

Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1

Analysis of the Errors in Written Composition Made by Greek Cypriot Students of Spanish as a Foreign Language (SFL): A1-B1.1 Language Level

Eleftheria Andreou
Highgate Private School, Nicosia
María Pilar López-García
Universidad de Granada

Recibido: 24/07/2016

Aceptado: 02/12/2016

RESUMEN El propósito de este trabajo ha sido investigar los errores morfosintácticos de los alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera en la expresión escrita. Al mismo tiempo, considerando que a lo largo del camino hacia la lengua extranjera el alumno formula sus hipótesis empleando varias estrategias psicolingüísticas, este trabajo ha suscitado también la indagación sobre estas estrategias, con el fin de destacar las posibles causas de los errores detectados. Se ha seguido el modelo del análisis de errores y una clasificación de los mismos basada en el criterio gramatical y el criterio etiológico. Los datos han sido recogidos de las producciones escritas de los alumnos que estaban aprendiendo español en la Escuela Inglesa de Chipre durante el curso académico 2014-2015. Para analizar los datos obtenidos, hemos aplicado una investigación cuantitativa en la que se proporcionan detalles porcentuales sobre la frecuencia de errores morfosintácticos. Siguiendo el criterio etiológico del análisis de errores, en este trabajo se describen las estrategias y mecanismos que originan este tipo de equívocos. Los resultados de nuestro estudio han revelado que estos errores se cometen en todas las categorías gramaticales, pero con grandes variaciones en los porcentajes de cada nivel. Las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación resultan útiles para observar la progresión del aprendizaje desde el nivel A1 al B1.1. y para optimizar la enseñanza del español a alumnos griego-chipriotas.

PALABRAS CLAVE: análisis de errores, errores frecuentes, expresión escrita, alumnos griego-chipriotas, español como lengua extranjera (ELE).

ABSTRACT The purpose of this study is to research the morphosyntactic errors in written compositions by Greek-Cypriot students of Spanish as a foreign language. At the same time, in order to understand the possible causes leading to such errors, this study also explores these learners' psycholinguistic strategies to formulate hypothesis regarding the target language. The method followed is that of error analysis and the classification of errors is based on grammatical and the etiological criteria. The data have been collected from the written compositions of students of the English School of Nicosia who were learning Spanish as a foreign language during the academic year 2014-2015. In order to analyse the data obtained, we have applied quantitative research in which percentage details are given regarding the frequency of morphosyntactic errors. Following the etiological criteria of error analysis, this study also describes the strategies and mechanisms that generate this kind of errors. The results of this analysis reveal that errors are made in all the grammatical categories but with large variations in the percentages of each level. The results reached in this study are useful for observing the progress of Spanish language learning from A1 to B1.1 level, and for optimizing the teaching of Spanish to Greek-Cypriot students.

KEY WORDS: error analysis, frequent errors, written composition, Greek-Cypriot students, Spanish as a foreign language (SFL).

1. Introducción

El papel relevante que desempeñan los errores en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera ha promovido que esta investigación verse sobre este tema concreto. Este estudio forma parte de las diferentes acciones llevadas a cabo en un proyecto I+D del Plan Nacional, titulado *La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos* (Referencia: EDU2013-43868-P) en el que nos hemos planteado una investigación sobre la producción de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas con objeto de que los profesores de español como lengua extranjera se familiaricen con dichos errores y puedan orientar su acción docente hacia los aspectos observados.

Muchos estudiosos, de entre los cuales cabe resaltar a Corder (1967) como pionero, han defendido la contribución positiva del error en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y han puesto de relieve la importancia de los errores en la enseñanza. Concretamente, un análisis de errores es de gran utilidad para el profesor de la lengua extranjera ya que dicho análisis le informa sobre el desarrollo lingüístico del alumno. Por consiguiente, el profesor es consciente de lo que sabe el alumno y de lo que le resulta difícil y así puede tomar decisiones más adecuadas acerca del procedimiento didáctico y la elaboración de materiales necesarios que puedan facilitar la superación de los errores detectados por el análisis. Asimismo, el conocimiento de los errores de los alumnos le permite al profesor saber anticipar las áreas que suelen provocar dificultades y que oriente su práctica docente hacia la prevención de ciertos errores, consiguiendo así reducirlos y facilitar el aprendizaje.

Los errores son indispensables también para los propios alumnos. El análisis de sus errores les hace más conscientes tanto de sus dificultades como de las estrategias utilizadas durante el proceso del aprendizaje, facilitándoles el camino hacia el dominio de la lengua extranjera. Por último, los errores sirven como fuente de información para los investigadores, ya que les ayudan a explorar cómo se aprende la lengua y a profundizar en los mecanismos y las estrategias que los alumnos ponen en marcha para aprender dicha lengua.

A fines de los años 60, el *análisis contrastivo*, que sostenía que todos los errores se podían predecir comparando y contrastando la lengua materna y la lengua extranjera, cedió su lugar a una nueva corriente de investigación, el *análisis de errores*, como rechazo a su precedente (Schachter 1974; Gutiérrez Quintana, 2005). Las bases en las que se desarrolló dicha corriente las ofreció Corder (1967). Actualmente, el objetivo primordial del análisis de errores era identificar una tipología variada y sólida partiendo de las producciones reales de los alumnos (Alexopoulou, 2011).

La teoría chomskiana y la hipótesis de la adquisición de la lengua materna, aplicadas al aprendizaje de la lengua extranjera, cambiaron la visión del error específicamente al considerar las habilidades que utilizan el alumno para aprender la lengua extranjera, ya que tal vez coincidan con el mecanismo interno que le llevó a la adquisición de su lengua materna. Por citar un ejemplo, las frases de un niño de dos años, como *yo lo escuché*, no se perciben como erróneas, sino que demuestran que el niño está en el proceso de adquisición de la lengua. Del mismo modo, las frases erróneas que produce el aprendiz de la lengua extranjera son consideradas como muestras de los estadios del proceso del aprendizaje de dicha lengua y son pasos imprescindibles que le permiten al alumno acceder a la nueva lengua (Corder, 1967; Schachter, 1974; Fernández López, 1997).

El tratamiento del error en la actualidad distingue errores y faltas. Corder (1967) hace una distinción entre los errores sistemáticos y no sistemáticos y alude a los conceptos del error y falta; concretamente, una falta es una desviación no sistemática de las reglas de la lengua extranjera que se debe a factores de actuación tales como el cansancio, fallos de memoria o el estado emocional del aprendiz. El profesor de la lengua extranjera, conociendo producciones previas del estudiante, sabe que el alumno es capaz de darse cuenta de sus faltas y puede autocorregirse (Bustos Gisbert, 1998). Como faltas se pueden percibir las siguientes estructuras¹²:

¹² Los ejemplos han sido extraídos de las composiciones recogidas para este trabajo.

Mi **dormitorio***¹³ {dormitorio}¹⁴ es muy grande y cómodo. [A55]¹⁵
Quando* {Cuando} era niña asistía a clases de ballet. [B53]

Por lo contrario, el error es algo sistemático. Cuando se trata de un error, la forma que quería usar el alumno está clara y aunque haya recibido instrucción sobre ella, todavía no la ha asimilado. Por eso, no se puede autocorregir, incluso si se lo pide (Edge, 1989; Nayernia, 2011). Se pueden considerar errores, por ejemplo, los siguientes:

Mi casa **es*** {está} en **un*** {una} calle tranquila. [A54]
Cuando era niña **fui*** {era} **mucho*** {muy} activa. [B72]

2. Metodología

2.1. Participantes

En el trabajo participaron 71 estudiantes griego-chipriotas de la Escuela Inglesa de Chipre que estaban aprendiendo español como lengua extranjera en el curso 2014-2015. La lengua materna de estos estudiantes es el griego. En el estudio participaron alumnos de 14 y 15 años de niveles A1-B1.1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002).

La Escuela Inglesa es una de las escuelas privadas de educación secundaria de Chipre. Tiene un programa educativo que dura 7 años y desde el primer año todas las asignaturas se imparten en inglés, salvo la del *griego moderno* y la asignatura de la *educación religiosa* que se enseñan en griego (The English School, 2016).

En el segundo año de estudios, el plan curricular de las lenguas introduce el francés como asignatura obligatoria hasta el tercer año. Desde el cuarto año hasta el séptimo, los alumnos tienen la oportunidad de cursar hasta dos lenguas extranjeras; es decir, el francés, el español y el alemán, con el fin de hacer el examen de *IGCSE* de la(s) lengua(s) que cursen en el quinto año y el examen de *AS-level* y *A-level* en el sexto y séptimo año, respectivamente (The English School, 2016). Todos estos exámenes son exámenes británicos y sirven para acreditar la competencia lingüística de los estudiantes en cuanto al español (Cambridge International Examinations, 2016).

Hechas estas observaciones, los participantes en la investigación fueron 32 alumnos de 1º de Bachiller de los niveles A1-A2.1 y 39 alumnos de 2º de Bachiller de los niveles A2.2-B1.1. Los dos grupos de alumnos tienen clases de español de 45 minutos cada una durante 3 días por semana.

2.2. Instrumentos/Materiales

De acuerdo con Fernández López (1997), en el análisis de errores se parte de lo que realmente producen los aprendices. Por esta razón, este estudio se realizó a través de la recopilación de textos escritos de los estudiantes. Del Grupo A se recogieron 88 textos sobre dos temas: *Mi familia* (53 composiciones) y *Mi casa/Mi casa ideal* (35 composiciones). Del Grupo B se recogieron 77 textos acerca de los temas: *Mis vacaciones* (32 composiciones) y *¿Qué hacía cuando era niño/a?* (44 composiciones). Esas producciones escritas sobre varios temas se escribieron en clase o en casa como tarea.

2.3. Método

En este estudio hemos partido del modelo del análisis de errores propuesto por Corder (1981) y Fernández López (1997). Nuestros objetivos se han centrado en destacar por un lado los

¹³ El error está en negrita acompañado con un asterisco.

¹⁴ Entre llaves se indica cuál sería la opción correcta.

¹⁵ La letra entre corchetes representa el grupo del alumno al que pertenece la producción escrita y el número el orden en el que se archivó dicha producción.

errores que cometen los alumnos griego-chipriotas en español y ver qué tipo es el más frecuente, y por otro, hemos investigado las causas que generan esos errores, por tanto, nos hemos centrado en las etapas de identificación, descripción, clasificación y explicación. Además, hemos establecido a priori unos criterios para asegurarnos de que los datos obtenidos se manejarán en cada etapa de manera organizada y poder así lograr nuestros fines con fiabilidad y exactitud. Concretamente, nos hemos apoyado en la taxonomía de errores de Alexopoulou (2005) para describir y clasificar los errores localizados y en la tipología de errores descrita por Fernández López (1997) para identificar las causas que originaron dichos errores (criterio etiológico).

2.3.1 Identificación

Para la identificación de los errores es necesario preestablecer el significado del concepto de error; es decir, una producción equivocada del alumno de manera sistemática, donde la forma que se pretendía usar se puede deducir pero el aprendiente no está listo para corregirla por sí mismo ya que todavía no la ha asimilado.

La identificación de los errores se hace en la situación comunicativa en la que se han cometido, comparando la producción del alumno en un determinado momento del aprendizaje de la lengua extranjera con lo que sería correcto, si se hubiera producido por un hablante nativo de dicha lengua en esa situación y para transmitir ese significado. Los ejemplos proporcionados son extraídos de las propias composiciones de los alumnos. Se presentan tal cual se produjeron y se propone la emisión correcta en español de lo producido.

2.3.2 Descripción

Una vez identificados los errores, se describe su tipo de manera muy somera y desde una perspectiva lingüística. Para eso, se utiliza el criterio descriptivo como el propuesto por Alexopoulou (2005, pp. 74-75) basado en cinco tipos de operaciones según las categorías utilizadas anteriormente por Vázquez (1991, pp. 32-43) y Santos Gargallo (1993, pp. 93-94):

1. Omisión: supresión de morfemas o palabras que deberían existir. Atañen especialmente elementos funcionales como los artículos y las preposiciones.
2. Adición: aparición de un morfema o una palabra que no debería aparecer, es decir, que es redundante.
3. Elección falsa: optar por morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto. Frecuentemente va unida con la sustitución de una unidad gramatical por otra como pasa a menudo con las preposiciones.
4. Forma errónea: se trata de errores de formación que se cometen cuando no se emplea la forma correcta de un morfema o de una estructura sino una forma errónea, normalmente causada por la falta de observación o por la ignorancia de las reglas gramaticales. Es un fenómeno corriente en la formación de los verbos.
5. Colocación falsa: la colocación de un morfema o un conjunto de morfemas en un orden sintagmático incorrecto o poco frecuente (por ejemplo, cuando se cambia el orden del adjetivo).

2.3.3 Clasificación

La clasificación de los errores se refiere a la descripción más profunda de las producciones de los alumnos según los distintos niveles de la lengua. El presente estudio se centra en los errores del nivel morfosintáctico así que para su clasificación se emplea el criterio gramatical o lingüístico sugerido también por Alexopoulou (2005, p. 80). Aquí cabe destacar que Alexopoulou (2005) considera que cuando los errores de concordancia en género y número están relacionados con el grupo nominal se analizan en la parte del sustantivo o del adjetivo y no del determinante que los acompaña, percibiéndolos como un todo inseparable. Se analizan en la parte del determinante solamente cuando se encuentran aislados. Nosotros hemos seguido la misma lógica en nuestro trabajo. Asimismo, Alexopoulou (2005) explica que se ha optado por agrupar los posesivos, los

demostrativos y los indefinidos bajo el término *determinativo* y no bajo el término *pronombres* porque la categoría de los indefinidos no se puede identificar con las otras dos categorías.

2.3.4 Explicación

La explicación es de índole psicolingüística y no puramente lingüística como las de las etapas del análisis de errores anteriores. En esta etapa, se intenta averiguar por qué y cómo el aprendiz ha llegado a generar su producción idiosincrática, indagando los mecanismos o estrategias utilizadas por el alumno y buscando las posibles fuentes de los errores. La explicación de los errores no es una labor fácil; por una parte, no hay ninguna taxonomía de errores que pueda garantizar que ofrecerá la causa que provocó cada error, y por otra parte, muchas veces los errores no pueden atribuirse a una sola causa (Edge, 1989; Huang, 2002). En este trabajo pretendemos descubrir las estrategias o los mecanismos que originan los errores empleando el criterio etiológico propuesto por Fernández López (1997, p. 48), basado en ocho categorías:

1. Interferencia: es la influencia de la lengua materna o de otra lengua en la producción errónea del alumno.

2. Hipergeneralización o generalización: se refieren a mecanismos intralingüales según los cuales las reglas no se aplican. Por consiguiente, el sistema se regulariza sin considerar las restricciones de dichas reglas, como ocurre, por ejemplo, con la regularización de verbos irregulares; o se amplía el paradigma a casos en los que el sistema lo facilita pero la norma no lo ha establecido.

3. Analogía: consiste en el uso de un término o construcción por otro parecido formal, funcional o semántico, pero que no es adecuado en el contexto o en el registro utilizado.

4. Influencia de la forma fuerte: utilización de formas que son más frecuentes o más asequibles por otras.

5. Hipercorrección: es la estrategia contraria a la generalización y se trata de hacer una excepción regla.

6. Neutralización: estrategia de simplificación del sistema y de las oposiciones de la lengua, como por ejemplo, de los tiempos verbales (pretérito perfecto/pretérito imperfecto) o el género de los sustantivos.

7. Reestructuración: cuando el alumno usa la estrategia de evasión y quiere eludir la dificultad de ciertos elementos de la lengua, intenta reformular su oración. Como resultado, algunas veces deja en esa frase reestructurada elementos sobrantes o, al contrario, omite elementos, cambia el orden, produce oraciones sin acabarlas o usa perífrasis inadecuadas.

8. Errores inducidos: en los casos en que el alumno vuelve a cometer frecuentemente el mismo error, se puede deducir que se trata de una hipótesis que formó el alumno por algunas de las causas ya mencionadas o por su propia metodología.

3. Resultados

A continuación, presentamos los porcentajes y el número de errores morfosintácticos cometidos en cada nivel lingüístico acompañados por algunos ejemplos representativos de esos errores. Asimismo, se intenta dilucidar las estrategias utilizadas que han originado dichos errores. Antes de proporcionar los ejemplos más característicos, cabe mencionar que se hace alusión solo a esas categorías gramaticales en las que han aparecido errores.

Ya que uno de los objetivos de este trabajo es subrayar las categorías gramaticales que resultan más problemáticas para los alumnos de cada nivel lingüístico y, por consiguiente, inducen a cometer más errores, los datos recogidos se han procesado en hojas de cálculo *Excel*, proporcionando porcentajes de errores.

3.1. Grupo A de alumnos. Niveles A1 – A2.1

Como podemos observar en el siguiente gráfico, el número total de los errores cometidos en los niveles A1 – A2.1 es 188. En orden descendente, son errores relacionados con el uso de los

artículos (19.68%, 37/188), los verbos (18.62%, 35/188), los adjetivos (17.02%, 32/188), los sustantivos (13.83%, 26/188), las preposiciones (11.17%, 21/188) y los pronombres (10.64%, 20/188), las conjunciones (5.85%, 11/188) y por último los determinativos (3.19%, 6/188).

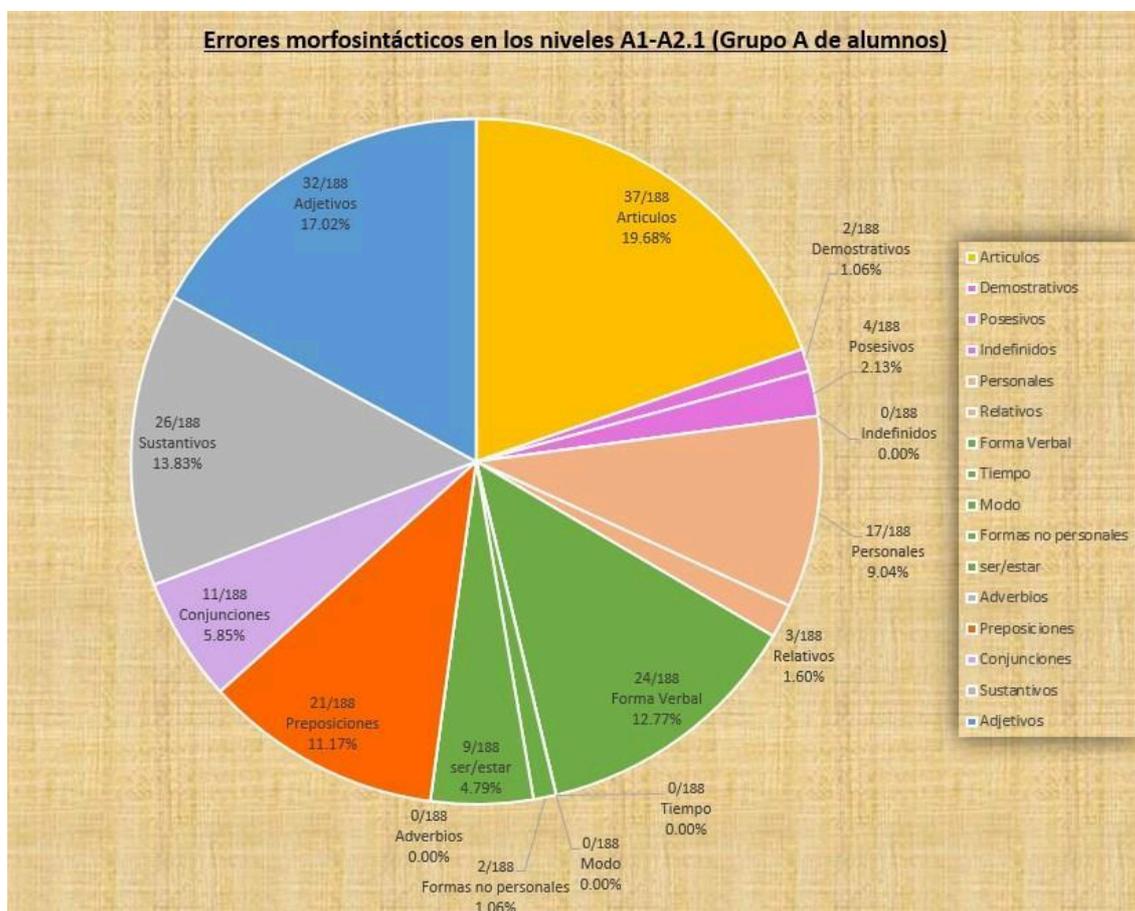


Figura nº 1. Errores en los niveles A1-A2.1 (Grupo A de alumnos)

3.1.1 Artículos (19.68%, 37/188)

En este apartado se han destacado errores relacionados con la elección falsa del artículo (1,2)¹⁶ como también con su omisión (3):

- (1) **Le***¹² {El}¹³ nombre de mi madre es Evgenia y **le*** {el} nombre de mi padre es Mike. [A2]¹⁴
- (2) Mi padre trabaja en **el*** {un} banco. [A3]
- (3) Me gusta jugar a los videojuegos, **ver*** {la} tele, ir al cine, [...]. [A11]

En estos casos es evidente que la estrategia que ha generado los errores es, por un lado, la interferencia de la lengua materna de los alumnos (2, 3) y, por otro, de otra lengua extranjera como el francés (1). En el ejemplo (2), el alumno no se afecta por el género del sustantivo griego pero sí que se afecta por el artículo determinativo que suele acompañar ese sustantivo en la lengua materna de los alumnos.

¹⁶ El número entre paréntesis corresponde al orden en el que se presentan los ejemplos de errores.

3.1.2. Determinativos

3.1.2.1 Demostrativos (1.06%, 2/188)

En el área de los determinativos demostrativos se han recogido errores que tratan de la forma errónea del demostrativo:

(4) **Esto*** {Este} es mi hermano. [A46]

Este tipo de errores se puede atribuir a la estrategia de la analogía, según la cual se usa el término *esto* por el próximo *este*. Además, se puede deducir que el alumno ha utilizado el mecanismo de la generalización, aplicando la regla de la concordancia del sustantivo con su determinativo donde no se puede, llevándolo así a que cometa este error.

3.1.2.2 Posesivos (2.13%, 4/188)

En el caso de los determinativos posesivos, se han detectado errores relacionados con su elección falsa:

(5) En mi casa, estoy yo, **mi*** {mis} dos hermanos, mi padre y mi madre. [A52]

En ejemplos como el (5) se observa un uso correcto del determinativo posesivo en cuanto al sustantivo en singular, por lo cual se puede argumentar que no se trata de un error sino de una falta. Sin embargo, se considera un error, dado que esta producción incorrecta ha aparecido de manera sistemática en la composición de este alumno como también en las composiciones de otros alumnos. Específicamente, en este caso observamos que cuando se trata del sustantivo en plural, el alumno, por descuido del número del sustantivo, generaliza y aplica el posesivo *mi* por *mis*.

3.1.3 Pronombres

3.1.3.1 Pronombres personales (9.04%, 17/188)

Los errores que se han detectado se refieren a la colocación falsa del pronombre personal tónico *yo* (6). Este tipo de errores se puede justificar con la interferencia de la lengua materna de los alumnos, ya que en griego la primera persona del pronombre personal tónico en singular va primero y después cualquier otro pronombre tónico:

(6) **Yo*** y **mi*** hermanos {Mi hermano y yo} no somos muy altos. [A52]

Hemos registrado también errores de omisión del pronombre personal átono *se* (7). Dichos errores reflejan el uso de la estrategia de analogía a causa de la proximidad de las formas verbales *llamar-llamarse*.

(7) Mi padre * {se} llama Vakis y es un médico. Mi madre * {se} llama Geraldine. [A28]

3.1.3.2 Pronombres relativos (1.60%, 3/188)

En las composiciones de los alumnos se han detectado casos de forma errónea de los pronombres relativos, debidos a la interferencia del francés:

(8) Tengo un hermano **qui*** {que} se llama Constantinos. [A2]

3.1.4 Verbos

3.1.4.1 Forma verbal (12.77%, 24/188)

En algunas ocasiones se observan errores de elección falsa de las formas verbales (9-13). Algunas de las estrategias que reflejan estos errores son la interferencia con el griego (9,10) y el francés (11):

- (9) Ella se llama Stephanie y ella* **es*** {tiene} de* nueve años. [A27]
 (10) Al lado del dormitorio **es*** {hay} un vestuario. [A58]
 (11) Mi hermano **est*** {es} estudiante también. [A34]

Sin embargo, algunos de los errores parecen deberse no solo a la interferencia con alguna lengua sino también a la neutralización de las oposiciones de la lengua (*haber-tener-estar-ser*) por no haber tenido en cuenta algunos parámetros de las reglas sobre el uso de estas formas verbales (12,13). Por ejemplo, en la producción (13) el alumno sí que se afecta por su lengua materna pero tampoco no observa la regla según la cual la forma verbal *estar*, en este contexto, no puede aparecer vinculada con un artículo indeterminado:

- (12) El piso **hay*** {tiene} nueve dormitorios [...]. [A56]
 (13) Al lado de la cama **está*** {hay} una lámpara verde. [A59]

3.1.4.2 Ser / Estar (4.79%, 9/188)

La dificultad de elegir correctamente entre las formas verbales *ser* y *estar es* obvia en los siguientes ejemplos:

- (14) **Estoy*** {Soy} estudiante en “English School”. [A35]
 (15) **Estamos*** {Somos} todos listos y alegros*. [A52]
 (16) Yo vivo con mi familia en Nicosia y mi casa **es*** {está} en Egkomi. [A86]

Estos datos están de acuerdo con los de Alexopoulou (2005) y evidencian un mecanismo de neutralización de las dos formas verbales y además indican que los alumnos todavía no han asimilado las reglas de uso de cada una de esas formas.

3.1.5 Preposiciones (11.17%, 21/188)

En el área de las preposiciones, se han registrado errores de omisión (17-18), de adición (19) y de forma errónea (20) de la preposición. La interferencia tanto del griego (17-19) como del francés (20) es la estrategia a la que se deben dichos errores:

- (17) Yo hablo inglés, griego y un poco * {de} español. [A5]
 (18) Yo amo * {a} Justin porque es un hombre muy* precioso y simpático. [A45]
 (19) El dormitorio de mi hermana es* entre **del*** {el} cuarto de baño y **del*** {el} dormitorio de mi mamá y mi papá [A68].
 (20) Soy estudiante **d*** {de} español. [A34]

3.1.6 Conjunciones (5.85%, 11/188)

En algunas producciones escritas se han observado errores relacionados con la forma errónea de la conjunción coordinante copulativa. Estos se deben al uso del mecanismo de la hipercorrección (21), ya que *e* se aplica en casos donde no debería usarse, o a la interferencia con el francés (22):

- (21) Es más delgada **e*** {y} alta. [A17]
 (22) Soy morena **et*** {y} baja. [A49]

3.1.7 Sustantivos (13.83%, 26/188)

Otros casos que se han registrado incluyen la elección falsa del género del sustantivo que tiene como resultado aparejado la elección falsa del artículo que lo acompaña (23-24). En el ejemplo (23), el alumno hipergeneraliza la regla según la cual los sustantivos terminados en *-es* son masculinos y así consigue cometer errores de este tipo. En el caso (24) es evidente la interferencia

del género del sustantivo griego. Este tipo de errores también ha sido analizado por Kouti (2005), Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (2009) y Mella (2006):

- (23) **Los* paredes** {Las paredes} son amarillos*. [A59]
(24) Mi casa es* en **un* calle** {una calle} tranquila [...]. [A54]

3.1.8 Adjetivos (17.02%, 32/188)

Se han destacado varios errores sobre la forma errónea del adjetivo (25-27). En la producción (25) se hace patente la interferencia con la lengua materna de los aprendices, esto es, el género del sustantivo *calle* en griego no coincide con el género de dicho sustantivo en español. El error en el ejemplo (26) evidencia el uso de la generalización de la terminación de los adjetivos masculinos en *-os* en un caso donde no se puede aplicar. La generalización es también la estrategia que origina errores como los del ejemplo (27); el alumno, partiendo de la regla general según la cual los sustantivos que terminan en *-a* son femeninos, intenta generar un adjetivo que concuerda con ese sustantivo considerado como femenino. En el estudio de Mella (2006) también se han encontrado resultados parecidos:

- (25) Quiero vivir en la montaña de Japón porque es una* **país bonita*** {bonito}. [A66]
(26) Estamos* muy listos y **alegros*** {alegres}. [A52]
(27) [...] y una* **sofá moderna*** {moderno}. [A54]

Otros errores que hemos hallado están relacionados con la colocación falsa de los adjetivos (28). Como muestran también los resultados del trabajo de Alexopoulou (2005), los alumnos grecohablantes tienden a anteponer el adjetivo especificativo a causa de la interferencia con el griego:

- (28) En mi dormitorio hay una **doble*** cama. Tiene dos **grandes*** espejos también y una mesa. [A57]

3.2 Grupo B de alumnos. Niveles A2.2 – B1.1

En los niveles A2.2 y B1.1 observamos 318 errores en total. Específicamente, las categorías gramaticales que resultan problemáticas para los aprendices en estos niveles aparecen en el siguiente orden descendente: verbos (44.33%, 141/318), preposiciones (24.53%, 78/318), artículos (11.32%, 36/318), adjetivos (6.60%, 21/318), pronombres (6.29%, 20/318), determinativos (2.51%, 8/318), conjunciones (1.57%, 5/318) y sustantivos (2.20%, 7/318) y adverbios (0.63%, 2/318%). En estos niveles, podemos observar que los verbos provocan la mayoría de los errores debidos en primer lugar al uso inadecuado de los tiempos verbales (19.18%, 61/318), en segundo lugar, con respecto a las formas verbales (17.92%, 57/318), en tercer lugar en lo referente al uso de los verbos *ser* y *estar* (5.97%, 19/318) y por último, errores que tienen que ver con las formas no personales del verbo (1.26%, 4/318).

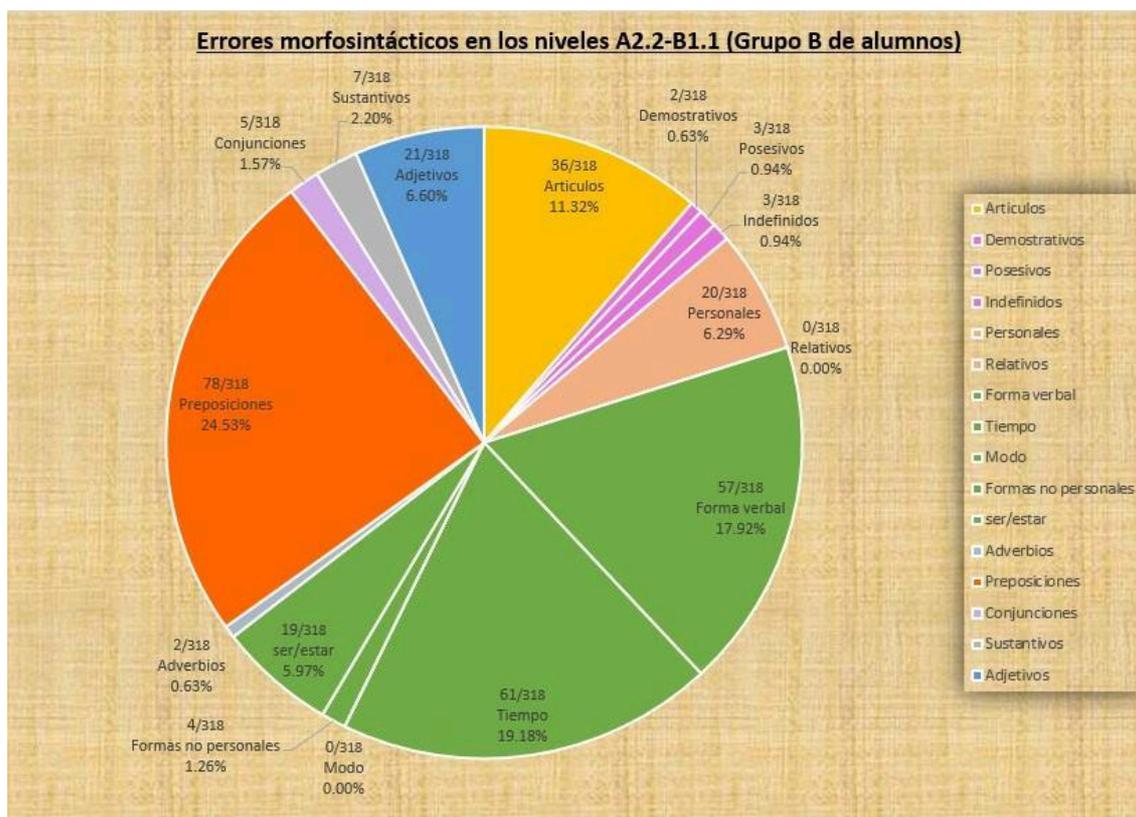


Figura nº 2. Errores en los niveles A2.2-B1.1 (Grupo B de alumnos)

3.2.1 Artículos (11.31%, 36/318)

Se han observado casos de uso innecesario del artículo indefinido donde aparece un determinativo indefinido (29). Este tipo de errores, corroborados también en el estudio de Alexopoulou (2005), dejan constancia de la interferencia con la lengua materna de los alumnos:

(29) **Un*** {~~Un~~} otro día montamos una barca y paseamos por el Sena. [B12]

3.2.2 Determinativos (2.51%, 8/318)

3.2.2.1 Posesivos (0.94%, 3/318)

En cuanto a los posesivos, los resultados están en la misma línea que los descritos por Alexopoulou (2005) y los de Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (2009), los cuales han mostrado errores de forma errónea del posesivo (30) provocados por la interferencia fónica del griego; precisamente, las formas de la segunda y la tercera persona del singular en español *tu* y *su*, se parecen a 'τοῦ'/tu/; 'σου'/su/, los cuales corresponden a la tercera y segunda persona del singular, respectivamente, en griego:

(30) ¿Qué tal **sus*** {tus} vacaciones? [B25]

3.2.2.2 Indefinidos (0.94%, 3/318)

Hemos verificado casos de elección falsa del determinativo indefinido en los que se usa el adverbio de cantidad *muy* en lugar del indefinido *mucho* (31). Este tipo de errores pueden haberse generado por la similitud formal y semántica entre estos términos:

(31) Hizo **muy*** {mucho} frío por la noche, es por eso que dormía bajo un montón de mantas. [B8]

3.2.2.3 Demostrativos (0.63%, 2/318)

En el área de los determinativos demostrativos se han recogido errores que tratan de la forma errónea del demostrativo:

(32) Lo mejor de **esta*** {ese} día fue nuestra visita al museo. [B24]

Este tipo de errores se puede atribuir a la transferencia del griego donde la palabra “día” es femenino o al mecanismo de la generalización, aplicando la regla general según la cual la terminación –a de los sustantivos indica sustantivo femenino.

3.2.3 Pronombres

3.2.3.1 Personales (6.29%, 20/318)

Se han encontrado errores de omisión (33-35) y adición (36) del pronombre personal átono. El error en la producción (33) se debe a la transferencia del griego, mientras en los ejemplos (34-36) los errores se han generado por la estrategia de la analogía a causa de la proximidad de los términos *quedar-quearse*, *perder-perderse* y *partir-partirse*:

(33) Primero visitamos mis tíos que viven el Londres, Croydon, donde * {lo} pasamos genial. [B8]

(34) Vamos a quedar * {nos} en albergues juveniles. [B14]

(35) Fue emocionante ya que * {nos} perdimos en algún momento y casi perdimos el barco. [B15]

(36) Aquí* nos* {nos} partimos para Munich. [B24]

Errores de adición del pronombre tónico debidos a la influencia del griego siguen apareciendo en este grupo también:

(37) Por desgracia yo* {mi tío y yo} y mi tío [...]. [B8]

3.2.4 Verbos (43.07%, 137/318)

3.2.4.1 Forma verbal (17.92%, 57/318)

En cuanto a las formas verbales, hemos destacado errores de forma errónea que tienen su origen en la analogía (38-41), es decir, la confusión entre unas formas verbales parecidas o en la hipercorrección, ya que en el ejemplo (40) la primera persona del singular del indefinido del verbo *sacar* se usa como modelo para crear la forma verbal de la primera persona del plural:

(38) Mi hermano y yo **damos*** {dimos} un paseo por el exterior del edificio. [B3]

(39) El viaje no **fui*** {fue} muy largo, **fui*** {fue} agradable porque hablaba y jugaba cartas con mis amigos. [B23]

(40) **Saquemos*** {Sacamos} muchas fotos pero no las publicaremos en facebook. [B60]

Los verbos utilizados de forma errónea tienen su origen también en la sustitución de las desinencias de una categoría de verbos por otra (verbos terminados en -er, -ir en lugar de usar verbos terminados en -ar) es decir, se aplica una estrategia de generalización:

(41) Cuando era niña **montía*** {montaba} una* bicicleta en el barrio con mi prima. [B31]

Además, en muchos casos se han observado errores en el uso del participio de los verbos en lugar de las formas verbales del pretérito indefinido o imperfecto, generados por neutralización del sistema de la lengua, como se puede apreciar en la siguiente muestra:

- (42) Por desgracia yo* y mi tío **perdido*** {perdíamos} cada vez. [B8]
 (43) El primer día fuimos a la escuela y aquí* nuestros profesores nos **dividido*** {dividieron} en equipos. [B24]

3.2.4.2 Tiempo (19.18%, 61/318)

Igual que en los trabajos de Alexopoulou (2005), Mella (2006) y Soulé (2011), los errores que se han destacado sobre los tiempos verbales están relacionados, principalmente, con la elección falsa de los tiempos del pasado. Específicamente, se han registrado casos en los que se usa el pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto (44-45) o el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido o imperfecto (46-47) a causa de la neutralización de la función de estos tiempos:

- (44) Cuando llegamos en* Montreux, el tiempo **fue*** {era} muy malo. [B1]
 (45) Con Thekla **pasamos*** {pasábamos} mucho tiempo conjuntos*. [...] y **nadamos*** {nadábamos} para* una hora. [B41]
 (46) En Alemania **hemos pasado*** {pasamos} los* dos días en el hotel. [B11]
 (47) Cuando era niña **he tenido*** {tenía} mucho tiempo y poca tarea. [B42]

En otros casos se usa el pretérito imperfecto en lugar del pretérito indefinido a causa tanto de la estrategia de neutralización como de la transferencia de la lengua materna en la que la adscripción de la duración y la descripción se alcanza mediante el uso del pretérito imperfecto:

- (48) **Era*** {fue} una experiencia inolvidable. [B16]
 (49) **Quedábamos*** {nos quedamos} en el hotel para* cinco días. [B14]

Errores de elección falsa son también los del uso del presente de indicativo por el pretérito imperfecto de indicativo, lo cual refleja la influencia de la forma fuerte que en este caso es la del presente:

- (50) Afortunadamente **hay*** {había} conexión a internet. [B10]
 (51) El hotel era* en el centro de la ciudad y **es*** {era} de cuatro estrellas. [B13]

3.2.4.3 Formas no personales (1.26/, 4/318)

Los errores de elección falsa de formas no flexivas, concretamente del infinitivo, en lugar de la forma personal (52) pueden haberse generado por simplificación del sistema lingüístico, como sostiene también Mella (2006). Así encontramos ejemplos como:

- (52) Ahora * {nos} encontramos y **ver*** {vemos} películas. [B31]

3.2.4.4 Ser / Estar (5.97%, 19/318)

La dificultad de los alumnos para usar correctamente los verbos *ser* y *estar* sigue vigente en este nivel. Concretamente, se han registrado errores de uso del verbo *estar* en lugar de *ser* (53) y lo contrario (54-56), parecidos a los que destaca Alexopoulou (2005). Los errores (52-53) se pueden justificar con la neutralización, la cual se emplea principalmente por la inexistencia en la lengua materna de los alumnos de dos verbos diferentes con valor calificativo. Sin embargo, incluso en los casos donde en griego hay dos verbos diferentes para expresar localización (54-55), el alumno sigue confundiendo el uso de las dos formas y simplifica la función de cada una:

- (53) La casa de mis tíos **estaba*** {era} muy grande y cómoda. [B8]
 (54) El segundo día visitamos el castillo de Montreux que **era*** {estaba} muy malo. [B1]

(55) Sin duda, fue una experiencia inolvidable que me gustaría vivir de nuevo porque **ser*** {estar} con amigos es lo mejor. [B12]

(56) El hotel **era*** {estaba} lejos de la ciudad. [B12]

3.2.5 Adverbios (0.63%, 2/318)

Los errores como en el ejemplo (57) están relacionados con la elección falsa del adverbio de lugar en un determinado contexto y se pueden haber generado por neutralización de las funciones deícticas de cada adverbio. Una vez más, los resultados de este análisis corroboran los resultados del estudio de Alexopoulou (2005):

(57) El primer día fuimos a la escuela y aquí* {ahí} [...]. [...] y nos fuimos al aeropuerto. Aquí* {ahí} nos* partimos para Munich. [B24]

3.2.6 Preposiciones (24.53%, 78/318)

En cuanto a la elección falsa de la preposición, se han registrado varios errores. En concreto, se han observado casos en los que se usa *en* por *a* con los verbos de movimiento (58); *a* por *en* para localizar en el espacio (59); y *para* en lugar de *por* (60). Estos errores son producto de la estrategia de neutralización que utilizan los alumnos por desconocimiento de las reglas relacionadas con las preposiciones implicadas:

(58) El verano pasado fui **en*** {a} muchos lugares. [B60]

(59) Nuestra primera noche **a*** {en} París visitamos la Torre Eiffel. [B10]

(60) Fui con mis amigas **para*** {por} dos días. [B6]

Asimismo, se han detectado errores de adición de la preposición que se pueden atribuir a la interferencia con la lengua materna (61) o a la generalización de las reglas de uso de la preposición en casos donde estas no se aplican (62):

(61) En esta excursión **que*** viajamos **con*** avión, **con*** el* coche y **con*** el* barco.

(62) **En*** {~~En~~} el primer día fuimos a las fábricas y fue muy interesante. [B11]

Se han detectado también errores de elección falsa de la preposición en la expresión idiomática *ir de vacaciones* (63-64). Dichos errores se pueden haber generado por analogía, esto es, por el uso de la estructura *ir a* en lugar de *ir de vacaciones* en un contexto donde no es adecuada, o por desconocimiento de esta estructura:

(63) El verano pasado fui **a*** {de} vacaciones a Grecia con mi familia. [B5]

(64) Cuando íbamos **en*** {de} vacaciones íbamos **en*** {a} Protaras. [B77]

3.2.7 Conjunciones (1.57%, 5/318)

Al igual que los errores del grupo A (A1-A2.1) sobre las conjunciones, en este nivel también aparecen errores de formación errónea de las conjunciones coordinantes copulativas cuya causa es la generalización:

(65) Algunos días llovió **y*** {e} hizo viento. [B4]

(66) Era enorme **y*** {e} increíble. [B11]

Se han encontrado también errores de omisión que tratan de errores de uso de la conjunción subordinante ilativa *así que* (67). La analogía puede ser la causa que ha provocado este tipo de errores correspondiente a la proximidad formal que tienen las conjunciones *así que* y *así* acompañada de la conjunción *y*, es decir, *y así*:

(67) Llovía imparable así * {que} nos quedamos al* hotel. [B1]

Otros errores están relacionados con la adición de la conjunción subordinante *que* (68). En este caso, se pueden justificar, por un lado, con la transferencia de la lengua materna de los alumnos y por otro, con la estrategia de hipercorrección:

(68) El año que viene espero **que*** {~~que~~} voy a ir* {ir} increíble. [B5]

3.2.8 Sustantivos (2.20%, 7/318)

Se han observado errores de uso del plural en lugar del singular a causa de la interferencia con el griego, como por ejemplo:

(69) Compré muchas cosas chulas como **ropas*** {ropa}. [B13]

Además, se han registrado casos en los que según la percepción del género del sustantivo, se producen errores sobre la elección del artículo (70). Estos errores se deben, posiblemente, a la interferencia con la lengua materna de los alumnos en la que el sustantivo *día* es femenino, pero también tiene que ver la generalización de la regla según la cual los sustantivos de género femenino terminan en *-a*; por esta razón, el alumno usa un artículo femenino:

(70) **La*** **día** {el día} que llovió nos alojamos* en la discoteca del hotel. [...] Hawái tiene muchas atracciones, por eso **una*** **día** {un día} fuimos a ver lugares de interés. [B18]

3.2.9 Adjetivos (6.60%, 21/318)

En el área de los adjetivos, hemos encontrado errores de elección falsa del artículo (71), debidos a la estrategia de generalización. Concretamente, los alumnos aplican la regla de que el neutro es prácticamente inexistente en español:

(71) **El*** {Lo} mejor era que hizo buen tiempo. [B5]

Asimismo, se han producido errores de elección falsa del adverbio *bien* en lugar del adjetivo *buen* (72), a causa de la estrategia de analogía por la proximidad de estos términos:

(72) En Thassos fue* muy **bien*** {buen} tiempo en los cinco días que estuvimos. [B15]

Se han recogido también errores de colocación falsa del adjetivo (73) y de concordancia de género del adjetivo con el sustantivo al que se refiere (74). Ambos tipos de errores se deben a la interferencia con la lengua materna:

(73) El segundo día, fuimos de excursión y visitamos monumentos con* los **rojos*** autobuses. [B16]

(74) La comida **francés*** {francesa} es deliciosa pero la comida chipriota es mucho más **sabroso*** {sabrosa}. [B18]

4. Discusión

En el apartado anterior hemos visto el tipo de errores que cometen los alumnos de cada nivel y las causas a las cuales se pueden atribuir. Recopilando los datos recogidos, como se puede observar en la siguiente tabla, los alumnos tienden a hacer muchos más errores en cuanto al uso de los artículos, los pronombres, las conjunciones, los sustantivos y los adverbios en los niveles A1-A2.1 que en los siguientes niveles. Eso se podría explicar teniendo en cuenta el hecho de que los

alumnos todavía no manejan muy bien la lengua ya que su conocimiento de la lengua en esos niveles está limitado.

Tabla 1
Tabla comparativa de los errores morfosintácticos en los niveles A1-B1.1

Categoría gramatical	Número y porcentaje de errores en los niveles A1-A2.1	Número y porcentaje de errores en los niveles A2.2-B1.1
Artículos	37 (19.68%)	36 (11.32%)
Determinativos	6 (3.19)	8 (2.51)
Pronombres	20 (10.64%)	20 (6.29%)
Verbos	35 (18.62%)	141 (44.33%)
Adverbios	0 (0%)	2 (0.63%)
Preposiciones	21 (11.17%)	78 (24.53%)
Conjunciones	11 (5.85%)	5 (1.57%)
Sustantivos	26 (13.83%)	7 (2.20%)
Adjetivos	32 (17.02%)	21 (6.60%)
	Número total: 188 errores	Número total: 318 errores

Por otro lado, los resultados mostraron que, con respecto al uso de los verbos y las preposiciones, los alumnos tienden a cometer más errores en los niveles A2.2-B1.1 que en los niveles anteriores. Los errores sobre todo relacionados con los verbos se deben al conocimiento más profundo de la lengua que empiezan a adquirir los alumnos y a la variedad de tiempos verbales que empiezan a conocer. Por lo tanto, en los niveles más avanzados, se debe prestar más atención a la enseñanza del uso apropiado los tiempos verbales y las formas verbales.

Además, el número total de errores en esos niveles es casi el doble que el número de errores cometidos en los niveles más bajos. Eso se debe al hecho de que los alumnos al disponer más estructuras lingüísticas tienen producciones más largas y más complejas y por lo tanto, cometen más errores.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido indicar el tipo de errores morfosintácticos más frecuentes cometidos por alumnos griego-chipriotas de español de los niveles A1- B1.1 e investigar sobre sus posibles causas.

Según los resultados de este estudio, los errores más frecuentes en los niveles A1-A2.1 están relacionados con el uso de artículos, los verbos y más con la forma verbal y los adjetivos. En cuanto a los errores cometidos en los niveles A2.1-B1.1, ellos están relacionados con el uso de los verbos, sobre todo el tiempo y la forma verbal y las preposiciones. Esos errores se deben a estrategias como la analogía, la hipercorrección, la generalización, la neutralización y la interferencia del español con la lengua materna de los alumnos u otra lengua extranjera que dominan.

Los resultados de esta investigación pueden resultar útiles para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza del español a la hora de enfrentarnos con alumnos griego-chipriotas o griegos. Además, las conclusiones de este trabajado no solo aportan datos significativos para el profesor de lengua sino también para los diseñadores de los programas de estudios, los autores de materiales didácticos y los investigadores.

El análisis de errores es de gran utilidad para los programas de estudios, ya que estos se pueden modificar para que se preste más atención a esos aspectos de la lengua extranjera que lo requieran, favoreciendo así el aprendizaje de la misma y disminuyendo los errores recurrentes de los alumnos. Los autores de materiales didácticos pueden sacar provecho de un análisis de errores y confeccionar ejercicios y materiales didácticos que sean adecuados y productivos.

Para terminar, cabe decir que el análisis de errores contribuye a la localización de las áreas que presentan más dificultad tanto para los alumnos de cierta nacionalidad como para todos los aprendices del español como lengua extranjera. Asimismo, la falta de trabajos de investigación sobre el análisis de errores de los alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera hace patente la necesidad de efectuar más estudios sobre este tema.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia. doi: [10.12681/eadd/22296](https://doi.org/10.12681/eadd/22296).
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 16, 11-40.
- Cambridge International Examinations (2016). Cambridge international AS and A Level recognition. Recuperado el 8 de enero de 2016 de <http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-advanced/cambridge-international-as-and-a-levels/recognition/>
- Corder, P. S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. Harlow: Longman.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de lingüística*, 19, 223-242.
- Huang, J. (2002). Error analysis in English teaching: A review of studies. *Journal of Chung-San Girls' Senior High School*, 2, 19-34.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En Centro Virtual Cervantes, 1-263. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 16 de enero de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Kouti, M. (2005). El español en Grecia: principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE. *Actas XL (AEPE) Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 27 de noviembre de 2016 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_30.pdf
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2009). Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera. *Zona Próxima*, 11. Recuperado el 17 de enero de 2016 de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1049>
- Mella, A. (2006). *Análisis de la interlengua producida por estudiantes griegos durante el aprendizaje del español como lengua extranjera. Influencia de la lengua materna y del italiano como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/19197>. doi: [10.12681/eadd/19197](https://doi.org/10.12681/eadd/19197).
- Nayernia, A. (2011). Writing errors, what they can tell a teacher? *MJAL*, 3, 200-217.
- Schachter, J. (1974/1992): Un error en el análisis de errores. En J. Muñoz Licerias (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 195-205. Madrid: Visor.

The English School (2016). *Modern languages at The English School*. Recopilado el 18 de enero de 2016 de http://www.englishschool.ac.cy/index.php?link=ml_intro.php

Para citar este artículo

Andreou, E. y López-García, M.P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18(2), 135-151. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.02>