (ENGWA2)

(37) *THO: conozco a una chica que hace un curso en una escuela de idiomas también /// y también un curso aquí... (...) creo que está mejor que **eso** (GERMA2)

(*No queda claro a qué se refiere «eso»*)

(38) *FRA: frío (...) la carne (...) cocino los patatas y **lo** corto (GERWB1_1)

(*No queda claro si se refiere a «la carne» o «las patatas»*)

(39) *ROS: hay dos muchachos /// y uno de **esos** tiene dos dedos arriba

('uno de ellos') (GERWB1_2)

(40) [*Habla de un tipo de creps holandeses*]

*MAR: pero no (...) como ¿american pancakes? **ellos** son (...) un poco más pequeño

('estos' o 'esos') (DUTWA2_2)

(41) *EVE: a veces (...) digo cosas (...) que no tienen sentido en **este** momento

('en ese momento') (DUTWB1)

(42) *ADC: les convertimos ('convencimos') que (...) podemos dormir **aquí**

('allí') (POLMB1)

(43) *YTO: y al final **un chico** buscó el restaurante (JAPWB1_3)

('uno de los chicos')

El error más frecuente (28 casos) afectó a la expresión de la deíxis mediante demostrativos (el empleo de la forma *este* en lugar de *ese/aquel* en la expresión de una referencia temporal alejada del momento actual). Los problemas se tendieron a concentrar en los alumnos alemanes, neerlandeses, polacos, japoneses e ingleses. Otros dos errores se produjeron por el empleo del mismo demostrativo para referirse a algo que acababa de ser mencionado en el discurso, contrastándolo con otro elemento (para lo cual un nativo variaría el demostrativo: *me gusta eso más que eso*, 'esto'). Otras dos incorrecciones se debieron al uso de un pronombre personal en lugar del demostrativo (*ellos son (...) más pequeño*, 'estos'), o a la inversa (*hay dos muchachos /// y uno de esos tiene dos dedos arriba*). Ambos casos pueden crear equívocos en el mensaje. También pueden provocar significados ambiguos la ausencia de pronombres personales (*un amigo*, 'uno de los amigos') o su elección incorrecta (*frío (...) la carne (...)* y *(...) cocino los patatas y lo corto*, ¿'la', «la carne», o 'las', «las patatas»?), aunque por el conocimiento del mundo se supone el significado que pretendía expresar.

Repeticiones

Las incorrecciones aquí incluidas parecen más relacionadas con el nivel discursivo por el hecho de que no son agramaticales, sino propias de un estilo expresivo recargado y

ajeno a la precisión comunicativa. En todo caso, los errores fueron puntuales y sumaron solo 5 casos (2 en A2 y 3 en B1). Véanse algunos ejemplos:

(44) *ROS: estudio español porque ya estudié **español** en la escuela (GERWB1_2)

(45) *JAN: después de la comida el señor (...) le gusta **su comida** (ENGWB1_1)

Las reiteraciones de elementos léxicos pueden revelar ciertos déficits sintácticos, como la ausencia de pronombres o demostrativos anafóricos:

(46) *STE: ha estudiado / español / &pua [/] por mucho tiempo /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*STE: ¬ y → / no hablan / español / mucho y no &en [/] &en [/] entienden **español**

('no **lo** entienden') (DUTMA2)

Pero también es posible que se repitieran lexemas por carencia de un elemento léxico, y en general, la falta de variedad de vocabulario que posee el hablante (véase el ejemplo):

(47) *AYA: [<] <**cocino**> en Francia /

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*AYA: ¬ la **cocina** japonesa /// (JAPWA2)

('en Francia cocino platos japoneses' o 'recetas japonesas')

No obstante, el aprendiz que encuentra una dificultad léxica suele recurrir a estrategias comunicativas de paráfrasis, y especialmente de gestos, préstamos o reestructuraciones del mensaje. Precisamente, la estrategia de abandono del enunciado es más frecuente en la lengua oral que la repetición de elementos, que parece más habitual en los textos de los estudiantes (Fernández 1990a: 227). Esto explicaría el hecho de que los errores por repetición no resultaron muy abundantes en este corpus oral.

Cambios entre presente y pasado

Los errores por cambio entre presente y pasado de nivel pragmático-discursivo produjeron ambigüedad en el mensaje o sobrepasaron el ámbito de la oración simple, pues afectaron a verbos que aparecían en presente con respecto a enunciados anteriores que se introducían en pasado (o a la inversa). El efecto producido es un cambio inesperado en la perspectiva temporal. Es cierto que en algunos contextos la adscripción es dudosa

respecto al nivel gramatical o al discursivo, pero en todo caso, el recuento de errores no queda afectado en ningún caso⁵. Por otra parte, estos errores se pueden también considerar relacionados con la coherencia textual, como indican Calsamiglia y Tusón (2002), aunque se ha preferido recogerlos en el apartado de cohesión siguiendo a Fernández (1990b).

Siguiendo este criterio, se marcaron 17 errores (8 en A2 y 9 en B1). Algunos ejemplos relevantes son los siguientes:

(48) *AIS: está llena y pues se van a una pizzería pero está cerrado (...) y al final **fueron** al Burger King (ENGWA2)

(49) *JIY: ellos deciden ir ahí pero (...) no **podían** entrar a este restaurante porque está (...) cerrado /// por eso un chico que **estaba** delante de este restaurante... (KORWB1)

(50) [*Cuenta una anécdota*]

*ROS: el hombre yo di (...) el pasaporte y él // ¡ah! joven joven // él **habla** (...) como joven y // ¡ah! pero **da** igual // y me dio un (...) abono para los ¿mayores? (GERWB1_2)

Los errores se justifican por la espontaneidad del habla (en la que existe mayor relajación formal y menor concentración), y la simplificación explicaría los usos del presente –que es el tiempo más empleado en la oralidad incluso entre los propios nativos–. En efecto, el propio entrevistador cometió ocasionalmente este error:

(51) *ENT: [<] <antes> / le **pidió** /

*EVE: ¡ah! pidió que +

*ENT: ¬ consejo / porque no **sabe** qué comer ¿no? (DUTWB1)

En estos casos, una vez empleado el pretérito en los enunciados introductores del marco temporal de la narración, ese tiempo ya parece quedar implícito en el discurso. Con todo, la frecuencia de este error en aprendices no es comparable a la de los nativos, pues en el grupo de control, cuando el hablante relataba una anécdota o realizaba la prueba narrativa, no aparecieron cambios de tiempo verbal una vez que el marco temporal de la narración se establecía en presente o pasado. De modo que estas incorrecciones también

⁵ En el análisis completo (Campillos 2012), se incluyen en gramática 152 errores por cambios entre presente y pasado, en su mayoría de alumnos chinos, polacos y alemanes, y del grupo heterogéneo.

revelan déficits gramaticales relacionados con la conjugación o el uso de los pasados. Fernández (1990a) y Sánchez Barrera (2009: 60) comentan que estos errores se registran especialmente en aprendices japoneses, aunque con los datos aquí expuestos no se puede evaluar el grado de influencia de la L1 del alumno en este aspecto. En cuanto a su repercusión comunicativa, la mayoría de las incorrecciones no produce confusiones en la interpretación del mensaje. Solamente se registró una ambigüedad en el contexto indicado a continuación.

(52) *JHA: el primera → día de clase / tenía un profesor que → [/] que habló muy bien /// y → [/] pero después **tengo** también un profesor que no → hace ningún esfuerzo para hablar bien // para ¿sabes? [/] por los estudiantes erasmus (FREWA2)

El alumno no dejó claro si estaba hablando en general de una situación vigente en ese momento, o si se refería a su primer día de clase y realizó un cambio injustificado a presente; en este caso, se necesita la concordancia de tiempos: *habló* ('hablaba') *muy bien (...)* *después tuve un profesor que no hacía ningún esfuerzo...*

Conclusiones sobre los errores de cohesión

Los errores de cohesión en el habla presentaron las siguientes tendencias:

- Existió variabilidad individual en el dominio de recursos cohesivos, sin una influencia decisiva de la L1, aunque se observaron problemas en ciertos grupos:
 - Un uso más pobre de marcadores y conjunciones entre estudiantes chinos.
 - Mayor número de errores en deícticos y anafóricos entre alemanes, polacos, neerlandeses o japoneses.
- La evolución positiva en el uso de marcadores discursivos, aunque no tanto en la deíxis y la anáfora, la cohesión temporal o la ausencia de reiteraciones léxicas.

3.1.2. Coherencia

En el apartado de coherencia discursiva se recogen errores que produjeron:

- Ambigüedades en el mensaje y falta de referencias unívocas.
- Digresiones innecesarias respecto a la idea principal.
- Incongruencias de sentido.

Según dicho criterio, se marcaron 45 errores (más uno ambiguo), distribuidos así: 29 (más uno ambiguo) en A2 y 16 en B1. Aunque el descenso de incorrecciones se asociaría al progreso de nivel, esto se debe a que un importante conjunto de errores de coherencia aparece por falta de dominio lingüístico de estructuras como la concordancia o los matices de ciertos cuantificadores, que producen enunciados incongruentes si están mal contruidos, como se explica más abajo. A continuación se desglosan algunos contextos (es necesario consultar las transcripciones completas para comprenderlos):

(53) *FIN: normalmente no como el menú del día /// (...) pero a veces cuando no tengo comida y pues no tenía tiempo para cocinarlo (...) **no compro** /// (ENGMB1)

(No queda claro a qué se refiere: ¿'el menú'? ¿'un bocadillo'?... Tampoco parece lógica una negación: 'lo compro [el menú]')

(54) [El profesor pregunta qué puede hacer un alumno para mejorar su español]

*FRA: siempre habló con **ello** en España. (GERWA2)

(No queda claro a quién se refiere: ¿los estudiantes extranjeros o los españoles?)

(55) *FRA: y parece que está en un restaurante y habla con un camarero sobre lo que quiere comer (...)

*ENT: [<] <le pide> / consejo ¿no?

*FRA: ¡ah! sí /// **le@g pide@g consejo@g** de tomar pollo (GERWB1_1)

(Repite las palabras del entrevistador sin comprender bien el mensaje)

(56) *JAS: **he estado** en Madrid desde septiembre... (FINWA2)

(En ese momento está en Madrid, pero usa un pasado para aludir a este hecho)

(57) *AYA: hay **unas compañeros** de clase (JAPWA2)

(No queda claro si se refiere a hombres, a mujeres o a ambos)

[Habla de que los españoles salen de fiesta más que los japoneses]

(58) *MAN: pero aquí (...) todos los días (...) y duerme **un poquito** (JAPWB1_1)

(Aquí es más adecuado poco, por su matiz negativo, 'escaso', en vez de un poco, 'algo'; no parece que el hablante conozca la diferencia)

En un conjunto de 28 errores, el alumno no parecía conocer la diferencia entre *poco/un poco*, lo cual cambia el matiz del enunciado y produce incoherencias en el contexto lingüístico (no obstante, solo en pocos casos el error es grave porque el significado resulta confuso). Otros dos errores (y uno ambiguo) relacionados con la concordancia de género ocasionaron incoherencias respecto al sexo del referente masculino o femenino, de modo que no quedó claro si el hablante se refería a un hombre o a una mujer. Otras incorrecciones que produjeron enunciados ambiguos se relacionaron con la expresión de tiempo (*he estado en Madrid desde septiembre...*) o el uso limitado de conectores o referencias anafóricas (*siempre habló con ello*). Es esperable que este tipo de errores desaparezcan a medida que mejora el dominio lingüístico. En otros 4 contextos, simplemente, se ignora qué quiere expresar el hablante. Con todo, muchos de estos errores de coherencia se debieron a falta de concentración en la expresión oral, y solo una pequeña parte fueron problemáticos respecto a la interpretación del mensaje.

3.2. Errores pragmáticos

En este apartado se estudian aspectos relacionados con la denominada *pragmática interlingüística* (Kasper y Blum-Kulka 1993; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor 2003; Bardovi-Harlig y Hartford 2005), aunque debido al diseño del estudio, los datos son escasos en este punto. Solo se marcaron cinco errores asociados a la competencia pragmática, que según el modelo de Bachman (1990; Kasper 1997) pueden afectar a:

- La subcompetencia ilocutiva (el conocimiento de los recursos para expresar un acto comunicativo; p. ej., una petición): incorrecciones debidas a la elección incorrecta de exponentes funcionales para expresar un acto de habla.
- La subcompetencia sociolingüística (la habilidad de usar la lengua de manera adecuada a la situación comunicativa): p. ej., errores por inadecuación al registro formal o informal.

Junto a estos puntos, se suelen considerar errores debidos al conocimiento del mundo del hablante o sus creencias culturales, que forman la competencia sociocultural.

Respecto al registro, los datos de este corpus no son los más apropiados para conocer el grado en que el alumno domina las variedades diafásicas, pues la situación en que se desarrolló la entrevista fue informal, de modo que las muestras de lengua reflejan solo

coloquialismos (p. ej., *tío*) o marcas de cercanía con el hablante (tuteo o marcadores conversacionales como *¿sabes?*). Los dos errores marcados solo aparecieron en la prueba de viñetas, en la que se pedía formular una petición y una propuesta:

(59) *ENT: y si tú eres este personaje / ¿ cómo le dices / al camarero ?

*SOR: oiga // camarero / hhh {%act: laugh} ¿ **dame** la cuenta ? (ENGWB1_2)

(‘me trae’)

(60) *ENT: ¿ qué le diría al &a [/] al amigo / en esta viñeta ? si tú fueras / este personaje / hhh {%act: ENT points at the man in the picture} ...

*LAU: sí /// # ¿ **quiere** ir a [/] a otro / restaurante o ? (‘quieres’) (HUNWA2)

El último ejemplo es ambiguo porque la inadecuación pudo deberse también a la confusión entre dos formas del paradigma verbal (1ª o 2ª persona).

En cuanto a la elección de exponentes funcionales, se recogieron dos errores:

(61) *ROS: tú puedes [/] tú [/] tú / preguntas / al [/] a los españoles // &ah &pue [/] ¿puedes / &ah tomarme tus apuntes ? // ¡ah! sí sí sí / **posible** // y / ya está

(‘vale’ o ‘de acuerdo’) (GERWB1_2)

(62) *ENT: si tú eres este personaje / ¿ cómo le puedes decir a tu → amigo / que → / vais a ir a la hamburguesa ?

*AYA: hhh {%act: question} /// ¿ qué &des [/] qué dice ?

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*AYA: **ven** / hhh {%act: laugh} ///

*ENT: vamos a la hamburguesería por ejemplo... ¿ vamos a la hamburguesería?

(*No queda clara la expresión de la propuesta*) (JAPWA2)

Finalmente, se observó un error cultural en la prueba narrativa con las viñetas. En el último dibujo un hablante alemán interpretó que el personaje estaba pidiendo un chupito, como a veces se hace después del postre en restaurantes de confianza, en lugar de dar las gracias al camarero por la comida y pedir la cuenta:

(63) *ENT: hhh {%act: assent} /// y al final le pide algo ¿no? le hace <un gesto> //

*THO: [<] <&eh sí> creo <es un> [/]

*ENT: ¬ [<] <con la mano> ...

*THO: ¬ sí **un chupito** &mm ...

*ENT: <&eh> ...

*THO: [<] <&eh> / ¡ah!

*ENT: bueno / le [/] le pide <para pagar ¿no?>

*THO: [<] <¡ah! sí sí la cuenta> la <cuenta sí sí> /// (GERMA2)

Aunque el hablante interpreta la historia incorrectamente, el error no deja de mostrar su conocimiento de patrones de conducta de nuestra cultura.

La limitación de los datos de este corpus no permite profundizar en el progreso en la adquisición del componente pragmático, o al menos en conocer cómo se desarrolla una consciencia de lo adecuado a cada contexto (como ya han demostrado otros estudios, Bardovi-Harlig y Dörnyei 1998). Resultados óptimos en dichos puntos podrían confirmar el grado en que es posible enseñar los aspectos pragmáticos (Kasper 1997). Con todo, los alumnos no tuvieron dificultades en expresar los actos de habla en la prueba narrativa de las viñetas, y el único punto destacable fue la tendencia a simplificar los exponentes funcionales; p. ej., usando el presente o el imperativo (*venga, vamos a la hamburguesería*, en lugar de *¿por qué no vamos...?*; *dame la cuenta*, en lugar de *¿Me podría traer la cuenta?*), o realizando una pregunta (*¿Qué te parece al Burger King?*).

3.3. Otros errores pragmático-discursivos

Se recogen aquí los errores que James (1998: 167) incluye en otro subnivel dentro de los errores discursivos, y que denomina errores receptivos (*receptive errors*). Dichas desviaciones pueden surgir por un problema de comprensión del componente lingüístico (*misunderstanding*), de procesamiento de la intencionalidad o las connotaciones implícitas del enunciado (*misprocessing*), o de interpretación del mensaje, debido al conocimiento del mundo que posee el hablante (*misinterpreting*). Por ejemplo, se registraron 4 errores de comprensión cuando los hablantes no entendieron la pregunta del entrevistador y su respuesta se desvió de la misma:

(64) *ENT: ¿ crees que → / los horarios de España / son diferentes a los de tu país ?

*LIU: hhh {%act: assent} // sí /// muy diferente /// xxx comida → / &mm / no tiene &m [/]
&mm / mucho modo [/] &eh &va [/] vario / modo /// (CHIWA2_1)

(65) *ENT: ¿ crees que es bueno comer pronto o comer un poco más tarde como en España? ¿ o qué te gusta más ?

*LIU: sí /// depende = ¡ah! un solo = (...) me gusta más sopa (CHIWA2_1)

(66) [El entrevistador pregunta si conoce de dónde es típica la paella]

*ENT: se come en toda España / pero es de una región → en particular...

*DAN: sí hay muchos (...) tipos sí (CHIWB1)

(67) *ENT: la comida de ahora / de actualmente / <del siglo>

*DAN: [<] <sí> ///

*ENT: ¬ veintiuno / es / para ti // para [/] según tu opinión // ¿ mejor / que / antes / en el siglo veinte / por ejemplo ? tus padres / ¿ <comen mejor>

*DAN: [<] <sí> ///

*ENT: ¬ que → tú / o no ?

*DAN: &mm / depende ///

*ENT: <depende> ///

*DAN: [<] <depende> / sí /// &ah / ¿ quieres → [/] quieres decir / la comida en China ?

*ENT: <por ejemplo> ///

*DAN: [<] ¿ <sí> ?

*ENT: hhh {%act: assent} ///

*DAN: para mí → / hhh {%act: click} la comida de China es mejor (CHIWB1)

Todos los errores de este tipo aparecieron en el grupo chino, lo que podría evidenciar las dificultades pragmáticas de este alumnado respecto a la lengua española (aunque tampoco se pueden generalizar los resultados teniendo un número de participantes tan reducido). También se podrían considerar errores receptivos los que se deben a la

comprensión incorrecta de cualquiera de las pruebas de las viñetas, y aunque son escasos, no se incluyen aquí porque rebasan el alcance del presente análisis⁶.

4. Conclusiones

Analizados los errores en este nivel, se pueden concluir los siguientes puntos:

- El dominio de la cohesión discursiva presentó gran variabilidad individual de unos estudiantes a otros, y el origen lingüístico de cada alumno no pareció tan determinante, aunque el grupo chino mostró una cohesión más pobre.
- Las incoherencias en el discurso oral se debieron sobre todo a factores lingüísticos (concordancias o matices entre cuantificadores), y solamente una escasa parte de incorrecciones ocasionó problemas de comprensión.
- Los errores pragmáticos fueron pocos, entre otras razones por la situación informal de la entrevista oral, de modo que se requiere otro tipo de pruebas para estudiarlos.
- Las incorrecciones de comprensión y los malentendidos aparecieron solo en el grupo chino, lo cual reflejaría las mayores dificultades de estos alumnos.

Dichas conclusiones no pueden generalizarse totalmente dada la limitación de participantes para cada lengua materna y la reducción del enfoque estudio a dos niveles (A2 y B1), lo que no aporta nada al conocimiento de la adquisición de la competencia pragmático-discursiva en niveles superiores. Con todo, se han explorado tendencias particulares que sería beneficioso confirmar con datos de más alumnos, lenguas maternas y niveles, así como con pruebas experimentales más específicas.

⁶ Por ejemplo, en la historia de los dos amigos que buscan un restaurante para comer, cuatro estudiantes confundieron al chico de la corbata de la última viñeta con un transeúnte que pasaba por allí. Dicha equivocación pudo estar motivada por el mismo dibujo de la prueba.

Bibliografía

- Bachman, Lyle F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Dörnyei, Zoltan (1998) «Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning». *Tesol Quarterly*, 32(2), 233-259.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Hatford, Beverly (eds.) (2005) *Interlanguage Pragmatics. Exploring institutional talk*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, y Mahan-Taylor, Rebecca (eds.) (2003) *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State.
- Barlow, M. (2005) «Computer-based analyses of learner language». En Ellis, Rod, y Barkhuizen, Gary (2005) *Analysing Learner Language*, cap. 14, 335-357. Oxford: Oxford University Press.
- Briz, Antonio (1993a) «Los conectores pragmáticos en español coloquial. I: Su papel argumentativo». *Contextos*, 11, 145–188.
- Briz, Antonio (1993b) «Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. II. Su papel metadiscursivo». *Español actual*, 39–56.
- Bustos Gisbert, José M^a. (2011) «Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración». *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, XVI, 41-64.
- Calsamiglia Blancaflor, Helena, y Tusón Valls, Amparo (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Campillos Llanos, Leonardo (2012) *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral dirigida por Antonio Moreno Sandoval y Paula Gozalo, Universidad Autónoma de Madrid, <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660336>.
- Campillos Llanos, Leonardo, y Gozalo Gómez, Paula (2014) «Oral production of discourse markers by low-intermediate learners: a corpus perspective». En Romero-Trillo, Jesús (ed.) *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2014. New Empirical and Theoretical Paradigms*. Nueva York: Springer.
- Canale, Michael, y Swain, Merrill (1980) «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casado Velarde, Manuel (1998) «Lingüística del texto y marcadores del discurso». En Martín Zorraquino, María A., y Montolío Durán, Estrella (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 55–70. Madrid: Arco/Libros, S.L.

- Celce-Murcia, Marianne, Dörnyei, Zoltan, y Thurrell, Sarah (1995) «A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Corder, P. (1971) «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis». *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147-60.
- Cresti, Emanuela, y Moneglia, Massimo (2005) *C-Oral-Rom. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dagneaux, Estelle, Denness, Sharon, y Granger, Sylviane (1998) «Computer-aided error analysis». *System*, 26(2), 163-174.
- Díaz-Negrillo, Ana, y Fernández Domínguez, Jesús (2006) «Error tagging systems for learner corpora», *RESLA*, 19, 83-102.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2198610&orden=72810
- Díaz Rodríguez, Lourdes (2007) *Interlengua española: estudio de casos*. Barcelona: Printulibro Intergrup.
- Díez Domínguez, Patricia (2008) *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España*. Memoria de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Domenech Val, Alicia (2008) *La conectividad en español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos*. Tesis de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Escandell Vidal, M^a. Victoria (2006) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández López, Sonsoles (1990a) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.
- Fernández López, Sonsoles (1990b) «Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera». En Montesa Peydró, Salvador, y Garrido Moraga, Antonio (eds.) (1994) *Actas del II Congreso de ASELE*, 267-278.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/.../02_0265.pdf [Accedido: 30/05/2014]
- De la Fuente, M^a. J. (2009) «The role of pedagogical tasks and focus on form on acquisition of discourse markers by advanced language learners». En Leow, Ronald P., Campos, Héctor, y Lardiere, Donna (eds.) *Little words: their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics and Acquisition*, 211-221. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Garrido, Joaquín (2010) «Unidades y relaciones en la construcción del discurso». En *Actas del IX Congreso de Lingüística General*, 976-990. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gilquin, Gaëtanelle (2008) «Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation». En Gilquin, Gaëtanelle, Papp, Szilvia, y

- Díez-Bedmar, M^a. Belén (eds.) (2008) *Linking up contrastive and learner corpus research*. Amsterdam/New York, NY: Rodopi. Language and Computers - Studies in Practical Linguistics Series, 66.
- González Araña, Corina, y Herrero Aísa, Carmen (1997) *Manual de gramática española*. Madrid: Castalia.
- Granger, Sylviane (1996) «From CA to CIA and back. An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora». En Aijmer, Karin, Altenberg, Bengt, y Johansson, Mats (eds.) *Languages in Contrast. Papers from a Symposium on Text-based Cross-linguistic Studies. Lund 4–5 March 1994*, 37–51. Lund: Lund University Press.
- Granger, Sylviane (2003) «Error-tagged Learner Corpora and CALL: a promising synergy». *CALICO Journal*, 20(3), 465-480.
- Granger, Sylviane (2012) «How to use foreign and second language learner corpora». En Mackey, Alison, y Gass, Susan M. (eds.) *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, 7-29. London: Blackwell Publishing.
- Hernández, Todd A. (2008) «The effect of explicit instruction and input flood on students' use of Spanish discourse markers on a simulated oral proficiency interview». *Hispania*, 91, 665-675.
- Hernández, Todd A. (2011) «Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers». *Language Teaching Research*, 15(2), 159-182.
- Hernández, Todd A., y Rodríguez-González, Eva (2012). «Impact of instruction on the use of L2 discourse markers». *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2(1), 3–31.
- Hymes, Dell (1972) «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera, Miquel (ed.) (1995) *Competencia comunicativa*, 27-47. Madrid: Edelsa.
- Izumi, Emi, Uchimoto, Kiyotaka, e Isahara, Hitoshi (2005) «Error Annotation for Corpus of Japanese Learner English». En *Proceedings of the Sixth International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora (LINC 2005)*, 71-80. <http://aclweb.org/anthology-new/I/I05/I05-6009.pdf> [Accedido: 18/01/2013]
- James, Carl (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman. Applied Linguistics and Language Study Series.
- Jørgensen, A.M. y A. B. Stenströmm (2009) «Dos marcadores pragmáticos contrastados en el lenguaje juvenil: el inglés *like* y el español *como*». *Español Actual*, 92, 103-121.
- Kasper, Gabriele (1997) «Can Pragmatic competence be taught?». *Second Language Teaching & Curriculum Center*. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/> [Accedido: 30/05/2014]

- Kasper, Gabriele, y Blum-Kulka, Shoshana (eds.) (1993) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lafford, Barbara A., y Salaberry, Máximo R. (2003) *Spanish second language acquisition: state of the science*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Lozano, Cristóbal, y Mendikoetxea, Amaya (2013) «Learner corpora and second language acquisition: the design and collection of CEDEL2». En Díaz-Negrillo, Ana, Ballier, Nicolas, y Thompson, Paul (eds.) *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, 65–100. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Zorraquino, M^a. Antonia, y Portolés, José (1999) «Los marcadores del discurso». En Bosque, Ignacio, y Demonte, Violeta (coords.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, 4051-4213. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mitchell, Rosamond, Domínguez, Laura, Arche, María J., Myles, Florence, y Marsden, Emma (2008) «SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research». En Roberts, Leah, Myles, Florence, y David, Annabelle (eds.) *EuroSLA Yearbook*, 8, 287-304. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moreno Sandoval, Antonio, y Guirao, José M^a. (2006) «Morpho-syntactic Tagging of the Spanish C-ORAL-ROM Corpus: Methodology, Tools and Evaluation». En Kawaguchi, Yuji, Zaima, Susumu, y Takagaki, Toshihiro (eds.) *Spoken Language Corpus and Linguistic Informatics*, 199-218.
- Nogueira da Silva, Antonio (2011) *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: análisis de manuales de E/LE y de narraciones orales de aprendices brasileños*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Pons Bordería, Salvador (2006). «A functional approach to the study of discourse markers». En Fischer, Kerstin (Ed.) *Approaches to discourse particles*, 77–99. Oxford: Elsevier.
- Sánchez Barrera, Marta (2009) «Análisis de errores en la prueba de expresión oral del examen D.E.L.E inicial». *Boletín del Departamento de Español de la Universidad Kanagawa*, 49-65.
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2003) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, colección Vitor.
- Teijeira Rodríguez, Carmen, van Esch, Kees, y de Haan, Pieter (2005) «La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE». *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 23, n^o 41, 67-100.
- Thomas, Jenny (1983) «Cross-Cultural Pragmatic Failure». *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.

- Tracy-Ventura, Nicole, McManus, Kevin, y Mitchell, Rosamond (2013) «A longitudinal learner corpus investigation of vocabulary learning before, during, and after residence abroad». *Learner Corpus Research Conference 2013*. Bergen, Noruega, 27–29 de septiembre de 2013.
- Vázquez, Graciela (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Zhi, Chen (2009) «La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos». *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico*, 178-196. Manila: Instituto Cervantes de Manila.

Recibido: 20 enero 2013

Aceptado: 26 mayo 2014

Revisado: 31 mayo 2014

Publicado: 31 mayo 2014

Actualizado: 2 junio 2014