

La Expresión Escrita en Alumnos Griego-Chipriotas de Español: Análisis de Errores en los Niveles B1.2 y B2.1

MARÍA PILAR LÓPEZ-GARCÍA
Universidad de Granada

ELEFThERÍA ANDREOU
The Senior School Nicosia

Recibido: 30 junio 2017 / Aceptado: 06 octubre 2017
ISSN: 1697-7467

RESUMEN: En la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera el análisis de errores constituye una fuente de información para las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de la lengua y nos permite conocer cómo se puede profundizar en las estrategias que los alumnos ponen en funcionamiento en su proceso de aprendizaje. El propósito de este estudio ha sido investigar los errores gramaticales frecuentes en la expresión escrita de alumnos griegos-chipriotas de español como lengua extranjera en los niveles B1.2 y B2.1, dos niveles a veces muy próximos en los que se amalgaman errores comunes. En este trabajo abordamos el caso de este alumnado ya que suelen ser poco frecuentes los estudios sobre ellos y sus peculiaridades a la hora de aprender español como lengua extranjera. Para ello, hemos centrado nuestra investigación en las estrategias empleadas por esos alumnos al aprender español y en los mecanismos psicolingüísticos que originan los errores cometidos. Los resultados obtenidos a partir de este análisis permiten que se preste más atención a problemas recurrentes de la lengua extranjera y se puedan realizar modificaciones en los programas, en los materiales didácticos y en las actividades que se usen en el aula.

Palabras clave: expresión escrita, análisis de errores, estrategias para escribir, español como lengua extranjera (ELE), alumnos griego-chipriotas.

Written Composition of Greek-Cypriot Students of Spanish: Error Analysis in Levels B1.2 and B2.1

ABSTRACT: In the methodology of teaching a foreign language the error analysis constitutes a source of information for the researchers about the process of language learning and allows us to get to know more about how to delve into the strategies that students put into operation in the learning process. The purpose of this study was to investigate the frequent grammatical errors in written composition of Greek-Cypriot students of Spanish as a foreign language in levels B1.2 and B2.1, two levels sometimes very close to each other in which common errors are amalgamated. In this study we address the case of these students since studies about them and their peculiarities are unusual when it comes to learning Spanish as a foreign language. In order to achieve that, we have focused our research on the strategies employed by those students when learning Spanish and on the psycholinguistic mechanisms in which errors made are originated. The results obtained from this analysis allow more

attention to recurring problems of the foreign language and modifications that can be made in the curriculum, the teaching materials and the activities that are used in the classroom.

Keywords: Written composition, Error analysis, Writing strategies, Spanish as a foreign language (SFL), Greek-Cypriot students.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de errores es una herramienta beneficiosa para el profesor y para el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En la actualidad la relevancia de su estudio es incuestionable ya que su tratamiento en el aula proporciona información sobre el desarrollo cognitivo del alumno y al profesor le ofrece la posibilidad de extraer datos significativos para ayudar a sus alumnos a superar los errores cometidos mediante las actividades necesarias. Asimismo, el conocimiento de los errores de los alumnos, ya sean de distintas nacionalidades o de una misma lengua materna, posibilita conocer con anticipación los contenidos que suelen provocar dificultades y prevenir errores, reduciéndolos y facilitando el aprendizaje.

En un breve recorrido retrospectivo, desde la segunda mitad del siglo XX se ha venido profundizando en este campo, principalmente, a partir de los trabajos de Corder (1967) para quien el error es una forma positiva de aprendizaje en la enseñanza de la lengua. A partir de esta idea, el análisis de errores ha favorecido la reflexión sobre las dificultades de aprendizaje de una lengua extranjera y ha posibilitado la investigación sobre las causas que originan dichos errores y las distintas estrategias utilizadas durante el proceso del aprendizaje.

A finales de los años 60, el *análisis contrastivo*, cuyo objetivo era predecir todos los errores eventuales en la lengua extranjera, comparando y contrastando esta con la lengua materna de los alumnos, cedió su lugar a una nueva corriente de investigación, el *análisis de errores*. Las bases de este nuevo modelo las ofreció Corder (1967) y el objetivo primordial de este tipo de análisis consistía en identificar qué errores se cometían y por qué, partiendo de las producciones reales de los alumnos (Alexopoulou, 2011). Basado en el modelo de análisis de errores, surgió más adelante el concepto de *interlengua* (Selinker, 1974) también denominado *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1974) y *sistema aproximativo* (Nemser, 1974).

Precisamente, la interlengua es un sistema lingüístico que surge de los intentos que hace el alumno para poder comunicarse en cada uno de los estadios del aprendizaje de lengua extranjera. Este sistema es diferente en el aprendizaje de la lengua materna frente al de una lengua extranjera porque, aunque comparta algunas reglas con cada una, tiene también sus propias reglas (Nemser, 1974; Selinker, 1974). Los estudios de la interlengua amplían el campo de investigación del análisis de errores ya que este se había centrado solo en los errores que cometen los alumnos en sus producciones, mientras que los estudios de la interlengua consideran también la importancia de las producciones correctas de los aprendices.

2. ESTUDIOS PRECEDENTES

El error, según los estudios de interlengua, siempre es visto como algo provechoso. El aprendizaje sigue considerándose un proceso cognitivo a través del cual el alumno aprende la lengua extranjera formulando hipótesis y, por tanto, las producciones “incorrectas” del

aprendiz representan las hipótesis falsas que él hace (Corder, 1974); por esta razón, la descripción de la interlengua informa al profesor de lo que el alumno sabe y no sabe para que pueda luego ayudar al aprendiente a reformular esas hipótesis falsas y acercarse más a la lengua extranjera, haciéndole consciente de las estrategias que usa, proporcionándole ejemplos o correcciones o animándole a observar más datos en la lengua extranjera para autocorregirse (Eres Fernández y Maciel, 2007).

Por otra parte, la transferencia, tanto en la teoría del análisis de errores como en el estudio de la interlengua, ya no se concibe como la persistencia de viejos hábitos de la lengua extranjera sino como una importante estrategia empleada por el alumno en el proceso de aprendizaje (Muñoz Licerias, 1992; Fernández López, 1997; Alexopoulou, 2011). Desde el punto de vista de la interlengua, las producciones de los alumnos muestran el sistema propio de la lengua que se construye en cada estadio por el que pasan los aprendientes durante el aprendizaje de la lengua extranjera y por tanto, el error es algo ineludible.

En estudios iniciales, Corder (1967) hizo una distinción entre los errores sistemáticos y no sistemáticos y aludió a los conceptos de ‘error’ y de ‘falta’. Concretamente, una falta es una desviación no sistemática de las reglas de la lengua extranjera que se debe a factores de actuación como el cansancio, los fallos de memoria o el estado emocional del aprendiz. El profesor de la lengua extranjera, conociendo las producciones previas del estudiante, sabe que el alumno es capaz de darse cuenta de sus faltas y puede autocorregirse (Bustos Gisbert, 1998). Por el contrario, el error es algo sistemático que refleja la interlengua del alumno. 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 esta razón no puede autocorregirse (Nayernia, 2011).

Posteriormente, Edge (1989), propuso también el concepto de *intento*. Nos enfrentamos a un intento, cuando los alumnos pretenden usar estructuras que todavía no han sido enseñadas ni aprendidas porque creen que disponen de ellas y usan la lengua de una manera creativa.

Por último, es lícito mencionar que la distinción de estos tipos de errores conlleva un proceso complejo y requiere un amplio análisis y una cantidad suficiente de datos para poder valorarlos. La gravedad del error se puede calibrar asumiendo los criterios de frecuencia (computando las veces que se comete un determinado error) y de extensión (contando el número de aprendices que perpetúan ese error). Además, no hay que olvidar relacionar el error con el nivel de lengua de los alumnos y con los contenidos que correspondan a cada nivel para poder determinar su dificultad (Fernández López, 1997).

3. FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación partimos de dos parámetros fundamentales: por un lado, ¿cuáles son los errores gramaticales más frecuentes de los alumnos griego-chipriotas en los niveles B1.2-B2.1? y, por otro, ¿qué tipos de estrategias emplean estos alumnos en sus producciones escritas en español? Para ello, hemos optado por un tipo de investigación cualitativo-cuantitativa en la que computaremos el número de errores en diversas producciones escritas para determinar en estos dos niveles próximos cuáles son los porcentajes de errores más frecuentes en cada categoría gramatical, y también haremos una reflexión sobre las clases de estrategias empleadas por los aprendientes en la escritura en español.

Al centrarnos en este alumnado concreto, es relevante mencionar someramente otros estudios que ya han tratado este tema con alumnos hablantes de griego moderno, como los

de Voutsas (2005); Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales (2007a) y Leontaridi (2011) y en los que se analizan los errores basados en los *falsos amigos* del español y el griego y los de Palapanidi (2010) y Alexopoulou (2011), quienes apoyándose en el análisis de errores, orientan su investigación hacia los errores léxico-semánticos.

Sin embargo, ya que el presente estudio tiene por objeto analizar los errores gramaticales de la lengua, consideramos oportuno pasar revista a otros estudios relevantes al respecto. Alexopoulou (2005) realiza un estudio de los errores morfosintácticos en la expresión escrita de aprendices de español de origen griego, indicando que los ámbitos de las preposiciones y de los verbos son los que más dificultades suscitan a ese alumnado y desacata la interferencia como causa principal de los errores detectados. Leontaridi (2001) hace un análisis contrastivo entre el griego moderno y el español y recalca sus puntos de divergencia y afinidad, específicamente en cuanto a los tiempos del pasado en indicativo. En estudios posteriores, se compara el aspecto gramatical en las dos lenguas (Leontaridi, 2002) y las funciones modo-temporales del pretérito imperfecto en español y del *paratatikos* en griego (Leontaridi, 2011). Además, De la Fuente (2001) y Kouti (2005), haciendo un análisis contrastivo entre el griego y el español, se refieren brevemente a las dificultades de los aprendices griegos de español en niveles fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico y ortográfico.

En otras investigaciones se analizan los errores cometidos por alumnos griegos en la prueba de expresión escrita en los exámenes del *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) de nivel B2 (Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales, 2007b y 2009). Entre los errores que se registraron en estos estudios, se hacen patentes varios tipos como los ortográficos (originados principalmente por la inadecuada explicación del fenómeno del seseo y ceceo), los morfosintácticos de omisión, redundancia y confusión, debidos a procesos cognitivos como: a) la neutralización (simplificación del sistema y específicamente de las oposiciones de la lengua, como por ejemplo, de los tiempos verbales pretérito perfecto-imperfecto o el género de los sustantivos), b) la generalización (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), c) la traducción literal y d) la interferencia tanto de la lengua materna como de otras lenguas extranjeras que conocen los alumnos. Asimismo, se incluyen errores de carácter léxico y errores pragmáticos relacionados con el estilo que se debe usar en cierto tipo de escritos.

3.1. Participantes y recopilación de datos

En este trabajo participaron 24 estudiantes griego-chipriotas de 15 y 16 años, los cuales cursaron español como lengua extranjera en 4º de ESO en la Escuela Inglesa de Chipre durante el curso académico 2015-2016. En el estudio participaron alumnos de los niveles B1.2 y B2.1, cuya lengua materna era el griego moderno. Estaban clasificados en dos grupos diferentes: 14 estudiantes de nivel B1.2 y 10 estudiantes de nivel B2.1, pero a los dos grupos se les proporcionó la misma tarea, dada la proximidad de los dos niveles, como se puede apreciar en el inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

El estudio se realizó a través de la recopilación de diferentes producciones escritas hechas por los estudiantes. Se recogieron 48 escritos y para preparar los temas, se recurrió a la búsqueda y lectura de algunos artículos de divulgación sobre *el oído y la música* (24

composiciones escritas) y sobre el *teletrabajo* (otras 24 composiciones) para que expresaran sus opiniones sobre los temas sugeridos. Las producciones escritas (250-300 palabras por escrito) fueron semiguías, ya que formaban parte de la práctica de los alumnos para presentarse a un modelo de examen de español. Los temas fueron consignados durante el primer semestre académico.

4. CLASIFICACIÓN DE DATOS

Como afirma Fernández López (1997), en el análisis de errores se parte de lo que realmente producen los aprendices; por esta razón, y con el fin de alcanzar nuestros objetivos (destacar los errores que cometen los alumnos griegos y chipriotas en español) e investigar las causas que los generan, hemos partido del modelo de análisis propuesto por Corder (1981) en el que se distinguen cuatro etapas: a) la identificación (el reconocimiento de 'la idiosincrasia de la producción' del alumno), b) la descripción (los tipos de los errores destacados se caracterizan de manera superficial a base de unas categorías lingüísticas), c) la clasificación (la descripción más profunda de las producciones de los alumnos según los distintos niveles de la lengua) y d) la explicación (el descubrimiento de las causas que han llevado al alumno a cometer determinados errores).

Asimismo, hemos establecido *a priori* unos criterios para asegurarnos de que los datos obtenidos se manejarán en cada etapa de manera organizada y poder lograr así nuestros fines en la investigación. Concretamente, nos hemos apoyado en la clasificación de errores de Alexopoulou (2005) para describir y catalogar los errores localizados y la tipología de errores de Fernández López (1997) para identificar las causas que produjeron los errores.

Hemos optado por combinar dos planteamientos metodológicos porque queríamos obtener una clasificación de errores que fuese lo más completa posible y operativa. Específicamente, hemos optado por los criterios descriptivo y gramatical establecidos por Alexopoulou (2005) porque creemos que son suficientemente completos para ayudarnos a describir y clasificar los errores. Además, hemos decidido usar el criterio etiológico (causas que producen dichos errores) que propone Fernández López (1997) porque esta clasificación abarca menos categorías que la de Alexopoulou (2005) y la hace más diligente en el análisis de la expresión escrita. Asimismo, Alexopoulou (2005) estudia la evolución de la interlengua de alumnos griegos a través del análisis de sus errores morfosintácticos y establece una jerarquía de dificultad en las distintas categorías gramaticales del sistema lingüístico español atendiendo a tres criterios:

1. Criterio descriptivo, el cual consta de las siguientes categorías: a) *omisión* (supresión de morfemas o palabras que deberían existir. Atañen especialmente elementos funcionales tales como los artículos y las preposiciones), b) *adición* (aparición de un morfema o una palabra que no debería aparecer, es decir, que es redundante), c) *elección falsa* (elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto. Frecuentemente va unida a la sustitución de una unidad gramatical por otra, como pasa a menudo con las preposiciones), d) *forma errónea* (errores de formación que se cometen cuando no se emplea la forma correcta de un morfema o de una estructura sino una forma errónea, a causa de falta de observación o ignorancia de las reglas gramaticales. Es un fenómeno corriente de la formación de los verbos) y e) *colocación falsa* (colocación de un morfema o un conjunto de morfemas en un

- orden sintagmático incorrecto o poco frecuente, como ocurre, por ejemplo, cuando se cambia el orden del adjetivo).
2. Criterio gramatical o lingüístico: contiene categorías gramaticales como los artículos, los determinativos, los pronombres, los verbos, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones, los sustantivos y los adjetivos.
 3. Criterio etiológico, según el cual los errores se dividen, por un lado, en errores interlingüales causados por interferencia y, por otro lado, en errores intralingüales derivados de dos tipos de estrategias: la reducción a un sistema simplificado y la generalización.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA: NIVEL B1.2- B2.1

En el análisis de los resultados obtenidos describimos los más relevantes en cuanto a frecuencia. Se presentan los porcentajes de errores gramaticales cometidos en los niveles B1.2 y B2.1 acompañados de ejemplos representativos de esos errores y también dilucidamos las diferentes estrategias utilizadas para originar dichos errores.

En estos niveles se han registrado más errores en el uso incorrecto de los verbos (31%, 164/532), es decir, se han destacado errores que se refieren a las formas verbales (11%, 60/532), el tiempo verbal y los verbos *ser* y *estar* (8%, 40/532 respectivamente) y las formas no personales de los verbos y su modo (2%, 12/532 correspondientemente). Menos frecuentes son los errores relacionados con las preposiciones (20%, 108/532), los artículos (15%, 80/532), los adjetivos y los determinativos (10%, 52/532 respectivamente), los pronombres (6%, 32/532), los sustantivos (4%, 20/532) y por último, las conjunciones y los adverbios ((2%, 12/532 en cada una de estas categorías).

Errores gramaticales en los niveles B1.2 - B2.1

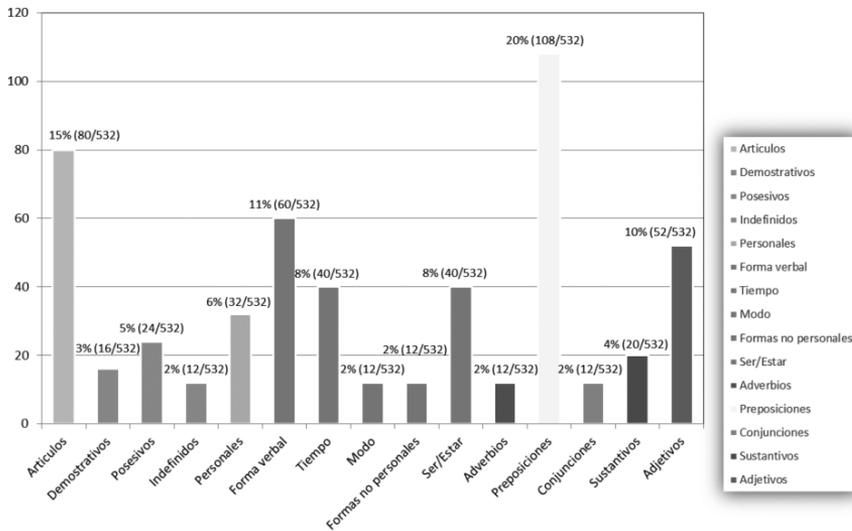


Figura 1. Errores gramaticales en los niveles B1.2 – B2.1

5.1. Artículos

Se han registrado errores de omisión del artículo determinado (1) que pueden reflejar la interferencia con una lengua extranjera, específicamente del inglés, pero también la neutralización de la función del artículo determinado, que lleva al alumno a que descuide su valor generalizador, como sostiene también Alexopoulou (2005). A la interferencia con el inglés se podrían atribuir, además, errores de adición del artículo determinado (2).

- (1)¹ *2 {**La**}³ Tecnología es una fácil* sistema para [...].
(2) No hay ningún problema si lo utilizas y escuchas **la*** { \emptyset } música, pero en un modo de sonido aceptable.

5.2. Determinativos

5.2.1. Demostrativos

En algunos casos se han observado errores de elección falsa del demostrativo (3) debidos a la neutralización de la oposición ‘este/ese/aquel’ y ‘esto/eso’ que se emplea por la no fijación en la función temporal y espacial de los demostrativos.

- (3) **Este*** {aquel} momento, cuando el médico me dijo **esto*** {eso}, cambió mi vida.

Además, se han observado casos de forma errónea del demostrativo y concretamente del uso del demostrativo neutro en lugar del masculino, causados posiblemente por la interferencia con la lengua materna en la que el sustantivo “artículo” del ejemplo (4) es neutro.

- (4) En **eso*** {este} artículo [...].

5.2.2. Posesivos

Los errores sobre los posesivos están relacionados con el uso erróneo del posesivo en lugar de un artículo determinado (5) y del posesivo ‘su’ en lugar de ‘tu’ (6), como ya hemos visto también en los grupos anteriores. Ambos tipos de errores muestran interferencia con la lengua materna, que en el caso (6) es fónica.

- (5) Hace dos años me dolían **mis*** {las} orejas.
(6) Además, podrías crear tu propia página web donde puedes mostrar al mundo **su*** {tu} talento y vender **su*** {tu} ropa en línea.

¹ Los ejemplos son extraídos de las composiciones recogidas para este trabajo.

² El error está en negrita acompañado con un asterisco.

³ Entre llaves se indica cuál sería la opción correcta.

5.2.3. *Indefinidos*

La hipercorrección se manifiesta en errores de adición del indefinido como en el siguiente ejemplo:

(7) [...] y entonces no tienen **algún*** { \emptyset } tiempo para sus padres.

En otros casos, podemos observar errores de elección falsa del indefinido ‘mucho’ y de su sustitución por el adverbio ‘muy’ (8). Dichos errores se pueden atribuir a la analogía, es decir a la similitud semántica y formal entre los términos mencionados.

(8) [...] *afecta** **muy*** {mucho} sus oídos*.

5.3. Pronombres

5.3.1. *Personales*

En este ámbito los errores se deben a la adición del pronombre personal átono ‘lo’ que asume la función de complemento directo (9). Esta presencia innecesaria se debe a un mecanismo de hipercorrección.

(9) [...] ya que **lo*** { \emptyset } hace posible que sus dueños escuchen música [...].

Se han encontrado también errores de elección falsa de un pronombre personal tónico en lugar de otro átono (10) o de forma errónea del pronombre personal átono (11), donde el complemento no concuerda con la persona a la que se refiere. Estos errores han sido causados por la neutralización de dichos pronombres, lo cual es resultado de la no fijación de las reglas pertinentes a cada caso.

(10) Pienso que es una solución muy práctica para **tú*** {ti}.

(11) Además, vas a **quedarse*** {quedarte} en tu casa todo el tiempo.

Otros errores se registran en la omisión del “se” pronominal (12-13). Errores similares han aparecido también en el corpus de composiciones de Alexopoulou (2005) y se deben a la similitud formal que presentan las formas verbales “comunicar/comunicarse” como también “reunir/reunirse”; esto se debe a la estrategia de la analogía.

(12) * Tecnología es un **fácil*** sistema para **comunicar*** {comunicarse} con alguien.

(13) [...] no tiene tiempo para **reunir*** {reunirse} con sus padres.

5.4. Verbos

5.4.1. *Forma verbal*

Se han registrado casos de forma verbal errónea cuando se usa una persona gramatical

en lugar de otra, a causa de la transferencia de la lengua materna (14) o de la analogía por la proximidad de las desinencias de un verbo y por eso las confunde el alumno (15).

(14) Para mí, es muy importante que **pasemos*** {pase} tiempo y **hablemos*** {hable} con mis padres.

(15) Hola, Alex. ¿Cómo **estais*** {estás}?

Otros errores de forma errónea incluyen la formación de un verbo según las desinencias de conjugaciones distintas (16) y se deben a la generalización de dichas desinencias.

(16) No podía hacer nuevos amigos porque **aparecaba*** {aparecía} como una persona [...].

La hipercorrección es otro mecanismo por el que se causa forma errónea del verbo (17). En este caso, el alumno usa la forma irregular del presente para generar el pretérito indefinido del verbo.

(17) Personalmente **empieze*** {empecé} * usarlos hace siete a años.

5.4.2. *Modo*

En otras ocasiones, aunque parezca que los alumnos han entendido la conceptualización del modo subjuntivo, todavía no han asimilado las desinencias de la conjugación de los verbos en dicho modo y, por analogía, se generan errores como el siguiente:

(18) Ojalá encontréis* {encuentres} mi idea buena y **puedes*** {puedas} trabajar.

5.4.3. *Tiempo*

Se han destacado errores de elección falsa del tiempo verbal (19-20). En algunos casos, se deben a la transferencia del griego y a influencia de la forma fuerte (19) según la cual, se descuida la referencia temporal y se opta por el uso de una forma más frecuente como el presente en lugar del pretérito imperfecto. En otros casos, se deben a la neutralización del aspecto perfectivo del pretérito indefinido, lo cual provoca uso incorrecto del pretérito imperfecto (20).

(19) Le dijo que si no **quiere*** {quería} sufrir de sordera **tiene*** {tenía} que evitar el uso diario de auriculares.

(20) Hola, mi amigo Miguel. **Tenía*** {Tuve} una maravillosa idea para su* problema. Pienso que [...].

5.4.4. *Formas no personales*

Se han registrado errores de elección falsa referidos al uso del infinitivo en lugar de una

forma personal del verbo (21-22). Estos errores se podrían haber generado por influencia de la forma más simple que es el infinitivo (21) o por generalización del uso de las formas impersonales que se han usado al principio de la oración, donde estas no se pueden aplicar (22).

- (21) El mejor* problema con * tecnología es que **causar*** {causa} muchos problemas.
 (22) Cada adolescente usa su teléfono movile* [...] para hablar con sus amigos o para descansar mientras **escuchar*** {escucha} música.

5.4.5. Ser / Estar

La neutralización de los usos de los verbos ‘ser/estar’ y la interferencia del griego, donde no existe distinción entre estas dos formas, son estrategias que siguen aplicándose en este grupo provocando numerosos errores de elección falsa (23-24).

- (23) Para él, **estaba***{era} un empleo fácil y divertido. Lo único que **estaba*** {era} difícil por él **estaba***{era} encontrar sus clientes.
 (24) [...] y pensé que serías* {**estarías**} interesada en esto. [...] porque **estás*** {eres} una persona trabajadora, sociable [...].

Somos conscientes de que la elección entre ‘ser/estar’ es también de carácter léxico, no obstante, en este trabajo seguimos las aportaciones de G. Vázquez (1991) al análisis de errores, y cuya recomendación es incluir este fenómeno en el amplio apartado del verbo a la hora de hacer estudios cuantitativos.

5.5. Preposiciones

En cuanto al uso de las preposiciones, se han observado errores de omisión de la preposición en la perífrasis verbal ‘empezar a’ (25) y en la forma ‘pensar en’ (26). Estos errores son resultado de la interferencia con la lengua materna de los alumnos.

- (25) Estos días más personas empiezan * {a} usarlos.
 (26) Es verdad que los utilizamos diariamente* sin pensar * {en} las consecuencias.

En otras ocasiones, la lengua materna de los alumnos los lleva a generar producciones añadiendo un pronombre sin que ese sea necesario:

- (27) El teletrabajo te permite a* {ø} trabajar desde casa.

Se han registrado también errores de elección falsa de la preposición en expresiones idiomáticas a causa de desconocimiento de la regla pertinente (28), o en otras producciones por influencia de la lengua materna (29-30).

- (28) Causan muchos problemas de oído a* {en} cuanto al uso [...].
 (29) Es esencial que cambiemos la manera **de*** {con} la que usamos estos sistemas.
 (30) Voy a hablar **para** * {sobre} la popularidad de los MP3.

La elección falsa de la preposición ‘de’ en lugar del nexos ‘que’ para efectuar una comparación (31-32), se puede justificar por la neutralización de estos dos elementos lingüísticos y por la no fijación del uso de cada uno en algunos parámetros. A todo ello se suma, también, la interferencia de la lengua materna.

(31) [...] sufren de pérdida de audición 30 años antes **de*** {que} sus padres.

(32) [...] entonces podría hacer más cosas **de*** {que} antes.

Un error característico de los alumnos grecófonos, como hemos visto en los grupos anteriores y como se ratifica también por los resultados de Alexopoulou (2005), es la omisión de la preposición ‘a’ delante de un complemento directo de persona (33). Este error se debe a la interferencia de la lengua materna de los alumnos.

(33) Podemos llamar * {a} todos nuestros amigos [...].

5.6. Conjunciones

Otro error que sigue vigente en los niveles B1.2 y B2.1 es la forma errónea de la conjunción copulativa ‘e’ (34). Este error se debe a la generalización del uso de la conjunción ‘y’.

(34) En* todas maneras, es algo nuevo **y*** {e} interesante.

5.7. Sustantivos

En el amplio apartado de los sustantivos muchos errores se producen en la categoría gramatical o flexiva del género, ya que en abundantes ocasiones los sustantivos se han concebido como masculinos o femeninos, según su género gramatical en griego, afectando, de este modo, a la concordancia de estos sustantivos con el artículo que los acompaña (35).

(35) Si no hablaba, escuchaba en* **el*** **radio** {la radio} [...] con **el mente*** {la mente} **cerrado*** {cerrada} porque no hablaba con nadie.

En otros casos, se generaliza la regla del género gramatical que está ligada con la terminación del sustantivo, teniendo como resultado producciones como la siguiente:

(36) Pero **esta*** {este} **problema** no es reciente.

5.8. Adjetivos

En cuanto a los adjetivos, se han registrado errores de colocación falsa del adjetivo (37) que se deben a la interferencia de lengua materna. Además, se han destacado errores de colocación falsa y de elección falsa del adjetivo ‘bueno’ y su sustitución por el adverbio ‘bien’ (38). Estos errores se generan por analogía formal y semántica de ‘bueno’ con ‘bien’.

(37) También, la **alta*** música {música alta} que todos [...].

(38) Pienzo* que es un **bien*** sistema {sistema bueno}.

5.9. Adverbios

En el grupo de los adverbios, se han encontrado errores de colocación falsa del adverbio como en el siguiente ejemplo:

(39) es verdad que soporte* el desarrollo tecnológico que {definitivamente} ha **definitivamente*** beneficiado nuestra rutina, pero [...].

Esos errores se atribuyen a la interferencia con la lengua materna en la cual es aceptable la posición que tienen los adverbios en dichos ejemplos.

6. CONCLUSIONES

El propósito de este estudio ha sido investigar los errores gramaticales frecuentes en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera en los niveles B1.2 y B2.1 en la educación secundaria.

Los hallazgos de este trabajo han demostrado que los alumnos de los niveles B1.2 y B2.1 en su expresión escrita tienden a cometer más errores en el uso de los verbos (las formas verbales, el tiempo verbal, los verbos *ser* y *estar*, las formas personales de los verbos y su modo) a causa de la utilización de estrategias como la analogía, la neutralización, la interferencia y la influencia de la forma fuerte.

En cuanto a la tipificación de errores investigados en nuestro estudio, las tendencias manifiestas están de acuerdo con los resultados de los trabajos de Alexopoulou (2005) y de Leontaridi, Peramos Soler y Morales Ruiz (2007b; 2009) según los cuales, los alumnos griegos de español como lengua extranjera del nivel B2 presentan mayores dificultades en el ámbito de las preposiciones seguido por el de los verbos. Sin embargo, en nuestro estudio el porcentaje de errores cometidos en estas dos categorías gramaticales aparecen en orden opuesto (31% en los verbos y 20% en las preposiciones). Asimismo, es interesante destacar que en el trabajo de Alexopoulou (2005) el porcentaje de los errores relacionados con el uso de *ser* y *estar* es casi la mitad (3,64%) en comparación con el 8% encontrado en nuestro estudio. Igualmente, en el tercer y cuarto puesto se sitúan los errores relacionados con el uso de los artículos (15%) y los adjetivos (10%) mientras que en el trabajo de Alexopoulou (2005) en estas dos categorías aparece casi la mitad de ese porcentaje (5,35% y 5,14% respectivamente).

Respecto a las causas de los errores, todos los trabajos coinciden en destacar como causa principal la interferencia, pero aquí también es lícito mencionar los efectos de la adición, la falsa elección, la forma errónea y la colocación falsa, como se ha descrito en el apartado de análisis de resultados.

En las producciones escritas analizadas se registra un alto porcentaje de errores en el uso de las preposiciones y los verbos, por lo que cabe destacar que, a tenor de los resultados de este trabajo, es preciso seguir profundizando en las causas y efectos de la transferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera sin descartar los procesos cognitivos debidos a la neutralización de las formas, a la generalización de reglas e incluso a la traducción literal.

Finalmente, todas estas conclusiones pueden resultar útiles para la optimización del aprendizaje y de la enseñanza del español a la hora de enfrentarnos a alumnos cuya lengua materna es el griego, ya que, teniendo ese conocimiento en cuenta, podemos contribuir a la prevención de ciertos errores y a superar dificultades a través de una serie de actividades didácticas adecuadas.

7. REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2005). "Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego". (Tesis doctoral), Atenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Recuperado de <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22296#page/1/mode/2up>, consultado el 12 de diciembre de 2016.
- Alexopoulou, A. (2011). "El papel de la transferencia en los errores léxicos", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9: 27- 36, recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Alexopoulou1.pdf>, consultado el 16 de diciembre de 2016.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). "Análisis de errores: problemas de categorización", en *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 16: 11-40.
- Corder, P.S. (1967). "The significance of learner's errors", en *IRAL*, 5: 161-170.
- Corder, P.S. (1974). "Idiosyncratic dialects and error analysis", en J.C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 158-171.
- Corder, P.S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De la Fuente, D.H. (2001). "Una aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7, 32: 19-31, recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/lc_griego.html, consultado el 17 de diciembre de 2016.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. Harlow: Longman.
- Eres Fernández, G. y Maciel, A.S. (2007). "La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones", en *Revista Linguagem & Ensino*, 10, 2: 415-433.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Kouti, M. (2005). "El español en Grecia: principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE", en S. Sanz (ed.), *400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro, Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_30.pdf, consultado el 18 de diciembre de 2016.
- Leontaridi, E. (2001). *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/22649>, consultado el 18 de diciembre de 2016.
- Leontaridi, E. (2002). "Análisis contrastivo del aspecto gramatical en español y griego moderno", en *La palabra es futuro: filólogos del nuevo milenio*, 129-143. Recuperado de https://www.academia.edu/196357/Analisis_contrastivo_del_aspecto_gramatical_en_espanol_y_en_griego_moderno, consultado el 19 de diciembre de 2016.

- Leontaridi, E. (2011). “Funciones modo-temporales de la forma (O-V) oV en español y griego: imperfecto/co-pretérito vs. (παρατατικός) / ταfto-parelzontikós (ταυτο-παρελθοντικός)”, en *Moenia*, 17: 179-242.
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. & Ruiz Morales, M. (2007a). “Amistades peligrosas: una aproximación teórica y una clasificación práctica de los falsos amigos entre el español y el griego moderno”, en *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2: 77-89, recuperado de http://www.ogigia.es/OGIGIA2_files/OGIGIA2_LEONTARIDI%20PERAMOS%20Y%20RUIZ.pdf, consultado el 19 de diciembre de 2016.
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2007b). “Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE”. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, Alicante: Universidad de Alicante, 357-364.
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N., y Ruiz Morales, M. (2009).” Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera”, en *Zona Próxima*, 11, recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1049/654>, consultado el 19 de diciembre de 2016.
- Muñoz Licerias, J. (1992). “Hacia un modelo de análisis de la interlengua”, en J. Muñoz Licerias (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 11-27.
- Nayernia, A. (2011). “Writing errors, what they can tell a teacher?”, en *MJAL*, 3, 2: 200-217.
- Nemser, W. (1974). “Approximative systems of foreign language learners”, en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 55-63.
- Palapanidi, K. (2010). “Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*: 9, 5: 2-21. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Palapanidi.pdf>, consultado el 19 de diciembre de 2016.
- Selinker, L. (1974). “Interlanguage”, en J. C. Richards (ed.). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 31-54.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*. Berlin: Peter Lang.
- Voutsas, S. (2005). “¿Es el autobús una metáfora? Algunas notas sobre los falsos amigos del español y el griego”, en *Interlingüística*, 16: 1167-1174, recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697284>, consultado el 20 de diciembre de 2016.