

Aproximaciones cuantitativas y cualitativas a la evaluación de la corrección oral de aprendientes inmigrantes de español¹

Quantitative and Qualitative Approaches to the Assessment of Oral Accuracy of Migrant Learners of Spanish

Irini Mavrou²

emavrou@nebrija.es

Universidad Antonio de Nebrija

Òscar O. Santos-Sopena³

oscar.santos.sopena@upm.es

Universidad Politécnica de Madrid; Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN – El objetivo del presente estudio fue examinar el grado de corrección lingüística del discurso oral de hablantes rumanos y marroquíes, aprendientes de español como lengua de migración, utilizando diferentes procedimientos de evaluación, a saber, descriptores de una escala analítica, medidas basadas en la cuantificación de los errores y análisis cualitativo de los mismos. Según los resultados obtenidos, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos con respecto a su corrección lingüística evaluada a través de los descriptores de la escala analítica y de la mayoría de las medidas cuantitativas utilizadas. No obstante, se observaron diferencias en la naturaleza y en el tipo de errores cometidos. En concreto, los rumanos cometieron más errores en pronombres y sustantivos, mientras que los marroquíes en artículos y verbos. Asimismo, un análisis complementario que se llevó a cabo mostró que la edad puede ser un factor determinante del grado de corrección lingüística alcanzado y, en concreto, de la corrección gramatical en el discurso oral.

Palabras clave: español como lengua de migración, errores, corrección lingüística, discurso oral, evaluación.

ABSTRACT – The aim of the present study was to examine the degree of linguistic accuracy in oral production of Romanian and Moroccan learners of Spanish as a language for migrants using different assessment procedures, namely, descriptors of an analytical assessment scale, measures based on the quantification of errors, and qualitative analysis of these errors. According to the results obtained, there were no statistically significant differences between the two groups with respect to their linguistic accuracy as it was assessed through the use of the analytical scale and most of the quantitative measures. However, differences were observed in the nature and type of errors made by the participants. Specifically, Romanians made more errors in pronouns and nouns, while Moroccans in the use of articles and verbs. Moreover, a complementary analysis showed that age may be a determining factor of the degree of linguistic accuracy, and more precisely of grammatical accuracy in oral discourse.

Keywords: Spanish as a language for migrants, errors, linguistic accuracy, oral discourse, assessment.

Introducción

En la última década, los fenómenos migratorios en el territorio español están siendo cada vez más presentes, enfatizando el contexto multicultural ya intrínseco en la sociedad española. Según los datos del Instituto Nacional

de Estadística (2016, p. 11) y el Informe de la Población de Origen Extranjero Empadronada en la Comunidad de Madrid (Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos), los rumanos y los marroquíes ocupan la primera posición en la población extranjera residente en España. Como se especifica en el primer documento: “Las princi-

¹ El presente estudio se enmarca dentro del Proyecto INMIGRA-2_CM [H2015/HUM-3404], financiado por la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

² Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas. Facultad de Lenguas y Educación. Santa Cruz de Marcenado, 27, 28015, Madrid, España.

³ Universidad Politécnica de Madrid. ETSI y Diseño Industrial. Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología. Ronda de Valencia, 3, 28012, Madrid, España.

pales nacionalidades de los inmigrantes extranjeros fueron la rumana (con 28.889 llegadas a España durante 2015), la marroquí (con 23.960) y la italiana (con 18.574)”.

La adquisición de un nivel alto y satisfactorio de competencia comunicativa en español por parte de esos colectivos puede presentar ciertas dificultades dependiendo de factores como la edad, los años de residencia en el país de habla de la lengua meta y el contacto con sus hablantes y, efectivamente también, la/s lengua/s materna/s (LM) o incluso las demás lenguas que han aprendido a lo largo de su vida. En palabras de Baralo (2012):

La realidad de los inmigrantes no es uniforme; varía en función del tiempo que llevan en el lugar, de la lengua materna, de las relaciones sociales en las que se insertan. Es la competencia comunicativa la que le permite relacionarse con los servicios públicos, con las ofertas laborales, con los sistemas de participación, etc., que redundan en su propio beneficio y en la igualdad de oportunidades con respecto a los demás miembros ya integrados en el funcionamiento de las dinámicas públicas de nuestra sociedad (p. 15).

El objetivo del estudio que aquí se presenta fue examinar el grado de corrección lingüística presente en el discurso oral de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y de árabe (en concreto, marroquíes), aprendientes de español como lengua de migración (ELM), utilizando diferentes aproximaciones metodológicas, tanto cuantitativas como cualitativas, a fin de evaluar el constructo en cuestión.

Corrección lingüística y error: Dos conceptos intrínsecamente relacionados

La corrección en la producción del lenguaje constituye un área primordial de estudio en diferentes ámbitos y disciplinas como la Lingüística Aplicada, la Psicología, la Psicolingüística y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), entre otros. Producir un discurso correcto y adecuado, además de ser necesario para desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas y de interacción de la vida cotidiana, tiene repercusiones en el propio hablante, especialmente el no nativo: influye en su autopercepción e identidad, determina su estatus en la sociedad donde vive y se convierte en un requisito imprescindible para realizar estudios a nivel universitario o para progresar laboralmente.

Desde una perspectiva general, el término corrección lingüística (*linguistic accuracy* en inglés) se refiere al dominio que posee el hablante de las reglas gramaticales de la lengua que aprende y a su habilidad de comunicar y producir mensajes lingüísticos carentes de errores, por lo que la corrección se vincula con la forma (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Como señalan Wolfe-Quintero *et al.* (1998):

[...] accuracy in language use can arise from three interacting sources: the degree of accuracy of the language representation

itself, the strength of competing representations, and the degree of automatization of language production. When a learner encodes the target language in the process of language learning, each aspect of the learner's representation may approximate the target language system to varying degrees. Furthermore, each aspect of the representation can vary in how strongly or automatically it gets retrieved when activated (p. 33).

Implícito en la definición del constructo de corrección está el concepto de error. La caracterización de los errores, muchas veces, queda determinada por el número de desviaciones de la norma, que suele ser la norma estándar de la comunidad lingüística (Housen y Kuiken, 2009; Housen *et al.*, 2012; Palloti, 2009; Skehan y Foster, 2001; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). No obstante, el error no es un elemento distintivo de las producciones lingüísticas del hablante no nativo, sino que de igual forma está presente en el habla tanto de los niños como de los adultos cuando se expresan en su LM. En el primer caso, el error o desviación se considera parte intrínseca del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, mientras que en el segundo caso los errores pueden atribuirse a fallos de memoria, cansancio, factores afectivos o emotivos, lo que en la bibliografía especializada se conoce como *lapsus* y/o *faltas*.

En función de lo expuesto, se ha de recalcar que cualquier desviación de la norma no debería considerarse automáticamente como error por dos razones principales. En primer lugar, porque cada lengua tiene sus variedades de modo que dos estructuras diferentes pueden ser igual de aceptables, válidas o, por lo menos, comprensibles en contextos y situaciones diferentes. Es por esto por lo que, según Preston (2000, en Moreno Fernández, 2007, p. 67), los errores que cometen los hablantes nativos tienden a clasificarse como características dialectales, mientras que los de los inmigrantes se etiquetan como errores sin ninguna otra consideración. En segundo lugar, cualquier diferencia entre el discurso del hablante nativo y no nativo no se ha de interpretar en términos de éxito o fracaso – lo que en la bibliografía se ha denominado *the comparative fallacy problem* (Bley-Vroman, 1983) – ya que, como señala Bley-Vroman (1983), “the learner's system is worthy of study in its own right, not just as a degenerate form of the target system” (p. 4). En resumen, en ASL, los errores deberían ser definidos y aceptados como características idiosincráticas y mutables de la interlengua en el contexto de aprendizaje de una nueva lengua.

En dicho contexto, la cantidad de errores que comete el aprendiente depende de varios factores, entre los cuales se pueden destacar: la situación comunicativa (prácticas comunicativas en clase vs. exámenes de certificación), la destreza lingüística y el tiempo del que se dispone para la producción del mensaje lingüístico (inmediatez de la destreza oral y necesidad de adaptación del mensaje en función de la situación comunicativa y los interlocutores vs. recursividad de los procesos de escritura), la función de dicho mensaje (transmitir información,

mantener relaciones con otras personas, presentar trabajos académicos, etc.), el tipo de instrucción formal y el método de enseñanza y, obviamente también, el nivel de dominio lingüístico en la lengua meta. Por ejemplo, en un nivel inicial, el alumno muchas veces recurre a la simplificación con el objetivo de evitar el error. Dicha simplificación puede manifestarse de dos maneras: por un lado, la producción de oraciones estructuralmente simples y, por otro, el uso de un vocabulario simple o simplificado que se muestra por medio de la repetición y la enumeración exhaustiva. De igual forma, es imprescindible considerar la naturaleza y la importancia o gravedad del error que, a su vez, depende del nivel de competencia lingüística que cree el hablante nativo que tiene su interlocutor; por ejemplo, los errores que atañen al nivel morfosintáctico como las preposiciones o los pronombres, aunque puedan comprometer la comprensibilidad del mensaje, suelen “perdonarse” más fácilmente que los errores socioculturales o pragmáticos.

En un contexto multilingüe, unido al aprendizaje de lenguas de migración, el aprendiente-inmigrante acumula representaciones diversas de las lenguas que va encontrando tanto en su camino al país de acogida como en el contexto en el que se encuentre que, con toda probabilidad, estará compuesto de nacionalidades diferentes y, por ende, de una gran variedad de LM. Todo esto supondría una dificultad añadida a la hora de conseguir una corrección lingüística alta. Tomemos por caso al inmigrante rumano que, antes de llegar a España, ha vivido en Italia varios años. Probablemente, su discurso oral en ELM esté repleto de interferencias, positivas y negativas, del italiano y del rumano. La corrección lingüística que alcance en ELM dependerá, entre otros muchos factores, del grado de interacción con nativos y, sobre todo, de la percepción y comprensión de diferencias en el discurso del hablante nativo de español y de los cambios que el inmigrante debería acometer en sus representaciones ya adquiridas o integradas.

Sea cual sea la causa del error, este constituye una clara evidencia de progreso en el aprendizaje de una nueva lengua. La repetición y el tipo de errores que cometen los aprendientes permiten la identificación del estadio de su desarrollo lingüístico en la lengua meta. Asimismo, la detección e identificación de los errores por parte del profesor le ayudan a ofrecer un apoyo esencial a sus alumnos mediante la planificación y establecimiento de los pasos necesarios, métodos y/o técnicas de enseñanza. En última instancia, cometer errores es un proceso natural e inevitable, parte indispensable de cualquier proceso de aprendizaje.

Evaluación: Conceptualización y aproximaciones metodológicas

Lo anteriormente expuesto nos lleva de pleno al concepto de evaluación, un término extenso que se refiere

a los métodos y procedimientos de recopilación de datos que permiten tomar decisiones o llegar a valoraciones con respecto a la actuación, el rendimiento y/o las capacidades del individuo en un dominio particular. En cuanto a la evaluación del grado de corrección lingüística en el aprendizaje de una nueva lengua, objeto de este estudio, se pueden utilizar diversos procedimientos y aproximaciones: un acercamiento tradicional centrado en el tratamiento cualitativo de los errores y fundamentado en el Análisis de Errores y de Interlengua, el uso de escalas holísticas y de descriptores incluidos en rúbricas analíticas que pueden admitir valores numéricos, así como medidas más objetivas basadas en la cuantificación de los errores, entre otros.

El Análisis de Errores surgió como alternativa al Análisis Contrastivo, de corte conductista, que argumentaba que todos los errores que el aprendiente comete son debidos a interferencias de su LM (Licerias, 1991; Santos Gargallo, 1993). Voces discordantes (con Corder a la cabeza) cuestionaron que esto fuera así y encontraron en el Análisis de Errores una alternativa más adecuada. Gass y Selinker (2008) explican esta metodología de la siguiente manera:

What is error analysis? As the name suggests, it is a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make. Unlike contrastive analysis (in either its weak or strong form), the comparison made is between the errors a learner makes in producing the TL [Target Language] and the TL form itself. It is similar to the weak version of contrastive analysis in that both start from learner production data; however, in contrastive analysis the comparison is made with the native language, whereas in error analysis it is made with the TL (p. 102).

El Análisis de Errores comprende una serie de etapas, en concreto, la recolección de datos, la identificación de los errores, la clasificación de estos según categorías más o menos preestablecidas (véase, por ejemplo, propuestas de clasificación de Vázquez, 1991, Fernández López, 1997, y Alexopoulou, 2005) y el análisis de sus causas y de los factores que los generaron, siendo objetivo último el diseño y la implementación de intervenciones pedagógicas que permitan remediar dichos errores (Gass y Selinker, 2008, p. 103). En este sentido, esta metodología ofrece al profesor una “ventana” para ver las dificultades a las que se enfrentan sus alumnos y comprobar si estos errores son idiosincráticos, globales y/o están fosilizados (Santos Gargallo, 1993, p. 76).

Por lo que respecta al segundo procedimiento de evaluación señalado, las escalas holísticas y analíticas, su uso es especialmente habitual en los exámenes de certificación para evaluar la competencia oral y escrita del candidato en la lengua meta. Mediante las primeras se busca una evaluación global de la actuación del candidato conforme una serie de niveles, criterios o categorías nominales (Bachman y Palmer, 2010; Weigle, 2002). Como apuntan Alderson *et al.* (1998): “Cuando los examinadores utilizan este tipo de escala, se les pide que no tengan muy

en cuenta ningún aspecto en concreto de la producción del candidato, sino que emitan un juicio sobre su eficacia general” (p. 108). Bachman y Palmer (2010, p. 339), por su parte, afirman que estas escalas, a veces, comprenden múltiples componentes de la habilidad lingüística, aunque “escondidos” o “implícitos”. El término error suele aparecer en los criterios de las escalas holísticas, sin embargo, se aborda en términos más amplios, considerándose conjuntamente con aspectos como el alcance en la realización de la tarea y los demás recursos empleados por el aprendiente en sus producciones lingüísticas. Por tanto, la evaluación en este caso depende mucho del juicio del propio evaluador, de su impresión general en cuanto a la actuación del candidato y de la interpretación que hace de los criterios de la escala, de ahí su denominación como “escalas de impresión general” (Alderson *et al.*, 1998; Hughes, 1989).

El valor de las escalas holísticas es indudable debido a la rapidez y facilidad de su empleo, especialmente cuando el volumen de muestras de lengua que deben evaluarse es grande. Ahora bien, resulta difícil alcanzar un alto grado de fiabilidad interevaluador, así como llegar a interpretaciones homogéneas de sus criterios o categorías, puesto que la puntuación otorgada a través del uso de estas escalas puede reflejar múltiples habilidades lingüísticas (Bachman y Palmer, 2010; Weigle, 2002).

Las escalas analíticas, por otro lado, permiten en teoría suplir dichas carencias ya que se enfocan en aspectos concretos de la actuación del candidato, que se manifiestan en criterios o descriptores bien diferenciados (por ejemplo, fluidez, alcance y control de vocabulario, alcance y control gramatical, etc.). De este modo, se logra un diagnóstico más preciso de las diferentes habilidades del aprendiente en relación con la destreza que se examina, de sus fortalezas y carencias lingüísticas y se puede asegurar un nivel de objetividad más alto y, por tanto, un mayor grado de fiabilidad inter- o intraevaluador. En palabras de Bachman y Palmer (2010), el uso de las escalas analíticas “allows the test developer to provide a ‘profile’ of the areas of language ability that are rated” (p. 342); además, dichas escalas “tend to reflect what raters actually do when rating samples of language use” (Bachman y Palmer, 2010, p. 342). Hughes (1989), por su parte, alude a las siguientes ventajas del *analytic scoring*:

First, it disposes of the problem of uneven development of sub-skills in individuals. Secondly, scorers are compelled to consider aspects of performance which they might otherwise ignore. And thirdly, the very fact that the scorer has to give a number of scores will tend to make the scoring more reliable (p. 94).

No obstante, las escalas analíticas tampoco están exentas de críticas, las cuales atañen a su complejidad de uso y la cantidad de información que tiene que manejar el evaluador, al mayor tiempo que supone su empleo, así como al hecho de que la calificación otorgada a un descrip-

tor concreto pueda verse influenciada por la percepción que tiene el evaluador de la competencia comunicativa global del candidato o por la valoración otorgada a otro descriptor de la escala (Hughes, 1989; Weigle, 2002). Por tanto, como señala Hughes (1989, p. 97), el uso de unas u otras escalas debería determinarse por el objetivo, las circunstancias y el contexto de evaluación.

Por último, siguiendo las tendencias recientes desde la perspectiva psicolingüística de ASL y, en concreto, el marco cognitivo-interaccionista (Robinson, 2003, 2007; Skehan, 2009; Skehan y Foster, 2001), la evaluación de la actuación y del desarrollo lingüístico en una segunda lengua o lengua extranjera se realiza en función de los constructos de complejidad, corrección y fluidez, nociones vinculadas con las diferentes etapas por las que atraviesa el aprendiente en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua meta (Skehan, 1996; Skehan y Foster, 2001). En este marco, la corrección lingüística se evalúa a partir de medidas cuantitativas, es decir, medidas que toman en cuenta el número total de errores (esto es, su frecuencia absoluta) y el número de errores en relación con el número de palabras o de ciertas unidades de análisis del discurso como la unidad terminal, la cláusula o la oración (véase Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). A pesar de la mayor objetividad – en términos de evaluación – que garantiza su uso, es importante señalar que estas medidas no proporcionan información sobre la gravedad y causa del error, ni tampoco sobre la percepción o sentimientos que tiene el lector o interlocutor al que se destina el discurso.

Las diferentes aproximaciones a la evaluación, presentadas en las líneas anteriores, se han aplicado extensamente en el ámbito de ASL y con aprendientes de un nivel educativo superior. Sin embargo, a nuestro conocimiento, apenas se han utilizado conjuntamente para la evaluación de las producciones lingüísticas de poblaciones inmigrantes. De ahí la relevancia del presente estudio que persigue evaluar el grado de corrección lingüística en el discurso oral en ELM de hablantes rumanos y marroquíes mediante procedimientos de evaluación distintos pero complementarios, partiendo de la base de que los inconvenientes de un método pueden compensarse con los aspectos beneficiosos del otro.

Metodología

En función del objetivo principal del estudio, anteriormente expuesto, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- (i) Identificar el tipo de errores cometidos por un grupo de hablantes rumanos y marroquíes en su expresión e interacción orales en ELM y examinar posibles diferencias en función de su país de origen.
- (ii) Analizar si los resultados obtenidos mediante distintos procedimientos de evaluación de la

corrección lingüística concuerdan y son consistentes entre sí.

Participantes

Las muestras orales analizadas para los propósitos del presente estudio provienen de 36 candidatos al Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes), en su cuarta convocatoria, 18 de nacionalidad rumanana y de entre 17 y 45 años ($M=30.17$, $Mediana=29$) y 18 marroquíes de edades comprendidas entre los 17 y los 49 años ($M=32.44$, $Mediana=31$) y cuya LM fue el árabe, el rifeño o el bereber (tal como indicaron los propios participantes). Aunque no se estableció un registro sobre las demás lenguas que hablaban, los datos obtenidos en otras convocatorias del Diploma LETRA, así como las conversaciones informales que se entablaron a la hora de inscribirse al examen, permiten especular con que la mayoría – si no todos – de los marroquíes tiene conocimientos de francés, mientras que para los rumanos es bastante común que hablen otros idiomas como el inglés, el francés o el húngaro. La distribución de los participantes por nacionalidad, sexo y nivel educativo se presenta en la Tabla 1.

Es oportuno señalar que, en la prueba de expresión e interacción orales del Diploma LETRA, los rumanos alcanzaron una media de 9.17 sobre 10 ($DT=1.89$), mientras que la media de los marroquíes fue de 8.69 ($DT=1.52$). Aunque la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney arrojó resultados significativos ($Z=-2.06$, $p=.044$, con el método exacto), el valor p estuvo muy cercano al punto de corte de .05, por lo que se puede asumir que cualquier diferencia en las puntuaciones de estos dos grupos en la

prueba de expresión e interacción orales se debe al azar. Tampoco hubo diferencias estadísticamente significativas con respecto a su edad ($Z=-0.84$, $p=.406$, con el método exacto), de ahí que los dos grupos puedan considerarse homogéneos también respecto a esta variable.

Instrumentos de recogida de datos

El Diploma LETRA

El Diploma LETRA, con financiación de la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo, es un examen de certificación destinado a evaluar la competencia comunicativa en los ámbitos administrativo y laboral de inmigrantes adultos que residan en Madrid o en otras comunidades autónomas del territorio español y que quieran presentarse a dicho examen. Como se especifica en su página web (www.diplomalettra.com), el examen está dirigido a todos los inmigrantes en edad laboral (16 años como mínimo) que no tengan el español como LM y que deseen obtener una certificación de su nivel inicial en dicha lengua. Dado que se trata de un examen que certifica la competencia en las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción orales y expresión e interacción escritas), se le requiere al candidato saber leer y entender anuncios breves, textos informativos sencillos, etc., de los ámbitos laboral y administrativo, comprender conversaciones acerca de estos ámbitos, saber rellenar formularios con información y datos básicos y hablar de sus intereses y preferencias laborales, entre otros.

Tabla 1. Distribución de los participantes por nacionalidad, sexo y nivel educativo.

Table 1. Distribution of participants according to nationality, gender and educational level.

Nacionalidad			Nivel educativo				Total
			Primaria/ Secundaria	Bachillerato	Formación profesional	Formación universitaria	
Rumanos	Sexo	Hombres	2	2	0	1	5
		Mujeres	2	6	1	4	13
	Total		4	8	1	5	18
Marroquíes	Sexo	Hombres	4	0	0	2	6
		Mujeres	6	2	1	3	12
	Total		10	2	1	5	18
Total	Sexo	Hombres	6	2	0	3	11
		Mujeres	8	8	2	7	25
	Total		14	10	2	10	36

Para inscribirse al examen, los interesados tienen que acudir a la Universidad Antonio de Nebrija (sede del examen) o a los centros colaboradores (Centros de Participación e Integración y Centros de Atención Social al Inmigrante de la Comunidad de Madrid) y deben abonar 10 euros de matrícula que se les devuelven una vez finalizado el examen. El equipo docente del Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija se ocupa del diseño e implementación del Diploma LETRA, en colaboración con profesores externos que previamente han recibido formación en el desarrollo y calificación de las pruebas de corrección subjetiva (expresión e interacción orales y escritas).

El corpus utilizado para la presente investigación consiste en las muestras orales del examen de 36 candidatos, quienes dieron su consentimiento explícito para ser grabados en formato audio. Dichas muestras fueron transcritas para su posterior análisis mediante el programa *Computerized Language Analysis* (CLAN; MacWhinney, 2000). Este programa permite un formato estandarizado de transcripción ortográfica de muestras de habla, así como la anotación de aspectos propios del discurso oral, a través del formato de transcripción y codificación *Codes for Human Analysis of Transcripts* (CHAT). Ejemplos de las convenciones y el etiquetado utilizados para la transcripción del corpus se pueden encontrar en el Corpus Nebrija-INMIGRA (<https://talkbank.org/access/SLABank/Spanish/Nebrija-INMIGRA.html>).

Evaluación de la corrección lingüística mediante el uso de escalas de evaluación

La evaluación de la prueba de expresión e interacción orales del Diploma LETRA se realiza mediante el uso de dos escalas, una holística y otra analítica. Para ello, se cuenta con dos evaluadores, uno que no está implicado en la entrevista y que evalúa al candidato mediante la escala analítica, y otro que realiza la entrevista al candidato y lo evalúa a partir de la escala holística. En el presente estudio, se utilizó solo la escala analítica y, en concreto, las puntuaciones de los informantes en los descriptores de *alcance y control de vocabulario* y *alcance y control gramatical* que admiten valores de entre 1 y 4 (para una descripción detallada de la prueba de expresión e interacción orales del Diploma LETRA y de las escalas de evaluación empleadas véase Baralo, 2012).

Evaluación de la corrección lingüística mediante el uso de medidas cuantitativas

Debido al reducido rango de valores de los descriptores de la escala de evaluación analítica, y con el objetivo de evaluar la corrección lingüística de una manera lo más objetiva posible, se consideraron además en el análisis las siguientes medidas cuantitativas:

- Número total de errores (ErrT).
- Número total de errores gramaticales (ErrGR).
- Número total de errores léxicos (ErrLEX).
- Número total de errores (totales, gramaticales y léxicos) porcentualmente al número total de palabras producidas (ErrT/PAL, ErrGR/PAL, ErrLEX/PAL).
- Número total de errores (totales, gramaticales y léxicos) en relación con el número total de cláusulas (ErrT/CL, ErrGR/CL, ErrLEX/CL).

Para el cálculo del número de palabras se utilizó el comando *FREQ* de CLAN que realiza una contabilización de las palabras gráficas de cada transcripción después de eliminar de estas las reformulaciones, las repeticiones, las autocorrecciones, los falsos comienzos, las palabras “sí”, “no”, “vale”, así como los nombres propios. En cuanto al recuento de las cláusulas, se hizo manualmente, entendiéndose por cláusula toda construcción sintácticamente libre o dependiente con el verbo en forma personal (“y estudio cuarto de la educación secundaria obligatoria” 1CL, “y soy de Marruecos” 1CL, “tengo dieciséis años y me gusta España” 2CL, “este es un mecánico se arregla los coches” 2CL, etc.). Aquellos fragmentos sin verbo o que contenían verbos en forma no personal, principalmente infinitivos, se descartaron (“este Cruz Roja”, “de nada”, “un poco nerviosa”, “estudiar a mi país”, etc.). Sin embargo, se decidió considerar en el análisis las construcciones introducidas por gerundio (“y ahora estudiando”, “bueno no mucho pero trabajando en casa”, etc.), puesto que su uso es relativamente difícil para el nivel de competencia lingüística que poseían los participantes del estudio. Estas decisiones metodológicas, aunque puedan ser objeto de cuestionamiento, resultaron las más convenientes teniendo en cuenta al grupo meta del estudio, la destreza examinada y la naturaleza de los datos, asegurando además un mayor grado de homogeneidad en términos de análisis.

Evaluación de la corrección lingüística desde una aproximación cualitativa

El tercer procedimiento de evaluación por el que se optó fue de carácter esencialmente cualitativo y se llevó a cabo considerando dos criterios, el descriptivo y el lingüístico (Alexopoulou, 2005, p. 111-113). Las categorías contempladas en el criterio descriptivo fueron las siguientes: (i) omisión (morfema o palabra que falta; por ejemplo, “por [si] te pilla la policía y para identificarte”, “depende de de [= del] colegio”, etc.); (ii) adición (se añade un morfema o palabra redundantes; por ejemplo, “es de la [= 0] España”, “pues, que [= 0], bueno, se trata de una señora de limpieza”, etc.); (iii) colocación falsa (aparece un problema en el orden sintagmático de la oración o usos poco naturales en la construcción de esta; por ejemplo, “pues el horario no, si pongo el reloj esto”, “cruz roja española, Madrid, aquí también quien tiene problema con salud o de salud o cualquier problema puede pedir apoyo”,

etc.); (iv) elección falsa (consiste en elegir morfemas o palabras que existen en español, pero que resultan incorrectos en el contexto en el que se utilizan; por ejemplo, “bueno una tarjeta sanitaria, lo [= la] usamos cuando”, “también pinto por [= para] nuestra iglesia ortodoxa”, etc.); y (v) forma errónea (errores gramaticales verbales y de concordancia, palabras que no existen y que están mal escritas; por ejemplo, “tenemos una [= un] problema de salud”, “si te haces una herida vas al hospital y te lo trata [= tratan] ahí todo”, etc.).

En cuanto al criterio lingüístico, comprendió una clasificación extensa de los errores según la categoría gramatical a la que pertenecían, esto es, artículos (definidos e indefinidos), determinantes (demostrativos y posesivos), pronombres (personales, relativos, de objeto directo e indirecto), verbos (forma, tiempo y modo verbal, formas no personales de infinitivo, participio y gerundio), adverbios, preposiciones, conjunciones, sustantivos y adjetivos.

Resultados

La Tabla 2 presenta los valores descriptivos (media, desviación típica, valores mínimo y máximo) de las medidas cuantitativas de corrección lingüística, así como de las puntuaciones de los informantes en función de los dos descriptores de la escala analítica que evaluaban el mismo constructo (alcance y control de vocabulario y gramatical).

Con el objetivo de examinar posibles diferencias entre los dos grupos con respecto al número de errores cometidos, se efectuó la prueba U de Mann-Whitney con el método exacto debido al reducido tamaño muestral. Los resultados referidos a los dos descriptores de la escala analítica y a las medidas ErrT, ErrGR y ErrLEX se presentan en la Tabla 3, mientras que los correspondientes a las demás medidas cuantitativas se recogen en la Tabla 4.

Como se puede apreciar, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en cuanto a sus puntuaciones obtenidas en los descriptores de la escala analítica y en las medidas cuantitativas por las que se optó para evaluar la corrección lingüística ($p > .05$), a excepción de una medida, el número total de errores léxicos dividido entre el número total de cláusulas ($Z = -2.04$, $p = .04$). En la Tabla 2 observamos que los rumanos cometieron un promedio de errores léxicos de $M = 5.39$, mientras que el de los marroquíes fue de $M = 10.72$, por lo que este resultado parece tener sentido a pesar de que las demás medidas referidas a los errores léxicos no arrojaron valores p significativos.

A continuación, se examinaron las correlaciones entre los valores de corrección lingüística obtenidos a partir de los diferentes procedimientos cuantitativos de evaluación utilizando el coeficiente de correlación de Spearman. Las Tablas 5 y 6 comprenden las correlaciones referidas a la evaluación de los errores léxicos y gramaticales respectivamente. Como se desprende de ambas

tablas, las puntuaciones obtenidas por los participantes en los descriptores de la escala analítica presentaron correlaciones más fuertes con las medidas cuantitativas para cuyo cómputo se consideró el número total de palabras y el número total de cláusulas, siendo más altas aquellas correlaciones referidas a los errores gramaticales.

En un intento de explorar otros factores determinantes de la corrección lingüística, más allá de la influencia del país de origen de los informantes, se decidió realizar un análisis complementario centrado en el factor edad (Tabla 7).

Como se desprende de la Tabla 7, dicha variable correlacionó de manera significativa con la corrección gramatical, siendo aquellos informantes de mayor edad los que cometieron un mayor número de errores gramaticales. Además, las correlaciones obtenidas entre la edad y las medidas cuantitativas ErrGR, ErrGR/PAL y ErrGR/CL fueron ligeramente más elevadas en comparación con la correspondiente al descriptor de alcance y control gramatical.

Por último, las Tablas 8 y 9 recogen los resultados del análisis cualitativo de los errores, en concreto, la frecuencia de errores según su tipo y en función de los criterios descriptivo y lingüístico. Como se puede apreciar, ambos grupos de informantes presentaron más errores en la categoría de *forma errónea* (“io [= yo] digo con tranquilidad”, “para que no quema [= queme]”, etc.). Además, los marroquíes cometieron más errores de *omisión* (“pero [estoy] trabajando en casa sabe”, “ayuda a [la] gente”, etc.) y de *colocación falsa* (“mi familia está aquí algunas en Marruecos”, “la segundo esa cumple ocho en jolio”, etc.) en comparación con los rumanos, aunque menos errores de *elección falsa* (“cocinando por [= para] los niños”, “si quieres leer un libro que no se encuentra, no le [= lo] puedes comprar o no le [= lo] hay en casa”, etc.) (Gráfico 1). Los errores en las dos primeras categorías, que atañen principalmente a problemas relacionados con la coordinación, el orden de palabras y la omisión del verbo de enlace (cópula), podrían deberse a la interferencia del idioma árabe, en el que el orden oracional difiere mucho del de las lenguas romances (Alarcón Moreno, 2013; Diab, 1997; Thyab, 2016).

Por lo que respecta al criterio lingüístico (Tabla 9), las mayores diferencias entre los dos grupos se detectaron en las categorías de *artículos*, *conjunciones* y *verbos* (Gráficos 2 y 4), en las que los marroquíes cometieron más errores que los rumanos, así como en las categorías de *pronombres* (Gráfico 3) y *sustantivos* en las que el patrón de los resultados fue inverso, siendo los rumanos los que presentaron más errores en dichas categorías.

En lo que concierne a los artículos, es preciso señalar que en la lengua árabe solo existe un artículo, representado por la forma “al”, que se emplea para marcar la concordancia de número y género a la vez. En otras palabras, el artículo definido constituye una sola forma tanto para el adjetivo como para el sustantivo, que se cal-

Tabla 2. Valores descriptivos de los procedimientos cuantitativos para evaluar la corrección.
Table 2. Descriptive values for the quantitative approaches employed to assess linguistic accuracy.

		Media	DT	Mínimo	Máximo
Alcance y control de vocabulario	Marroquíes	3.67	0.59	2	4
	Rumanos	3.78	0.55	2	4
	Total	3.72	0.57	2	4
Alcance y control gramatical	Marroquíes	3.39	0.70	2	4
	Rumanos	3.72	0.58	2	4
	Total	3.56	0.65	2	4
ErrT	Marroquíes	34.72	26.06	12	88
	Rumanos	26.67	20.89	6	79
	Total	30.69	23.63	6	88
ErrGR	Marroquíes	24.00	17.76	7	61
	Rumanos	21.28	18.25	4	76
	Total	22.64	17.80	4	76
ErrLEX	Marroquíes	10.72	10.16	1	34
	Rumanos	5.39	5.07	0	22
	Total	8.06	8.36	0	34
ErrT/PAL	Marroquíes	7.40	4.63	2.02	17.89
	Rumanos	5.40	3.74	1.58	15.15
	Total	6.40	4.27	1.58	17.89
ErrGR/PAL	Marroquíes	5.03	3.13	1.37	10.98
	Rumanos	4.30	3.35	1.20	14.76
	Total	4.66	3.28	1.20	14.76
ErrLEX/PAL	Marroquíes	2.37	2.18	0.16	7.58
	Rumanos	1.11	0.88	0	3.68
	Total	1.74	1.76	0	7.58
ErrT/CL	Marroquíes	0.55	0.45	0.15	1.87
	Rumanos	0.34	0.24	0.12	0.96
	Total	0.45	0.37	0.12	1.87
ErrGR/CL	Marroquíes	0.37	0.27	0.10	1.15
	Rumanos	0.27	0.21	0.10	0.94
	Total	0.32	0.24	0.10	1.15
ErrLEX/CL	Marroquíes	0.19	0.22	0.01	0.80
	Rumanos	0.07	0.05	0	0.21
	Total	0.13	0.17	0	0.80

Tabla 3. Comparación de grupos en cuanto a las puntuaciones obtenidas en los descriptores y el número de errores.
Table 3. Between-group differences regarding analytic scoring and total number of errors.

	Alcance y control de vocabulario	Alcance y control gramatical	ErrT	ErrGR	ErrLEX
Mann-Whitney U	145.00	117.50	135.50	151.50	108.50
Wilcoxon W	316.00	288.50	306.50	322.50	279.50
Z	-0.742	-1.662	-0.839	-0.333	-1.701
Asymp. Sig. (2-tailed)	.458	.097	.401	.739	.089
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.606	.161	.406	.743	.091

Tabla 4. Comparación de grupos en cuanto al número de errores en relación con el número de PAL y CL.
Table 4. Between-group differences regarding the ratio of errors to words and clauses.

	ErrT/PAL	ErrGR/PAL	ErrLEX/PAL	ErrT/CL	ErrGR/CL	ErrLEX/CL
Mann-Whitney U	117.00	134.00	105.00	109.00	119.00	97.50
Wilcoxon W	288.00	305.00	276.00	280.00	290.00	268.50
Z	-1.424	-0.886	-1.803	-1.677	-1.360	-2.041
Asymp. Sig. (2-tailed)	.155	.376	.071	.094	.174	.041
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.161	.389	.074	.097	.181	.040

Tabla 5. Correlaciones entre los resultados de los procedimientos cuantitativos de evaluación de los errores léxicos.

Table 5. Correlations between the results derived from quantitative approaches to the assessment of lexical errors.

	1	2	3
Spearman's rho			
1. Alcance y control de vocabulario			
2. ErrLEX	-.172	-	
3. ErrLEX/PAL	-.355*	.894**	-
4. ErrLEX/CL	-.383*	.892**	.975**

*p < .05, **p < .01

ca fonológicamente, de modo que se produce una unión del sonido, y ello puede llevar a errores de omisión o de forma errónea en el uso de los determinantes (definido e indefinido) cuando hablantes nativos de árabe aprenden

Tabla 6. Correlaciones entre los resultados de los procedimientos cuantitativos de evaluación de los errores gramaticales.

Table 6. Correlations between the results derived from quantitative approaches to the assessment of grammatical errors.

	1	2	3
Spearman's rho			
1. Alcance y control gramatical			
2. ErrGR	-.342*	-	
3. ErrGR/PAL	-.509**	.820**	-
4. ErrGR/CL	-.555**	.785**	.968**

*p < .05, **p < .01

una nueva lengua que hace uso de este tipo de morfemas (Thyab, 2016). Como señala Al-Buainain (2007) cuyo estudio se centró en aprendientes de inglés en la Universidad de Catar:

Tabla 7. Correlaciones entre la edad de los participantes y los resultados de los procedimientos cuantitativos de evaluación de la corrección lingüística.

Table 7. Correlations between participants' age and the results derived from quantitative approaches to the assessment of linguistic accuracy.

	Edad
Spearman's rho	
Alcance y control de vocabulario	-.090
Alcance y control gramatical	-.366*
ErrGR	.465**
ErrLEX	.259
ErrGR/PAL	.429**
ErrLEX/PAL	.205
ErrGR/CL	.431**
ErrLEX/CL	.265

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 8. Clasificación del tipo de errores según el criterio descriptivo.

Table 8. Error types according to the descriptive criterion.

	Rumanos	Marroquíes
	<i>f</i>	<i>f</i>
Omisión	70	83
Adición	23	23
Colocación falsa	29	67
Elección falsa	91	34
Forma errónea	120	173

ESL [English as a Second Language] students had difficulty deciding if a definite article is needed for a noun in a particular context. In some cases, our students overcorrected themselves by using articles in a redundant way; they also omitted them to simplify their tasks or replaced them with each other. This showed that the students still had difficulty in understanding the concepts of definiteness and indefiniteness (p. 8).

Adicionalmente, en árabe el artículo indefinido no existe como tal, ya que el mismo adjetivo o sustantivo, a través de la flexión nominal, indica una indeterminación (Alarcón Moreno, 2013, p. 58); es decir, no hay necesidad de su uso de ahí su omisión y/o confusión.

Tabla 9. Clasificación del tipo de errores según el criterio lingüístico.

Table 9. Error types according to the linguistic criterion.

	Rumanos	Marroquíes
	<i>f</i>	<i>f</i>
Artículos	44	53
Determinantes	14	10
Demostrativos	7	5
Indefinidos	5	3
Posesivos	2	2
Pronombres	57	36
Personales	4	1
Relativos	20	10
Objeto directo o indirecto	33	25
Verbos	115	146
Forma verbal	36	51
Tiempo verbal	63	57
Modo verbal	6	3
Formas no personales	10	35
Infinitivo	6	15
Participio	2	6
Gerundio	2	14
Adverbios	6	2
Preposiciones	49	48
Conjunciones	10	44
Sustantivos	43	7
Adjetivos	6	5

Ejemplo (i) *PAR: es (la) Cruz Roja.

Ejemplo (ii) *PAR: eh@fp las cafés [= el café] la cafetera el homo.

Por otro lado, aunque el rumano y el español comparten raíz etimológica y un uso del artículo similar en varios contextos, la omisión del artículo definido detrás de preposiciones es un fenómeno característico y común de la lengua rumana que, según parece, se transfiere a la hora de aprender una nueva lengua como el español.

Ejemplo (iii) *PAR: + y <ser> [/] trabajar <con> [/] con cuidado <con> [/] con (el) cuchillo <para no se> [/] para no hacer(se) algo.

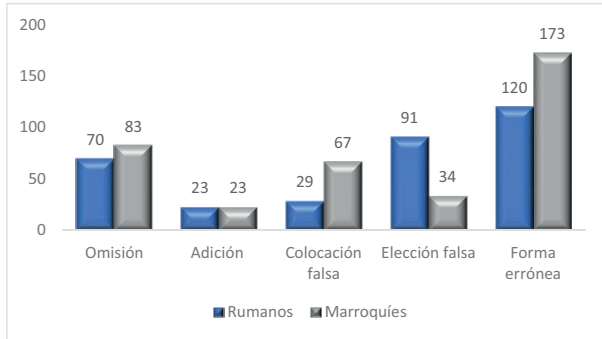


Gráfico 1. Errores relacionados con el criterio descriptivo.
Graph 1. Errors related to the descriptive criterion.

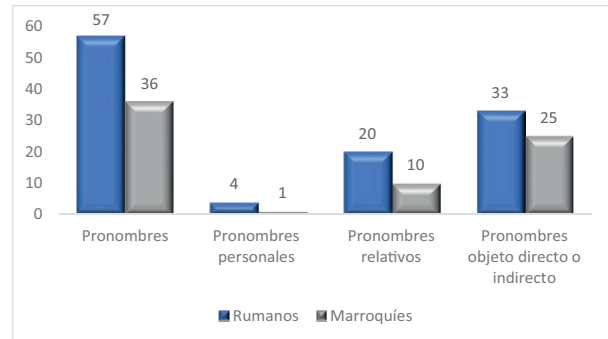


Gráfico 3. Errores en los pronombres.
Graph 3. Pronoun errors.

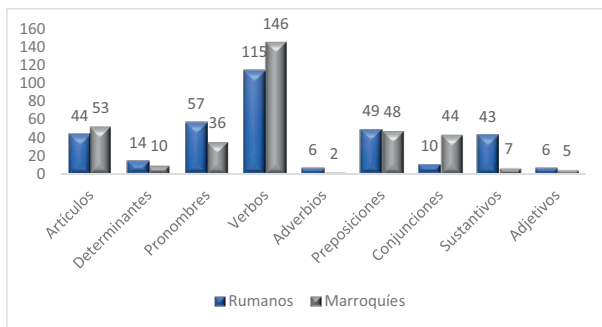


Gráfico 2. Errores relacionados con el criterio lingüístico.
Graph 2. Errors related to the linguistic criterion.

Ejemplo (iv) *PAR: vale, la tarjeta de@fp [= del] metro ahora mismo se consigue en unas oficinas.

Ejemplo (v) *PAR: +, a las cuatro, a las dos, depende de de [= del] colegio +//.

En relación con los verbos, se observó una tendencia a la omisión y al uso incorrecto del verbo “estar”, sobre todo cuando actúa como verbo auxiliar, puesto que en árabe no hay verbos copulativos o de enlace, produciendo ello la alteración del orden sintáctico establecido, es decir, una colocación falsa (Alarcón Moreno, 2013, p. 56-57; Diab, 1997, p. 81-82).

Ejemplo (vi) *PAR: y ahora (estoy) estudiando.

Ejemplo (vii) *PAR: (estoy) trabajando con pala.

Ejemplo (viii) *PAR: pero (estoy) trabajando en casa sabe?

Ejemplo (ix) *PAR: aquí estudiar [= estoy estudiando] la caritas en Marruecos en la escuela.

Otros errores en relación con la categoría *verbos* conciernen a la concordancia entre verbo y sujeto, la omisión del propio verbo, la producción de formas erróneas del mismo y el uso equivocado de formas verbales. Estos errores podrían deberse a las particularidades de la/s LM de los informantes, por ejemplo, verbos que sí existen en español pero que en árabe se emplean con

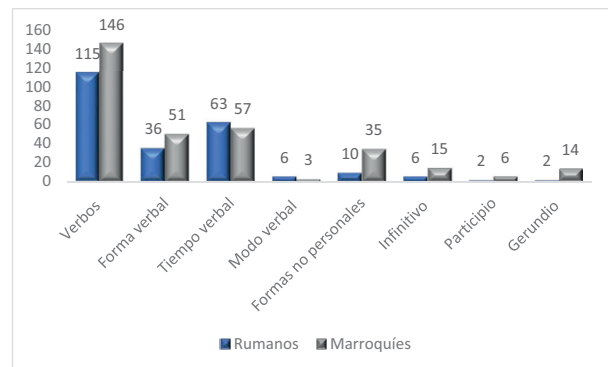


Gráfico 4. Errores en los verbos.
Graph 4. Errors in the use of verbs.

otro sentido (para resultados similares en árabe véase Al-Buainain, 2007).

Ejemplo (x) *PAR: porque siempre (saca/obtiene) muy buenas notas la chica.

Ejemplo (xi) *PAR: donde pode [= puedo ir] si no tenía [= tengo/tienes] ordenador en casa.

Ejemplo (xii) *PAR: necesitas que tienes que ayudarlos a sentar.

Ejemplo (xiii) *PAR: si quieres [= quieres] una ayuda de [/] de tra [/] de +.

Por otro lado, los rumanos cometieron también errores en la forma y tiempo verbal, sin tener prácticamente ningún error en el modo verbal y las formas no personales. Las interferencias que se observaron atañen a la conjugación de los verbos, lo que produjo primordialmente dos tipos de errores, la omisión y la forma errónea (Roesler, 2007).

Ejemplo (xiv) *PAR: centro de servicios sociales y personas mayores [=! Leyendo] aquí (es) donde puede estar una persona mayor.

Ejemplo (xv) *PAR: eh@fp [=! Resoplando] el hospital si te haces una herida vas al hospital y te lo [= la] trata [= tratan] ahí todo xxx.

Ejemplo (xvi) *PAR: ten tengo [= paso] mucho tiempo todos los días en la cocina +/-.

Ejemplo (xvii) *PAR: +, para (que) no quema [= quemame].

En cuanto a las conjunciones, los marroquíes presentaron más errores tal vez porque en árabe la enumeración de elementos consecutivos se realiza recurriendo a las conjunciones copulativas, tanto afirmativas (y, o) como negativas (ni). Esta situación resultó en el uso excesivo de la conjunción “y” o “e” en su discurso, lo que en español se denominaría “polisíndeton” (Alarcón Moreno, 2013, p. 60). También, se ha de mencionar que en ciertos dialectos árabes la /i/ se suele pronunciar como una /e/ (Alarcón Moreno, 2013, p. 50), lo que explicaría casos como los de los Ejemplos (xviii) y (xix).

Ejemplo (xviii) *PAR: soy trabajando [...] lunes e jueves e viernes.

Ejemplo (xix) *PAR: eh@i e aquí tenía un eh@i.

Ejemplo (xx) *PAR: o algo te dan este recibo y lo rellenas y con tus datos y todo.

En lo que concierne a los pronombres, uno de los errores más comunes en las muestras orales de los informantes rumanos fue la forma errónea en relación con la concordancia. Es interesante señalar que, en rumano, la tercera persona femenina del singular se forma de manera completamente distinta que en español, mientras que la tercera persona femenina del plural no existe; solamente se usa la forma plural en masculino, aunque este tipo de errores prácticamente no se ha encontrado en las muestras analizadas.

Ejemplo (xxi) *PAR: eh@fp [=! Resoplando] el hospital si te haces una herida vas al hospital y te lo [= la] trata [= tratan] ahí todo xxx.

Ejemplo (xxii) *PAR: si quieres leer <una> [/] un libro que <no se encuentra en> [/] no le [= lo] puedes comprar o no le [= lo] hay en casa.

Ejemplo (xxiii) *PAR: un permiso de residencia, un extranjero le [= lo] tiene, tiene este permiso.

Ejemplo (xxiv) *PAR: puedes llevárte(lo) de aquí +/-.

En el caso de los marroquíes, el mayor número de errores en los pronombres fue de omisión en la categoría de *objeto directo e indirecto*, resultado que podría explicarse por el hecho de que en la lengua árabe estos pronombres tengan una función más bien enfática (El-Madkouri Maataoui y Soto Aranda, 2009) o por la dificultad de su colocación ya que, según Alarcón Moreno (2013, p. 58), los hablantes árabes tienden a fijar dichos pronombres al final del verbo por transferencia de su LM. Es oportuno señalar en este punto que la suma de errores en los verbos y en los pronombres constituye el mayor aglomerado de errores, lo que confirma la gran dificultad del sistema pronominal español, independientemente de la LM del hablante que esté aprendiendo dicha lengua.

Ejemplo (xxv) *PAR: si estás enfermo o quieres coger una cita (la) pides con estas tarjeta.

Ejemplo (xxvi) *PAR: pero espero que le llaman [= lo llamen] estos meses.

Otra apreciación que se puede hacer es la relativa similitud entre los dos grupos en el número de errores en las preposiciones. Los resultados no sorprenden puesto que los errores de este tipo son muy frecuentes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (véase, por ejemplo, Campillos Llanos, 2014). En las muestras orales de los participantes marroquíes, dichos errores podrían atribuirse a la interferencia de la lengua árabe, lo que Alarcón Moreno (2013, p. 64) denomina “polisemia funcional”. Es decir, el aprendiente nativo de árabe, como norma general, busca la equivalencia entre las preposiciones que conoce y hace una traducción literal. Un error preposicional muy común entre los marroquíes del presente estudio fue la omisión de la preposición “a” a la hora de introducir el complemento directo, ya que tanto en árabe como en francés (lengua asentada en el contexto marroquí) el uso de dicha preposición no es necesario (Alarcón Moreno, 2013; Diab, 1997; El-Madkouri Maataoui y Soto Aranda, 2009).

Ejemplo (xxvii) *PAR: nacionalidad di [= de] España.

Ejemplo (xxviii) *PAR: por horas de en [= 0] residencia y con los niños y todo xxx.

Ejemplo (xxix) *PAR: eh@fp como yo tengo siempre miedo de [= a la] luz.

Ejemplo (xxx) *PAR: vemos aquí (a) una profesora que está comunicando con sus alumnos.

En el caso de los rumanos se observó la tendencia a intercambiar las preposiciones “de” y “desde (hace)”. La causa de esto parece residir en el carácter amplio del uso de la preposición “de” en el idioma rumano. Otro resultado interesante concierne a la sustitución de la preposición española “a” (en los casos que indica dirección) por “en” (indicando lugar) probablemente porque en rumano la preposición “en” sirve para introducir ambos contextos (Roesler, 2007).

Ejemplo (xxxi) *PAR: soy rumana [...] estoy aquí <de> [/] en Madrid de [= desde hace] dos años y vivo en Leganés tengo cuatro hijos.

Ejemplo (xxxii) *PAR: si es un trabajo en un restaurante la gente viene (a) cenar y el cocinero tiene que estar aquí.

Ejemplo (xxxiii) *PAR: soy de Rumanía y estoy aquí en España de [= desde] ocho años y pico.

Ejemplo (xxxiv) *PAR: si quieres mandar un [/] un paquete o algo en [= a] otro sitio, tienes que rellenar este <papel> [>].

Por último, se constató que los errores en los determinantes no fueron numerosos en comparación con los errores pertenecientes a las demás categorías. En el caso de los marroquíes, dichos errores parecen producirse por la dificultad a la hora de la formación de palabras en relación con el género y el número, los cuales no coinciden en el idioma árabe (Alarcón Moreno, 2013, p. 55).

Ejemplo (xxxv) *PAR: si no estás en casa lo deja esta [= este] papel para traerlo xxx.

Ejemplo (xxxvi) *PAR: este [= esta] tarjeta de residencia.

Ejemplo (xxxvii) *PAR: y no tengo ningún [=ninguna] familia aquí puede ayudar dejándoles los niños.

Ejemplo (xxxviii) *PAR: por encontrar una [= un] trabajo.

Por otro lado, en rumano existen tres géneros: masculino, femenino y neutro. Esto no solo influye en el sustantivo, sino que también repercute en su relación con el determinante demostrativo (solamente dos géneros) y con el posesivo (tres géneros). En cuanto a los demostrativos, su raíz etimológica en rumano es distinta a la del español, y solamente se dan en el caso nominativo con lo cual encontramos confusiones en número y género.

Ejemplo (xxxix) *PAR: solo esto [= este] pasaporte.

Ejemplo (xli) *PAR: esto [= este] trabajo para poder pagar mis (...) estudios <los que> [= que] me faltan.

Ejemplo (xlii) *PAR: si tienes alguna [= algún] problema <de> [/] de salud, acudes al centro y +.

Ejemplo (xliii) *PAR: saben un poco más de eso de después [= después] de otro [= otras] láminas.

Discusión y conclusiones

El objetivo que motivó la realización del presente estudio fue doble: (i) examinar el grado de corrección lingüística en ELM de hablantes rumanos y marroquíes; y (ii) comparar diferentes aproximaciones metodológicas a la evaluación del constructo en cuestión. Los resultados obtenidos permitieron llegar a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

En primer lugar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en el grado de corrección lingüística evaluada a partir de los descriptores de la escala analítica del Diploma LETRA y de la mayoría de las medidas cuantitativas utilizadas para el mismo fin, resultado que podría atribuirse al reducido tamaño muestral y a la relativa homogeneidad de los dos grupos en relación con la edad y su nivel educativo. En otras palabras, a falta de cierta variabilidad en algunas características individuales de los informantes, y teniendo en cuenta su contexto multilingüe en el que, como se mencionó con anterioridad, los marroquíes han podido estar en contacto con lenguas como el francés, al igual que los rumanos que se encuentran rodeados de países con lenguas eslavas y suelen tener conocimientos de lenguas como el inglés o el francés, pareció ser difícil detectar diferencias significativas entre los dos grupos.

En lo que concierne al nivel educativo, es interesante señalar que los resultados de un estudio más amplio (Mavrou y Doquin de Saint Preux, 2017), enmarcado en el Proyecto INMIGRA-2_CM, no revelaron una influencia considerable de la LM en la competencia oral de 492 candidatos al Diploma LETRA. Tal resultado se interpretó con referencia a la necesidad de los inmigrantes de utilizar

la lengua meta para varios tipos de transacciones, lo cual probablemente promueve su asimilación.

Sin embargo, en el presente estudio se observaron diferencias significativas en una medida cuantitativa, el número total de errores léxicos en relación con el número total de cláusulas. Asimismo, el promedio de errores léxicos que cometieron los marroquíes fue mayor en comparación con el promedio de errores léxicos de los rumanos, a pesar de que los análisis estadísticos efectuados no arrojaron valores de significatividad considerables. Se podría conjeturar que factores relacionados con las lenguas adquiridas y practicadas por los informantes hubieran contribuido a las diferencias observadas, en concreto, la proximidad lingüística entre el rumano y el español, ambas lenguas romances, que probablemente facilitó la obtención de un mayor grado de corrección léxica por parte de este grupo. De igual manera, el tiempo de residencia en España – variable que no se pudo controlar en el presente estudio – podría haber ejercido alguna influencia en los resultados obtenidos.

Otro hallazgo del presente estudio se deriva del análisis complementario que se llevó a cabo con el objetivo de examinar la posible influencia de la variable edad en la corrección lingüística. Los análisis correlacionales efectuados revelaron que los informantes de mayor edad tendieron a cometer más errores de tipo gramatical. Teniendo en cuenta que no hubo diferencias significativas en las puntuaciones de los dos grupos en la prueba de expresión e interacción orales del Diploma LETRA, la explicación de este hallazgo podría buscarse en factores individuales como las habilidades cognitivas, y en concreto la capacidad de memoria, que suelen deteriorarse con la edad (Kester *et al.*, 2002; Reuter-Lorenz y Sylvester, 2005; Salthouse, 2004).

Por lo que respecta a las diferentes aproximaciones a la evaluación de la corrección lingüística, los resultados no son concluyentes y, obviamente, requieren una réplica con el análisis de un mayor número de muestras orales, así como con la inclusión de un mayor número de medidas cuantitativas. Una apreciación interesante fue el hecho de que las puntuaciones de los informantes en el descriptor de *alcance y control gramatical* de la escala analítica correlacionaran de manera más fuerte con las medidas cuantitativas calculadas en función del número total de palabras y de cláusulas. Este resultado sugiere quizás que los errores gramaticales influyen en mayor medida en la percepción que tienen los evaluadores del grado de corrección lingüística o, alternativamente, que ambos procedimientos de evaluación, sea a través de escalas analíticas o a partir de medidas cuantitativas concretas, son igual de válidos y pertinentes para evaluar la corrección gramatical. Asimismo, en líneas generales, los resultados dan sustento a la observación de Wolfe-Quintero *et al.* (1998, p. 64) sobre el hecho de que las puntuaciones derivadas del uso de escalas de evaluación presentan una relación lineal

con ciertas medidas cuantitativas como el número total de errores en relación con el número total de palabras o de cláusulas. Si bien estos autores hicieron una revisión de estudios con el foco puesto en la expresión escrita, las conclusiones a las que llegaron podrían extenderse también a la otra destreza productiva, la expresión oral.

Adicionalmente, el presente estudio arrojó diferencias cualitativas en la naturaleza y tipo de errores cometidos en función del país de origen de los informantes. Como se explicó en el apartado anterior, muchos de estos errores podrían atribuirse a las particularidades e interferencias de dos lenguas bastante diferentes como son el rumano y el árabe. Además, este hallazgo corrobora la afirmación de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) sobre la utilidad de clasificar los errores según ciertos criterios, pues dicha clasificación permite evaluarlos de manera más precisa.

Por último, hay que reconocer una serie de limitaciones a las que se enfrentó la presente investigación: (i) el tamaño muestral y el número de medidas cuantitativas por las que se optó fueron reducidos; (ii) el análisis cualitativo de los errores se hizo atendiendo solo a los criterios descriptivo y lingüístico; (iii) el estudio se centró únicamente en la expresión oral; y (iv) el desconocimiento de las demás lenguas que los informantes hablaban o con las que habían estado en contacto hasta llegar a España. Por tanto, en un futuro se recomienda una réplica del mismo estudio con un tamaño muestral más grande, con la inclusión de un mayor número de medidas lingüísticas y el tratamiento cualitativo de los errores atendiendo también al criterio etiológico. Además, sería de mucha utilidad comparar el grado de corrección lingüística en la producción oral y escrita de poblaciones inmigrantes, y controlar en los análisis estadísticos variables potencialmente más determinantes como, por ejemplo, el tiempo de residencia en el país de acogida, el tipo de proceso migratorio (individual vs. colectivo) y las variedades diatópicas y diastráticas con las que habían estado en contacto, aprendido y/o adquirido en su país de origen, en los países de tránsito y en el país de llegada.

De igual modo, sería interesante llevar a cabo una investigación de las mismas características en el contexto de clase de ELM, puesto que una de las diferencias más evidentes entre los inmigrantes que aprenden una nueva lengua asistiendo a clase y los que la adquieren exclusivamente por inmersión es que los primeros tienen a un docente-facilitador que les puede enseñar no solo la competencia comunicativa, sino también la sociolingüística que comprende “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado” (Moreno Fernández, 2007, p. 62). Dicha competencia sociolingüística ofrece “herramientas” comunicativas que ayudan al inmigrante – y a cualquier aprendiz de una lengua extranjera – a mitigar las “tensiones dialectales” que surgen en contextos multilingües. Como apuntan Martín y Nakayama (2010):

Different people react differently to the dialectical tensions of multilingual world. Some work hard to learn other languages and other ways of communicating, even if they make numerous errors along the way. Others retreat into their familiar languages and ways of living. The dialectical tensions that arise over different languages and different systems of meaning are played out around the world. But these dialectical tensions never disappear; they are always posing new challenges for intercultural communicators (p. 242-243).

Los gobiernos y demás entidades responsables de las políticas lingüísticas deberían ser conscientes de dichas tensiones y considerar que las políticas que desarrollen deben, además de estar libres de prejuicios, promover actitudes tolerantes y una disposición a la reciprocidad, donde ambas partes, hablantes nativos y no nativos, aprendan y hablen la lengua del otro (Dominique Noguez, 1998, en Martín y Nakayama, 2010, p. 255-256). Si esto no ocurre, en este mundo comunicado estaríamos condenados a la incomunicación.

Un concepto importante en este contexto es el de *translanguage*. Como señala García (2009): “Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential” (p. 140). Es decir, el término *translanguage* va más allá de la definición lingüística del lenguaje y abarca el cómo se emplean las lenguas que conocemos, en mayor o menor medida, para construir e interpretar la realidad social de la que somos partícipes. La misma autora añade: “Teachers who develop what García, Johnson, and Seltzer (2017) have called a translanguaging stance deeply agree with Bakhtin (1981) when she says ‘one’s own language is never a single language: in it there are always survivals of the past and a potential for other-languagedness’” (García, 2017, p. 257-258). Esta concepción del potencial que tiene el ser humano para adquirir otra/s lengua/s enfatiza de manera positiva el proceso de aprendizaje en el que el inmigrante está envuelto; no solo los éxitos tienen cabida, sino también el error y las experiencias vividas.

En el proceso de globalización en el que nos encontramos, el multilingüismo alcanza los rincones más insospechados del planeta y forma parte inherente del individuo. Sabiendo esto, las políticas lingüísticas deberían ahondar en el concepto de *translanguage* y abrirse a las nuevas propuestas relacionadas con el fenómeno del multilingüismo.

Referencias

- ALARCÓN MORENO, M. 2013. La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios. *Diversidad*, 7(4):42-66.
- AL-BUAINAIN, H. 2007. Researching types and causes of errors in Arabic speakers’ writings. In: S. MIDRAJ; A. JENDLI; A. SEL-LAMI (eds.), *Research in ELT contexts*. Dubai, TESOL Arabia, p. 195-224.

- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. 1998. *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid, Cambridge University Press, 294 p.
- ALEXOPOULOU, A. 2005. Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, **23**(41):101-125.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. 2010. *Language assessment in practice*. Oxford, Oxford University Press, 510 p.
- BARALO, M. 2012. Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, **1**(1):11-30.
- BLEY-VROMAN, R. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning*, **33**(1):1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00983.x>
- CAMPILLOS LLANOS, L. 2014. Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, **8**(1). Available at: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52f75b4406331.pdf. Accessed on: 10/02/2018.
- DIAB, N. 1997. The transfer of Arabic in the English writings of Lebanese students. *The ESpecialist*, **18**(1):71-83.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M.; SOTO ARANDA, B. 2009. Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, **1**(2):3-37.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía S.A., 310 p.
- GARCÍA, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: T. SKUTNABB-KANGAS; R. PHILLIPSON; A. K. MOHANTY; M. PANDA (eds.), *Social justice through multilingual education*. Bristol, Multilingual Matters, p. 140-158.
- GARCÍA, O. 2017. Translanguaging in schools: Subiendo y bajando, bajando y subiendo as afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, **16**(4):256-263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- GASS, S.M.; SELINKER, L. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd ed., New York, Routledge, 593 p.
- HOUSEN, A.; KUIKEN, F. 2009. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, **30**(4):461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- HOUSEN, A.; KUIKEN, F.; VEDDER, I. 2012. Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In: A. HOUSEN; F. KUIKEN; I. VEDDER (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam, John Benjamins, p. 1-20. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- HUGHES, A. 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge; New York, Cambridge University Press, 251 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 30 de junio de 2016. Nota de prensa: Cifras de población a 1 de enero de 2016 y estadística de migraciones 2015 - Adquisiciones de nacionalidad española de residentes 2015. Available at: <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>. Accessed on: 05/05/2017.
- KESTER, J.D.; BENJAMIN, A.S.; CASTEL, A.D.; CRAIK, F.I. 2002. Memory in elderly people. In: A.D. BADDELEY; M.D. KOPELMAN; B.A. WILSON (eds.), *The handbook of memory disorders*. 2nd ed., West Sussex, Wiley, p. 543-567.
- LICERAS, J. 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 310 p.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. 3rd ed., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 366 p.
- MARTIN, J.N.; NAKAYAMA, T.K. 2010. *Intercultural communication in contexts*. 5th ed., New York, McGraw-Hill, 527 p.
- MAVROU, I.; DOQUIN DE SAINT PREUX, A. 2017. La influencia del nivel educativo en la competencia lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de Madrid. In: M. SOSIŃSKI (ed.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente*. Granada, Universidad de Granada, p. 161-173.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2007. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, **3**(343):55-70.
- OBSERVATORIO DE INMIGRACIÓN-CENTRO DE ESTUDIOS Y DATOS. 2016. Informe de la Población de Origen Extranjero Empadronada en la Comunidad de Madrid. Available at: <http://bit.ly/2gRTYB3>. Accessed on: 24/05/2017.
- PALLOTI, G. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, **30**(4):590-601. <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>
- REUTER-LORENZ, P.A.; SYLVESTER, C.Y.C. 2005. The cognitive neuroscience of working memory and aging. In: R. CABEZA; L. NYBERG; D. PARK (eds.), *Cognitive neuroscience of aging: Linking cognitive and cerebral aging*. New York, Oxford University Press, p. 186-217.
- ROBINSON, P. 2003. The Cognition Hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, **21**(2):45-105.
- ROBINSON, P. 2007. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In: M.P. GARCÍA MAYO (ed.), *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 7-27.
- ROESLER, P.M.A. 2007. La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante. *RedELE*, **3**(11):177-195.
- SALTHOUSE, T.A. 2004. What and when of cognitive aging. *Current Directions in Psychological Science*, **13**(4):140-144. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00293.x>
- SANTOS GARGALLO, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Editorial Síntesis, 176 p.
- SKEHAN, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, **17**(1):38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- SKEHAN, P. 2009. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, **30**(4):510-532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. 2001. Cognition and tasks. In: P. ROBINSON (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 181-205. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.009>
- THYAB, R.A. 2016. Mother-tongue interference in the acquisition of English articles by L1 Arabic Students. *Journal of Education and Practice*, **7**(3):1-4.
- VÁZQUEZ, G.E. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 286 p.
- WEIGLE, S. 2002. *Assessing writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 268 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>
- WOLFE-QUINTERO, K.; INAGAKI, S.; KIM, H.Y. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 187 p. (Technical Report 17).

Submetido: 31/07/2017

Aceito: 01/05/2018