



TESIS DOCTORAL

2020

ANÁLISIS DE ERRORES GRAMATICALES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE APRENDICES GRIEGOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

EIRINI RAMMOU

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y
APLICACIONES**

DIRECTORA: DRA. MARÍA BEATRIZ PÉREZ CABELLO DE ALBA

AGRADECIMIENTOS

Querría agradecer a la directora de la tesis, Dra María Beatriz Pérez Cabello de Alba por aceptar la dirección de este trabajo y por sus valiosas observaciones y sugerencias.

Muchas gracias a la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (EIDUNED) y al personal por el apoyo brindado durante los estudios de Doctorado.

Asimismo, muchas gracias a todos los profesores de ELE del Instituto privado con el que colaboramos y a sus alumnos, por haberme facilitado el material imprescindible para la realización de esta investigación, es decir las producciones de expresión escrita. Especiales agradecimientos a los alumnos que además han participado en las encuestas.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
ELE	Español como Lengua Extranjera
HAC	Hipótesis del Análisis Contrastivo
HMD	Hipótesis del Mercado Diferencial
IL	Interlengua
INEDIVIM	Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (<i>traducción en español</i> : Instituto de juventud y de aprendizaje a lo largo de la vida)
KDVM	Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (<i>traducción en español</i> : Centros de aprendizaje a lo largo de la vida)
KPg	Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (<i>traducción en español</i> : Certificado Estatal de conocimiento de lenguas extranjeras)
LA	Lingüística Aplicada
LC	Lingüística Contrastiva
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
LO	Lengua Original
L1	Lengua Primera
L2	Lengua Segunda
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
SIELE	Servicio Internacional de Español como Lengua Extranjera
TFM	Trabajo(s) Fin de Máster

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS E IMÁGENES

CUADROS:

Cuadro 1. Número de las producciones escritas	65
Cuadro 2. Número de las encuestas	66
Cuadro 3. Errores gramaticales frecuentes por niveles	74
Cuadro 4. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel A1)	145
Cuadro 5. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel A2)	146
Cuadro 6. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel B1)	147
Cuadro 7. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel B2)	148
Cuadro 8. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel C1)	149
Cuadro 9. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel C2)	149

GRÁFICOS:

Gráfico 1. Errores gramaticales frecuentes del nivel A1	76
Gráfico 2. Errores gramaticales frecuentes del nivel A2	89
Gráfico 3. Errores gramaticales frecuentes del nivel B1	104
Gráfico 4. Errores gramaticales frecuentes del nivel B2	120
Gráfico 5. Errores gramaticales frecuentes del nivel C1	130
Gráfico 6. Errores gramaticales frecuentes del nivel C2	139
Gráfico 7. Porcentajes de la encuesta del nivel A1	150
Gráfico 8. Porcentajes de la encuesta del nivel A2	151
Gráfico 9. Porcentajes de la encuesta del nivel B1	152
Gráfico 10. Porcentajes de la encuesta del nivel B2	153

Gráfico 11. Porcentajes de la encuesta del nivel C1 154

Gráfico 12. Porcentajes de la encuesta del nivel C2 155

IMÁGENES:

1A. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes 206

2B. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes 208

3C. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes 210

ÍNDICE

Lista de abreviaturas	4
Índice de cuadros, gráficos e imágenes	5
1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. La Lingüística Aplicada	17
2.2. Los tres modelos lingüísticos AC, AE e IL	19
2.3. El Análisis Contrastivo (AC)	20
2.3.1. Evolución del AC	20
2.3.2. La teoría lingüística del AC	21
2.3.3. El concepto de interferencia	22
2.3.4. La versión fuerte y la débil	24
2.3.5. La hipótesis del Mercado Diferencial	25
2.3.6. Los pasos que sigue el AC	25
2.3.7. La aplicación del AC a la enseñanza	26
2.3.8. La aportación del AC	27
2.3.9. Críticas al AC y declive del modelo	28
2.4. El Análisis de Errores (AE)	30
2.4.1. La Gramática Universal de Chomsky y el AE	33
2.4.2. La evolución del AE hacia el enfoque comunicativo	33
2.4.3. El error en el AE	34
2.4.4. Críticas al AE	35
2.4.5. Las aportaciones del AE	36

2.5. La Interlengua (IL)	37
2.5.1. Definición de la Interlengua	38
2.5.2. IL, fosilización y otros fenómenos importantes	39
2.5.3. Estudios sobre la IL	42
2.6. El error en el Análisis Contrastivo (AC), en el Análisis de Errores (AE) y en la Interlengua (IL)	43
2.7. Estudios del AE en el ámbito de ELE en España y en Grecia	44
2.8. Factores determinantes en la adquisición y el aprendizaje de una LE	47
2.8.1. Factores psicológicos	47
2.8.2. Factores didácticos	47
2.8.3. La edad	48
2.8.4. La motivación	48
2.8.5. La aptitud	49
2.8.6. La inteligencia	50
2.8.7. La personalidad	50
2.8.8. La actitud	50
2.8.9. Factores internos	51
2.8.10. Factores externos	51
2.9. Diferencias entre niños y adultos en el aprendizaje de una L2	52
2.10. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Grecia: el caso concreto del español como LE en Grecia y su estado actual	53
2.10.1. La certificación del conocimiento del español como LE en Grecia	57
2.11. La expresión escrita	59
2.11.1. La expresión escrita en LE	61

3. METODOLOGÍA	63
3.1. Herramientas de investigación	63
3.2. Recopilación de datos e instrumentos/materiales	64
3.3. Método	66
3.4. Participantes	70
4. ANÁLISIS DE ERRORES GRAMATICALES DEL CORPUS DE LAS PRODUCCIONES DE EXPRESIÓN ESCRITA REALIZADAS POR APRENDICES GRIEGOS DE ELE	72
4.1. Nivel A1	73
4.1.1. Concordancia de género	74
4.1.2. Concordancia de número	77
4.1.3. Preposiciones	77
4.1.4. Formas verbales	80
4.1.5. Verbos	82
4.1.5.1. Ser/Estar	82
4.1.6. Perífrasis verbales	83
4.1.7. Pronombres	83
4.1.8. Indefinidos	84
4.1.9. Determinativos	85
4.1.9.1. Posesivos	85
4.2. Nivel A2	86
4.2.1. Concordancia de género	87
4.2.2. Concordancia de número	90
4.2.3. Preposiciones	90

4.2.4. Formas verbales	92
4.2.5. Verbos	94
4.2.5.1. Ser/Estar	94
4.2.5.2. Estar/Haber	96
4.2.6. Perífrasis verbales	96
4.2.7. Pronombres	97
4.2.8. Indefinidos	100
4.2.9. Determinativos	101
4.2.9.1. Posesivos	101
4.2.10. Adverbios	102
4.3. Nivel B1	101
4.3.1. Concordancia de género	102
4.3.2. Concordancia de número	105
4.3.3. Preposiciones	105
4.3.4. Formas verbales	107
4.3.5. Verbos	109
4.3.5.1. Ser/Estar	109
4.3.6. Morfología verbal	111
4.3.6.1. Tiempos	111
4.3.6.2. Modos	111
4.3.6.3. Participios	112
4.3.6.4. Gerundios	113
4.3.7. Pronombres	113

4.3.8. Indefinidos	114
4.3.9. Determinativos	115
4.3.9.1. Posesivos	115
4.3.10. Adverbios	116
4.4. Nivel B2	117
4.4.1. Concordancia de género	118
4.4.2. Preposiciones	121
4.4.3. Formas verbales	122
4.4.4. Verbos	123
4.4.4.1. Ser/Estar	123
4.4.5. Morfología verbal	123
4.4.5.1. Modos	123
4.4.5.2. Participios	124
4.4.6. Perífrasis verbales	124
4.4.7. Concordancia de los tiempos verbales	125
4.4.8. Pronombres	125
4.4.9. Determinativos	125
4.4.9.1. Posesivos	125
4.4.10. Adverbios	126
4.5. Nivel C1	127
4.5.1. Concordancia de género	128
4.5.2. Preposiciones	132
4.5.3. Verbos	133

4.5.3.1. Ser/Estar	133
4.5.4. Morfología verbal	134
4.5.4.1. Tiempos	134
4.5.4.2. Modos	134
4.5.5. Pronombres	135
4.5.6. Adverbios	135
4.6. Nivel C2	136
4.6.1. Concordancia de género	137
4.6.2. Preposiciones	140
4.6.3. Verbos	140
4.6.3.1. Ser/Estar	140
4.6.4. Morfología verbal	141
4.6.4.1. Modos	141
4.6.5. Pronombres	141
5. RESPUESTAS DE LOS APRENDICES GRIEGOS DE ELE A LAS ENCUESTAS DE LOS 6 NIVELES (A1, A2, B1, B2, C1, C2)	143
6. COMPARACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CORPUS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y DE LA ENCUESTA A LOS APRENDICES DE ELE	152
7. IMPLICACIONES/PROPUESTAS DIDÁCTICAS	160
7.1. Especificaciones de las actividades propuestas	163
8. CONCLUSIONES	165
9. BIBLIOGRAFÍA	170
Apéndice I: Temas de las producciones de expresión escrita de los DELE por niveles del Instituto Cervantes	199

Apéndice II: Transcripción de las producciones de expresión escrita de los aprendices griegos de ELE por niveles según el MCER (2002)	206
Apéndice III: Encuesta personal a los aprendices de ELE por niveles sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores	289
Apéndice IV: Actividades propuestas	295

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral pertenece a la rama de la Lingüística Aplicada. Está orientada al ámbito de enseñanza/aprendizaje de ELE y la investigación se desenvuelve bajo el modelo lingüístico denominado Análisis de Errores (AE).

La aparición del AE y su consolidación como modelo de investigación en la Lingüística Aplicada ha supuesto un cambio radical sobre cómo se concibe y se actúa ante los errores. El error en el AE constituye una señal positiva de progreso en el intento de aprendizaje de una LE, un paso obligatorio que atraviesan todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los profesores deben actuar con tolerancia ante los errores de sus alumnos, teniendo en cuenta las directrices del AE.

Además, el AE contribuye a la comprensión de las estrategias que usan los alumnos en el proceso de aprendizaje de una LE. Estas estrategias son la causa de la producción de errores, porque los aprendices se basan en ellas para expresarse en la LE.

Los objetivos de nuestra investigación son primero revelar y analizar los errores gramaticales que cometen con más frecuencia los aprendices griegos de ELE en la expresión escrita y reflejar de esta manera su interlengua, es decir, la lengua idiosincrásica que producen y segundo, sugerir propuestas pedagógicas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE y eliminar la aparición de estos errores.

Los errores gramaticales frecuentes se identifican en el corpus de producciones escritas de los aprendices griegos de ELE y asimismo procedemos a la descripción, la clasificación y la explicación de estos. Aplicamos tres criterios que garantizan la validez de los resultados obtenidos de los datos, los cuales son el criterio lingüístico o gramatical (Fernández López, 1997: 45 ; Alexopoulou, 2005: 80), el criterio descriptivo (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 150-162) y el criterio etiológico (Fernández López, 1997: 48-49 ; Alexopoulou, 2005: 92).

Aparte del corpus de las producciones escritas de ELE, en nuestra investigación contamos con encuestas a los aprendices sobre los errores gramaticales que creen que cometen.

Tanto en el corpus de las producciones escritas como en las encuestas utilizamos el método cuantitativo. El AE consiste en un estudio de casos. Computamos los errores

gramaticales más frecuentes de las composiciones escritas y en lo que se refiere a las encuestas computamos el número de las respuestas de los aprendices con el fin de averiguar si entienden en qué aspectos gramaticales enfrentan dificultades que les guían a la producción de errores. De este modo sabremos cómo puede intervenir y actuar en el acto pedagógico el docente de ELE para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Nuestro corpus se compone de 162 producciones escritas realizadas por 162 aprendices de ELE de los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). Los mismos alumnos han participado también en las encuestas.

Las preguntas que subyacen a esta tesis doctoral y a las que pretendemos dar respuesta, son:

- 1) ¿Cuáles son los errores gramaticales más frecuentes en la producción escrita de los aprendices griegos de ELE?
- 2) ¿Cuáles son las causas que provocan estos errores?
- 3) ¿Los aprendices saben en qué estructuras gramaticales cometen más errores en sus producciones escritas de ELE o no?
- 4) ¿Cómo puede actuar un docente de ELE para ayudar a sus alumnos en la eliminación de los errores gramaticales?

Al final de nuestro estudio ofrecemos propuestas pedagógicas destinadas a los docentes, investigadores y autores de manuales de ELE. Nuestro propósito es la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE y la eliminación de los errores gramaticales.

La necesidad de efectuar estudios lingüísticos destinados a alumnos griegos de ELE y específicamente estudios dedicados al análisis de errores gramaticales en la expresión escrita es relevante porque en los últimos años la mayoría de las tesis doctorales que tienen que ver con el español en el ámbito griego versan sobre los estudios literarios. Acerca del AE destinado a aprendices griegos de ELE, se han publicado en los últimos años pocos artículos científicos que tratan asuntos del léxico sobre todo. Asimismo, es más que obvia la necesidad de la actualización de la información sobre los errores gramaticales que cometen los aprendices griegos de ELE con más frecuencia, ya que el último estudio en formato de tesis doctoral fue realizado hace 15 años y contiene datos antiguos.

Nuestro deseo es que la presente tesis contribuya y facilite la labor de los docentes de ELE que trabajan sobre todo con aprendices griegos, a través de los datos que ofrecemos en nuestra investigación. Asimismo, esperamos que en el futuro se realicen más investigaciones en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje de ELE que tengan como público los aprendices griegos, con el fin de ayudar en la mejora de su expresión y dominio de la lengua española.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Lingüística Aplicada

La Lingüística Aplicada (LA) constituye una rama de la Lingüística. Se centra en el estudio y la aplicación de las teorías y métodos de la Lingüística a la resolución de problemas sociales de tipo variado del lenguaje. La Lingüística Aplicada comprende disciplinas diversas y por ello la consideran como una ciencia interdisciplinar. Hoy en día, este campo de estudio constituye una mezcla interdisciplinar de Lingüística, Educación, Psicología, Antropología y Sociología.

Como disciplina científica, la Lingüística Aplicada surge a finales de 1940, en Estados Unidos. Más en concreto, en 1946 la Universidad de Míchigan organizó un curso de Lingüística Aplicada. En 1948 inició la publicación de la primera revista especializada en esta temática.

El origen de esta disciplina se debe a la enseñanza de segundas lenguas, algo que provocó también la aparición de los modelos lingüísticos que analizamos a continuación, el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL). Durante la Segunda Guerra Mundial, profesores especialistas desarrollaron métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizados por la rapidez y eficacia en el aprendizaje, elementos imprescindibles para el ejército norteamericano de aquellas épocas.

En los años 50, la Lingüística Aplicada experimentó un auge en los Estados Unidos y en Europa, sobre todo en Gran Bretaña y más tarde en Francia. En Estados Unidos y Gran Bretaña se centró en la enseñanza del inglés como LE. En Australia se dedicó mayoritariamente a los estudios de las lenguas aborígenes y también a la enseñanza del inglés a los inmigrantes que recibió el país durante este siglo.

Los campos de interés y actuación se ampliaron con el pasar de los tiempos y en la actualidad comprende un número elevado de disciplinas como son la Logopedia, la Lexicografía, la Terminología, la Planificación Lingüística, la Traducción asistida por ordenador, la Fonética Aplicada y la Lingüística Forense, el Análisis del Discurso y la Pragmática. El campo que ha evolucionado de manera espectacular es la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se desarrollaron nuevos métodos y enfoques de

enseñanza de LE, con el fin de un mejor rendimiento de los alumnos en su intento de aprendizaje de una LE. En los últimos años destacan en este campo de enseñanza los enfoques comunicativos.

En los últimos años, el interés por aprender cada vez más lenguas extranjeras para seguir los ritmos de los cambios sociales y económicos, así como para satisfacer las necesidades del mercado laboral, han aumentado la importancia de la Lingüística Aplicada en su vertiente de la enseñanza y aprendizaje de una LE, así como el lugar que esta ocupa entre las varias disciplinas de las ciencias.

En la actualidad la Lingüística Aplicada es útil no solo para la lengua inglesa, sino que cuenta con un amplio panorama internacional, desde las lenguas más difundidas y con un número significativo de hablantes y aprendices, hasta las menos conocidas.

La Lingüística Aplicada tiene gran importancia en la formación de profesores de español como lengua extranjera. Ayuda a los profesores en la comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Contribuye a que los docentes entiendan la función de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso y les da las pautas para la elaboración de materiales didácticos y actividades, el diseño de programas de estudio y el conocimiento de técnicas y procedimientos de enseñanza con el fin de facilitar y hacer más efectivo el proceso de aprendizaje de una LE.

2.2. Los tres modelos lingüísticos AC, AE e IL

Estos tres modelos lingüísticos nacieron con vocación didáctica. Comparten el mismo objetivo de contribuir a la optimización de la enseñanza y aprendizaje de LE.

Las palabras de Santos Gargallo (1991: 264) dejan clara la situación entre los tres modelos lingüísticos orientados a la adquisición de LE:

Son eslabones de una misma cadena cuya actividad investigadora se inicia a mediados de los años cuarenta (1945) con los presupuestos teóricos del Análisis Contrastivo. La sucesión de estos modelos hay que verla como una concatenación natural en la que los nuevos conceptos se van engarzando como consecuencia lógica de hallazgos previos. El paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior sino la superación de este en un esfuerzo científico común.

La misma autora (1993: 19) señaló como un *continuum* la secuencia de los modelos lingüísticos Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL). Torijano Pérez (2002) por su parte, considera que estos tres modelos son “avances consecutivos desde el origen”. En 1993, Santos Gargallo de nuevo, presenta su punto de vista sobre los tres modelos, AC, AE e IL, añadiendo que tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera mediante un estudio científico que se basa en una teoría lingüística y en una teoría del aprendizaje.

Convenimos que estos modelos se complementan y que cada uno ofrece y añade sus elementos positivos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE.

2.3. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

El antecedente del Análisis de Errores es el Análisis Contrastivo que surgió a mediados del siglo pasado con el fin de estudiar las dificultades de los aprendices de una segunda lengua y en consecuencia mejorar la enseñanza de los idiomas. Este método supuso un gran avance en la Lingüística Aplicada. Consistía en realizar un análisis sistemático de contraste lingüístico entre la lengua materna de los alumnos y la lengua meta.

Por medio de las comparaciones sistemáticas y detalladas de los dos sistemas lingüísticos, el Análisis Contrastivo intenta alcanzar su objetivo principal de construir una gramática contrastiva que constituye “una descripción de dos lenguas basada en las diferencias y semejanzas entre ambas” (Santos Gargallo, 1993: 35).

El Modelo de Análisis Contrastivo se basa en los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957). Se identifican las similitudes y diferencias entre la LM y la LE. Las conclusiones de la comparación sirven para predecir las áreas de dificultad que enfrentarían los aprendices y también para una enseñanza efectiva que anticipara esas dificultades (Santos Gargallo, 1993).

A continuación presentamos en detalle la evolución del AC.

2.3.1. Evolución del AC

La creciente demanda de aprendizaje de lenguas extranjeras surgida con la Segunda Guerra Mundial y la guerra fría, así como la insatisfacción en lo que se refiere a los manuales existentes en aquellos tiempos contribuyeron a la aparición de nuevos métodos y materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Estos métodos y materiales eran destinados a cumplir las necesidades comunicativas que aparecieron a causa de los cambios sociales experimentados después de la Segunda Guerra Mundial.

Generalmente se acepta que la teoría del AC proviene de los Estados Unidos y de dos profesores del Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan, Fries y Lado. El precursor del AC fue Fries con su célebre artículo *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. En esta obra publicada en 1945, se realiza una comparación sistemática de la lengua nativa de los aprendices y la lengua meta y se buscan similitudes y diferencias

que permitan predecir las áreas de dificultad que aparecerían durante el aprendizaje y consecuentemente provocarían errores.

Durante los años siguientes, los fundamentos del AC se apoyan en el concepto de *interferencia* acuñado por Weinreich (1953) en su obra *Languages in Contact*:

“Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de interferencia (1974: 17).”

La consolidación de los planteamientos contrastivos llega en 1957 con el libro *Linguistics Across Cultures* de Lado, discípulo y después colega de Fries. Esta obra se basa en el distribucionalismo americano de Bloomfield y la psicolingüística conductista de Skinner, reformulando de esta manera lo postulado por Fries y estableciendo la forma definitiva de la hipótesis contrastiva. Por otro lado, la revista *Language Learning* contribuyó a la divulgación de las ideas del análisis contrastivo. El auge del AC fue entre la década de los 50 y 70.

2.3.2. La teoría lingüística del AC

La base teórica del AC ha ido evolucionando junto con las teorías lingüísticas. En sus inicios se apoyó en el estructuralismo de Bloomfield para las comparaciones estructurales de las lenguas. Las críticas al estructuralismo llevaron al AC al generativismo. Los estudios se centraban en la estructura profunda y no prestaban atención a la estructura superficial. El AC ha adoptado un modelo psicolingüístico recientemente en el cual se da énfasis a la actuación del aprendiz integrando gramática y pragmática. Aparece la denominación de *sistema aproximativo*.

El AC sostiene que el aprendizaje de una L2 se basa en la formación de hábitos. Para crear estos hábitos se deben tener en cuenta la asociación estímulo-respuesta y los efectos que producen las diferencias entre la LM y la lengua meta en el aprendizaje de la L2.

Para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje, el AC construye una gramática contrastiva de la LM y la L2 que se aprende a través de la comparación sistemática. Mediante este modelo de investigación de similitudes y diferencias entre la LM y la L2, los investigadores quieren predecir los aspectos que causarán problemas a los aprendices.

Los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957) confirman esta postura, algo que además se refleja en lo postulado por Lado (1957):

El plan de este libro descansa en la afirmación de que podemos predecir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y aquellas que no entrañarán dificultad, mediante la comparación sistemática de la lengua y cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante.

Lado (1957: 72) manifestó que los resultados de las comparaciones entre la LM y la LE debían entenderse como “una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos”. Cabe destacar que el AC no incluye corpus de producción en segunda lengua, carece pues de datos reales y se refiere a posibles dificultades que puede que enfrenten los alumnos, mientras que el AE trabaja con errores cometidos por los aprendices en producciones escritas u orales reales.

Di Pietro (citado por Cuesta Estévez, 1998: 264) defiende que el AC es el método mediante el cual se hacen obvias las diferencias entre dos lenguas. Ramón García (2000: 617) emplea el término AC como sinónimo de la Lingüística Contrastiva (LC) y afirma que la LC es una rama aplicada de la lingüística que lleva a cabo descripciones de un aspecto gramatical concreto en dos lenguas distintas, luego compara estas descripciones y extrae conclusiones oportunas. Por último, Fernández López (1997a) explica que el AC se originó por la preocupación didáctica por los errores cometidos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Señala también que el AC planteaba un método de trabajo que evitaría los errores.

2.3.3. El concepto de interferencia

La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) está basada en la idea de *distancia interlingüística*. La HAC postula que cuanto mayor sea la distancia entre las estructuras de los dos sistemas, mayor será la dificultad en el aprendizaje y consecuentemente mayor la interferencia. Los elementos más parecidos a la LM les resultarán más fáciles a los aprendices. Según las palabras de Weinreich (1953: 1): “Cuanto mayor sea la diferencia entre los sistemas o cuanto más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia”.

El concepto más representativo de este modelo es el de *interferencia* que aparecerá también en los modelos lingüísticos siguientes. Lado incluye en 1957 el término *análisis de contrastes* y sostiene que “los estudiantes de una L2, durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta, cometen errores debidos a la interferencia lingüística ocasionada por la lengua materna” (Arcos Pavón, 2009: 105-106). Santos Gargallo (1993: 37) define la *interferencia* como “el efecto de la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje”. La definición que da el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) sobre el concepto de *interferencia* es la siguiente:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

Las interferencias se producen en el nivel fonético, morfológico, sintáctico o léxico.

Domínguez Vázquez (2001) opina lo siguiente en cuanto a la interferencia:

El proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe sólo a diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, así se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc.

Existe la diferenciación entre interferencia interlingüística o externa e interferencia intralingüística o interna. La interlingüística ocurre cuando los aprendices cometen errores provocados por la lengua nativa. La intralingüística sucede cuando la L2 produce los errores (Santos Gargallo, 1993).

Se ha señalado que las interferencias negativas se producen cuando la lengua meta difiere bastante de la lengua materna. Por el contrario, cuando la lengua meta es más próxima de la LM el aprendizaje se facilita, algo que es conocido como interferencias positivas (Fernández López, 1997a: 15). Es decir, las estructuras similares de la LM y la LE facilitan el aprendizaje y las estructuras distintas dificultan el proceso de aprendizaje.

Se distingue pues entre interferencia negativa y positiva. Se hace uso también del término de transferencia.

Merece destacar que en aquellas épocas el error tenía matices negativos y se identificaba con la adquisición de hábitos incorrectos. El AC defendía que los errores de los aprendices de una segunda lengua (L2) eran ocasionados por la interferencia de los hábitos de su lengua materna (LM) (Fernández López, 1997a). Se señala que la interferencia es la única causa de error que admite el AC.

Los adversarios del AC recalcan que no se pueden explicar todas las dificultades por medio de la interferencia. Varios autores niegan la existencia de la interferencia, como Krashen y Terrell (1983: 41) quienes afirman que “los errores que muestran la influencia de la primera lengua son simplemente el resultado de ‘apoyarse’ cuando carecemos de una regla en nuestra segunda lengua”. Por las críticas recibidas se llegó a la utilización del término de transferencia positiva o negativa.

2.3.4. La versión fuerte y la débil

En 1970, Wardhaugh presentó en su obra titulada *The contrastive analysis hypothesis*, dos versiones de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC), la fuerte y la débil. Según este autor, la versión fuerte intenta predecir los errores en el aprendizaje de la segunda lengua a través de un análisis contrastivo entre la LM y la L2. Wardhaugh señaló que este tipo de predicción supone exigencias tanto a los lingüistas como a la teoría lingüística, algo que caracteriza como impracticable y poco realista porque es de realización difícil (Wardhaugh, 1970 en Liceras, 1992: 44).

Por otro lado, la versión débil requiere al lingüista que use el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para darse cuenta de las dificultades observadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la versión débil, la diferencia radica en que existe una evidencia que ha sido observada en una producción realizada por el aprendiz de la LE. En la obra de Stockwell, Bowen y Martin (1965), la cual se ocupa de la versión débil, en el segundo capítulo se presenta una jerarquía de dificultades en el aprendizaje del español (Santos Gargallo, 1993: 38). La versión fuerte realiza las comparaciones y las predicciones y la versión débil diagnostica y explica las desviaciones encontradas (Santos Gargallo, 1993: 37, 38). Se debe destacar que la versión débil constituyó el paso hacia el modelo del Análisis de Errores.

2.3.5. La hipótesis del Mercado Diferencial

La obra de Schachter *An error in error analysis* (1974) favorece la creación de la Hipótesis del Mercado Diferencial (HMD) por Eckman (1977). En esta defiende la existencia de una relación entre el mercado tipológico y el grado de dificultad. Según Eckman (1977, en Licerias, 1992: 214, 215): “Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que otro fenómeno B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A”.

Eckman (1977) desarrolla la hipótesis siguiente: Las áreas de dificultad que tendrá un alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal, tales como:

- 1) Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que en la lengua nativa presentarán dificultad.
- 2) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado.
- 3) Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que en dicha lengua nativa no presentarán dificultades.

Eckman concluye que no se debe abandonar la HAC, sino que debe ser revisada para incorporar la noción de grado de dificultad relacionado con la noción de marcado tipológico (Eckman, 1977, en Licerias, 1992: 223).

2.3.6. Los pasos que sigue el AC

Para la comparación de la lengua nativa y la lengua meta el procedimiento incluye los siguientes pasos, según Fernández López (1995: 205):

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión
- b) Selección de las áreas objeto de comparación
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas
- d) Predicción de los posibles errores

Ramón García (2000: 617) señala que los estudios contrastivos constan de tres fases:

- 1) La descripción. Un análisis descriptivo detallado del aspecto lingüístico en cuestión es necesario en la LM y la LE de forma independiente. La descripción debe llevarse a cabo siguiendo el mismo modelo lingüístico.
- 2) La yuxtaposición. Se yuxtaponen las dos descripciones independientes para observar las diferencias y las similitudes.
- 3) El contraste. La comparación estudia más detalladamente las diferencias en la expresión gramatical del mismo aspecto en ambos sistemas lingüísticos (la LM y la LE) y establece regularidades de uso en cada uno de ellos.

Ramón García (2000: 617) concreta que este tipo de estudio contrastivo se puede llevar a cabo en dos niveles, el microlingüístico (fonológico, morfológico y sintáctico) y el nivel macrolingüístico o supraoracional (pragmático, textual, etc.).

2.3.7. La aplicación del AC a la enseñanza

La aplicación de los planteamientos del AC a la enseñanza se efectúa con el método audiolingual, basado en el distribucionalismo de Bloomfield y en la Psicología conductista. La Psicología conductista desarrolló una teoría del aprendizaje por asociación de estímulo-respuesta, refuerzo y hábito. Respetando estos principios se postulan los ejercicios de repetición sistemática de enunciados correctos, a través de la presentación gradual de las estructuras de la lengua meta, con el objetivo de que los aprendices consigan la memorización mecánica de ellas. Este método de enseñanza se centra en la expresión oral.

El otro método basado en el AC y defendido por lingüistas generativistas como Di Pietro es el método de gramática-traducción. Di Pietro (1971) afirma que la traducción resulta inevitable en las partes del sistema lingüístico donde las estructuras de L2 son similares o idénticas a las de la lengua nativa del estudiante. El estudiante no puede evitar pensar en la LM mientras aprende una segunda lengua (Santos Gargallo, 1993: 60).

El objetivo principal del método gramática-traducción y del audiolingual era la precisión gramatical. El error en estos métodos es entendido como un fracaso y debe erradicarse en el momento en el que aparece porque puede conducir a hábitos incorrectos.

El error es tratado como una desviación de la norma de la lengua meta. Por ello el aprendizaje se efectúa con la repetición mecánica de enunciados, con el fin de crear hábitos correctos, es decir hábitos acordes con las reglas gramaticales.

Los métodos de enseñanza que se apoyaban en la hipótesis del AC han sido criticados por el hecho de no alcanzar el objetivo preestablecido de evitar la producción de errores por parte de los aprendices y por consiguiente resultaron insuficientes. Según ha constatado Fernández López (2004), los métodos de enseñanza que se apoyaban en la hipótesis según la cual los errores cometidos eran producto de la interferencia de la L1, finalmente no conseguían evitar los errores.

Se debe mencionar que actualmente, a pesar de todas las críticas que ha recibido el AC, en la enseñanza y aprendizaje de LE siguen empleándose los ejercicios basados en el AC incluso en las últimas ediciones de los manuales de ELE. Penadés (1999a: 8) ha expresado lo siguiente al respecto:

La metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma y de la propia lingüística contrastiva, incluso por lo que atañe a partidarios de explicar la adquisición de la segunda lengua sin acudir a la teoría conductista, fundamento originario de la lingüística contrastiva.

2.3.8. La aportación del AC

El AC ha recibido numerosas críticas, sin embargo este modelo de investigación ha aportado mucho en el campo de la Lingüística. Se debe destacar que ha iniciado una línea de investigación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje. Enfoca también su atención en la predicción de dificultades que posiblemente enfrentarán los alumnos (Santos Gargallo, 1993).

Lado en la introducción de su obra sostiene que:

Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos (Lado, 1957: 2).

La HAC abrió el camino para el desarrollo de nuevas líneas de investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE, como el Análisis de Errores y la Interlengua.

2.3.9. Críticas al AC y declive del modelo

La decadencia del Análisis Contrastivo sucede en los años setenta con el auge del generativismo y la aparición del Análisis de Errores y de la Interlengua. Este declive se debe a los siguientes factores:

- a) La famosa reseña de Chomsky en 1959 de *A review of B. F. Skinner's Verbal behavior*, en la cual ejerció fuertes críticas hacia la obra de Skinner, la Psicología conductista y su idea de aplicar los resultados obtenidos en laboratorios con animales a la Lingüística. La nueva teoría lingüística surgida denominada generativismo, postulaba que “los niños nacen con una predisposición innata para adquirir el lenguaje”. Esto contradecía las ideas del conductismo que constituye la base teórica del AC.
- b) Las investigaciones de los autores Dulay y Burt (1974b) o Flick (1980) en las cuales afirman que la interferencia no es la única causa de error en los aprendices de una LE (Fernández López, 1997a: 16). Existen también otras causas de errores que no menciona o tiene en cuenta el análisis contrastivo, de índole didáctico, psicológico o incluso causas intralingües como la sobregeneralización (hipergeneralización). Estudios empíricos (Fernández López, 1997a: 16) han demostrado que sólo un 33% de los errores cometidos son provocados por interferencia de la lengua materna. Hay otras causas también como las estrategias de aprendizaje y de comunicación que el alumno pone en funcionamiento (Torijano Pérez, 2004).

Durão Adja Balbino (2007: 13, 14) hace referencia además a las siguientes causas del declive del AC:

- a. La idea de que la lengua no es un conjunto de hábitos automatizados.
- b. La afirmación de que todas las estructuras diferentes de la lengua materna provocarían dificultades de aprendizaje.

Como ya se ha mencionado en el apartado “La aplicación del AC a la enseñanza”, los métodos de enseñanza basados en las hipótesis del AC han sido objeto de críticas también por el hecho de no alcanzar el objetivo preestablecido de evitar los errores que suelen cometer los aprendices. Otra crítica tiene que ver con la etapa inicial del AC cuando

no se prestaba ninguna atención al componente psicológico ni tampoco al componente pragmático.

2.4. El Análisis de Errores (AE)

Este modelo surge a finales de los 60 con objetivos pedagógicos y como consecuencia de las críticas hacia el AC. El AE se concibe como una evolución respecto al anterior modelo (AC). Su objetivo principal es predecir las áreas de dificultad que enfrentan los alumnos en el aprendizaje de LE. Se trata de un estudio empírico y sistemático de los errores. El AE no parte de la comparación entre la L1 y la L2 sino de las producciones reales de los aprendices (Fernández López, 1997a).

El AE se apoya en la sintaxis generativa de Chomsky que cuestiona el behaviorismo psicológico de Skinner (el cual ha constituido la base del AC) y reconsidera la teoría del aprendizaje de lenguas y el tratamiento de los errores producidos por los aprendices.

Corder, con la publicación de su obra *The significance of learner's errors* en 1967, sienta las bases fundacionales para el estudio sistemático de los errores de aprendices de LE y causó un cambio significativo en la concepción del error.

Este cambio metodológico ha hecho que los investigadores orienten sus trabajos al estudio de las producciones orales y escritas de los aprendices de LE con el fin de predecir y describir tipologías de formas desviadas basadas en taxonomías gramaticales. Los estudios de AE han llamado la atención de los investigadores y han sustituido el interés por los estudios de AC.

Corder (1967) estableció la diferencia entre *errores sistemáticos* y *errores no sistemáticos*. Los errores *no sistemáticos* se deben a equivocaciones que se producen en el momento del habla (concepto de *actuación* de Chomsky). Por el contrario, los errores *sistemáticos* se deben a un conocimiento incompleto de la lengua meta (concepto de *competencia* de Chomsky).

En 1971, Corder en su obra *Idiosyncratic dialects and error analysis* introduce el concepto de *dialecto idiosincrásico* o *dialecto transitorio* o *sistema de compromiso*, términos que sentaron las bases para la posterior aparición y uso de los términos *interlengua* de Selinker (1969, 1972) y *sistema aproximativo* de Nemser (1971), los cuales se refieren al mismo fenómeno de *dialecto idiosincrásico* de Corder. El *dialecto idiosincrásico* es entendido como un sistema lingüístico caracterizado por tener su propia gramática. Los aprendices cuentan con un sistema de lengua mixto que combina reglas de

la lengua materna del aprendiz, de la lengua meta y otras que son propias de cada alumno durante su proceso de aprendizaje de una LE. Estas reglas se denominan *idiosincrásicas* (Santos Gargallo, 1993: 79). El *dialecto idiosincrásico* se caracteriza por ser regular, sistemático, inestable y por encontrarse en continuo cambio. Además, algunas de las oraciones del *dialecto idiosincrásico* provocan problemas de interpretación a los hablantes nativos de la lengua objeto.

La metodología del AE abarca las siguientes etapas, según Corder (1971a/1991: 72-73):

1. La primera etapa del AE es la identificación de los errores en su contexto, es decir el reconocimiento de la idiosincrasia. Se identifican los errores y teniendo en cuenta la interpretación de la oración en el contexto, se determinará si es idiosincrásica o no.

2. En la segunda etapa, que se considera una actividad meramente lingüística (Corder, 1974: 128), se lleva a cabo la descripción de los errores localizados.

3. La tercera etapa pertenece al campo de la psicolingüística. Se centra en la explicación del origen de los errores, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticos usados por los aprendices durante el proceso de aprendizaje.

Fernández López (1997a: 18) se refiere a un cuarto paso en un estudio de AE. Más en concreto señala que: “si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia”.

Santos Gargallo (2004a: 400) agrega más etapas en los estudios de AE:

- a) Compilación del corpus de datos
- b) Identificación de los errores
- c) Descripción de los errores
- d) Clasificación de acuerdo con una taxonomía
- e) Explicación de los errores
- f) Evaluación de los errores
- g) Discusión de los resultados

h) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo concerniente a la etapa d), existen varias taxonomías propuestas en el ámbito de ELE, como las de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997a) y Penadés (2003), establecidas de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Criterio lingüístico, según los subsistemas y categorías afectadas por los errores: fónicos, léxicos, morfosintácticos y discursivos.

b) Criterio de estrategias superficiales o descriptivas, se fijan en cómo se ve afectada la estructura superficial del mensaje: adición, omisión, yuxtaposición, colocación errónea y elección errónea.

c) Criterio etiológico, según el origen del error: interlinguales, intralinguales y simplificación.

d) Criterio comunicativo, por el que se clasifican los errores que producen más o menos distorsión en la comunicación: de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes.

e) Criterio pedagógico, según la noción de sistematicidad y de la naturaleza del error: globales/locales, transitorios/permanentes, inducidos/creativos, fosilizados/fosilizables, individuales/colectivos y de producción oral/escrita.

La clasificación de Vázquez (1991) incluye además los dos siguientes criterios:

- Criterio pragmático (errores de pertinencia o discursivos)
- Criterio cultural (errores culturales)

Fernández López (1997a: 48, 49) presenta una tipología de estrategias centradas en los procesos psicológicos subyacentes del proceso de aprendizaje: interferencia, hipergeneralización, analogía, influencia de la forma fuerte, hipercorrección, neutralización, reestructuración y formación de una hipótesis idiosincrásica.

Los investigadores que efectúan un estudio basado en los principios del AE, escogen los criterios que mejor se ajustan a las necesidades de su estudio. Existe además la posibilidad de realizar una clasificación mixta, de variar los parámetros de los criterios o incluso aunarlos.

En el módulo de la *Metodología* nos referimos a los criterios que hemos elegido para nuestra investigación.

2.4.1. La Gramática Universal de Chomsky y el AE

Como ya se ha mencionado anteriormente, el AE parte de la teoría de la lingüística generativista de Chomsky en torno a la adquisición y uso de la lengua materna. Este autor defiende la idea de que todos los seres humanos adquirimos de forma natural nuestra lengua materna porque todos disponemos de una gramática universal. Más en concreto, Chomsky señaló que un niño dispone de un mecanismo innato que consta en la “Gramática universal” que le permite construir una gramática de una lengua dada a partir de los datos concretos a los que está expuesto. La Gramática Universal consta de dos elementos relevantes: unos elementos universales, aplicables a cualquier lengua y unos elementos que difieren de lengua a lengua. Estas diferencias se establecen a partir del *input* al que el aprendiz está expuesto.

El AE sigue estos planteamientos al presuponer un proceso similar en la adquisición de las lenguas extranjeras. El uso de la gramática universal posibilita al aprendiz de lenguas realizar una selección adecuada del *input* y aprender las reglas de la gramática de la lengua meta.

Para el AE la adquisición de la L2 se produce del mismo modo y constituye un proceso creativo abarcando diferentes estadios de aprendizaje. La opinión de Corder (1967;1981a) respecto a este tema es la siguiente: “algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua”.

2.4.2. La evolución del AE hacia el enfoque comunicativo

Tras la evolución del AE hacia el estudio de las funciones pragmáticas de los dialectos idiosincrásicos impulsada por Corder (1971a), se deduce que este modelo de análisis coincide con el enfoque comunicativo en dos aspectos, en el tiempo y en los principios. Se evalúan las competencias gramatical y comunicativa de los aprendices. En 1971 Corder amplió los objetivos del AE prestando atención a las aplicaciones didácticas de este modelo, a la optimización del material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de

lenguas extranjeras con el fin de mejorar la competencia comunicativa de los aprendices. Esta evolución en los objetivos también se observa en el pensamiento de Corder (1981b), quien reconoce que analizar exclusivamente la competencia gramatical del alumno es inadecuado y propone ampliar los objetivos del modelo dando mayor importancia a las aplicaciones didácticas.

La visión positiva hacia el error por parte del AE ha sido adoptada por los nuevos enfoques de enseñanza de LE, como por el enfoque comunicativo. La metodología del enfoque comunicativo se centra en las necesidades comunicativas del alumno y en el conocimiento de la lengua. No se interesa por la gramática y la gramaticalidad y se centra en las funciones de la lengua. Una diferencia importante respecto a los métodos basados en el estructuralismo es la presentación de la gramática de manera implícita en situaciones comunicativas nocio-funcionales y en la práctica aparece mediante actividades creativas.

2.4.3. El error en el AE

Corder en 1967 establece una distinción entre los tipos de errores del siguiente modo: Por una parte, el error es una desviación sistemática de la norma de la L2 que no puede ser corregida por el aprendiz. Se caracteriza al igual que la falta por revelar la competencia transitoria, pero distinguiéndose de esta por su naturaleza sistemática. Esta sistematicidad posibilita reconstruir la competencia transitoria, fenómeno por el que el AE ve al error como un signo positivo que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el aprendiz en su proceso de aprendizaje e indican qué proceso se está siguiendo. Es un indicador del conocimiento subyacente de la lengua meta. Por otra parte, el lapsus es definido como un fenómeno accidental y no sistemático de la actuación lingüística y que no refleja un defecto en el conocimiento de la propia lengua. El lapsus se debe a factores extralingüísticos, como a un fallo en la memoria, la falta de concentración, estados físicos y condiciones psicológicas. La falta o error de actuación es una desviación inconsciente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz. Se caracteriza por revelar la competencia transitoria, pero distinguiéndose del error por su asistematicidad.

Corder ha señalado la importancia de los errores de la manera siguiente:

Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre

cómo se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Cometer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera (Ed. 1981a: 11).

Según Corder (1981a) los errores son indispensables para el aprendiz pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por él para aprender. Es un medio que sirve para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende.

Por su parte, Santos Gargallo (2004a: 392) da la siguiente definición para el error durante la adquisición de una lengua extranjera: “[...] una desviación de la norma de la lengua meta y esa norma incluye tantos aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan a la adecuación, al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación”.

2.4.4. Críticas al AE

Las críticas que ha recibido el AE se centran sobre todo en la mezcla que se hace entre clasificación y análisis del error que son dos tareas separadas según Dulay, Burt y Krashen (1982, en Santos Gargallo, 1993: 77)¹. Otra crítica es la relacionada con la falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores, algo que se atribuye a la elección y decisiones llevadas por los investigadores respecto al tipo de su estudio y no al modelo del AE en sí. Hay que destacar que existen casos en los que resulta difícil relacionar un error con solo una causa, porque el error es posible que esté provocado por varios factores, lingüísticos o incluso extralingüísticos.

Por otro lado, la crítica de Schachter (1978) y Celce Murcia (1978, en Larsen-Freeman y Long, 1994: 64), radica en el hecho de que el AE se dedica solo al estudio de los errores y no investiga la producción global de los aprendices, es decir no se fija en las producciones correctas.

¹H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982: 145): “the accurate description of errors is a separate activity from the task of inferring the sources of those errors”.

2.4.5. Las aportaciones del AE

La aportación fundamental del Análisis de Errores a la Lingüística Aplicada y a la adquisición de segundas lenguas es la nueva y positiva concepción del error. Desde este momento el error se concibe como un paso obligatorio en el aprendizaje de una lengua extranjera en vez de ser considerado un mero obstáculo. En el AE el alumno es el protagonista en el aprendizaje de una LE. Además, ofreció un procedimiento empírico y científico para analizar las producciones reales de los aprendices de una LE. Amplió las causas que provocan los errores e indicó las áreas que presentan mayores dificultades para los alumnos en el proceso de aprendizaje de una LE, proporcionando de esta manera información relevante que resulta útil pedagógicamente, opinión reflejada en las palabras de Torijano Pérez (2002): “Un AE debe caracterizarse, sobre todo, por ser capaz de proporcionar una visión completa de la clase de dificultades con las que el estudiante se ha encontrado o se encuentra en un determinado momento”. Además, el AE contribuyó en la producción de nuevos materiales de enseñanza y abrió el camino para los futuros estudios de la Interlengua.

2.5. La Interlengua (IL)

En los años 70 del siglo XX surgió y se desarrolló el modelo de la Interlengua, basado en el AE. La Interlengua constituye un sistema propio de cada aprendiz. Comprende diferentes estadios intermedios que contienen rasgos de la LM, así como de la lengua meta, por consiguiente, se rige por sus propias reglas. Refleja el sistema lingüístico que usa el estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Este sistema es variable (las reglas no son constantes) y también sistemático (consta de una estructura interna de reglas). Hay que señalar que se encuentra en constante evolución. Está constituido por etapas que llevan al aprendiz a sucesivas reestructuraciones hacia la lengua meta. Corder y Nemser sostienen que la IL es un sistema dinámico y creativo, semejante al proceso de adquisición de la L1. Ambos entienden la IL como un continuo en el sentido de que esta evoluciona pasando por diferentes estadios.

El modelo de análisis de la Interlengua predice los errores, identifica las desviaciones e intenta establecer los mecanismos subyacentes de las producciones de los aprendices. Las investigaciones acerca de la IL tienen como objetivo analizar y describir desde una perspectiva sincrónica y diacrónica la lengua del aprendiz en su totalidad. Es decir, la IL examina tanto las producciones correctas como las erróneas de los alumnos. Se considera que ambas producciones son importantes en el proceso de aprendizaje de una LE. Por otro lado, la descripción de la IL supone indagar en los procesos psicológicos que la originan.

La hipótesis de la IL ha dado lugar a tres paradigmas teóricos fundamentales: la competencia homogénea de Adjémian (1976, 1982), la capacidad continua de Tarone (1979, 1983) y el conocimiento dual de Krashen (1981). A través de estos paradigmas es posible caracterizar el sistema lingüístico del aprendiz y formular hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de una LE. A continuación señalamos algunos de los principios básicos determinados por Tarone (1988a) acerca de la metodología de la IL:

- a) Determinación del perfil del informante
- b) Determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional)
- c) Diseño de la tarea más apropiada para cumplir los objetivos

- d) Establecimiento de los criterios que van a tenerse en cuenta como causantes de la variedad de la IL
- e) Análisis de los datos adoptando el criterio de los contextos obligatorios

2.5.1. Definición de la Interlengua

El término de Interlengua (IL) fue acuñado por Selinker en 1969 y en 1972 lo reelaboró. La definición de la IL dada por Selinker es la siguiente:

Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos “Interlengua” (IL) a este sistema lingüístico (Selinker, 1972 en Liceras, 1992: 83-84).

La Interlengua ha recibido también otras denominaciones, como *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971a), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) y *sistema intermediario* (Porquier, 1975).

Nemser utiliza el término *sistema aproximado* y lo define como sigue:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc. (Nemser, 1971 en Liceras, 1992: 52).

Recogemos además la definición de Santos Gargallo (1993) sobre el concepto de Interlengua:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

Fernández López (1997a) resume la definición de la Interlengua en tres paradigmas:

1. *La idea de sistema*: La interlengua es una lengua intermedia que se forma por un sistema lingüístico completo, constituye una competencia. Se considera un dialecto en relación con la lengua meta.
2. *La idea de evolución*: La interlengua es un sistema transitorio, intermedio entre la L1 y la L2.
3. *La idea de especificidad*: La interlengua es un dialecto idiosincrásico, individual, es decir propio de cada aprendiz.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008) define el término de Interlengua como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Sánchez Jiménez (2009b: 5) define la Interlengua como:

Sistema lingüístico interiorizado de una L2 que en cada uno de los estadios sucesivos de su adquisición tiene el hablante extranjero que aprende una nueva lengua. Es una gramática provisional que tiene sus propias reglas que no coinciden con las de la LO, a la que progresivamente se van acercando y que se redefinen a medida que el aprendiz va incorporando nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema.

2.5.2. IL, fosilización y otros fenómenos importantes

Selinker introduce el fenómeno de la *fosilización*, caracterizado por él como el hecho más importante en la teoría de aprendizaje de segundas lenguas. El autor define a los fenómenos lingüísticos fosilizables como:

[...] aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuanto entrenamiento haya recibido de la LO (Selinker, 1972 en Liceras, 1992: 85).

La fosilización es el mecanismo que “hace posible mantener, de manera inconsciente y persistente, reglas y vocablos de la lengua nativa en la Interlengua” (Santos Gargallo, 1993: 139). Acosta Lugo (2003) apunta además que la fosilización no se limita a un solo nivel lingüístico, sino que se halla en el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Según Baralo (2004b), la fosilización es un fenómeno lingüístico por el que

un hablante tiende a conservar en su IL de forma inconsciente y persistente ciertas reglas o rasgos de la gramática de su L1 en relación con la lengua meta.

Los errores generados por la fosilización reaparecen, incluso en casos que parecían erradicados. Se puede diferenciar entre fosilización patente y latente. La persistencia de un error en todos sus contextos posibles indica que se trata de una fosilización patente, como por ejemplo sucede con la conservación del acento de la LM cuando el aprendiz habla una LE. Por otra parte, cuando los errores que se creían como superados reaparecen de forma espontánea en el sistema del hablante de la LE, se trata de una fosilización latente.

Las causas que pueden motivar la aparición de las estructuras fosilizadas, no se han determinado todavía de modo claro. Algunas teorías apuntan a la situación comunicativa e incluso a variables afectivas como el cansancio o la ansiedad del hablante. Sin embargo, la mayoría sostiene que el factor prioritario es el proceso de transferencia y el de permeabilidad. Selinker (1972), alude a la influencia de la instrucción formal y a las estrategias de aprendizaje, así como a la transferencia de la LM a la LE.

Selinker destaca la existencia de cinco fenómenos lingüísticos fosilizables y los presenta como procesos centrales en la adquisición de lenguas segundas. Se encuentran en la estructura psicológica latente. Son procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción de la IL. Son considerados muy importantes en la adquisición de lenguas segundas y son los que originan los elementos fosilizables en la interlengua de los aprendices. Aparecen descritos por este autor de la siguiente manera:

Si se puede demostrar experimentalmente que estos proceden de la LM, estamos entonces tratando con el proceso de *transferencia lingüística*; si son resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, estamos tratando con la *transferencia de instrucción*; si resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con *estrategias de comunicación en la lengua segunda*; y finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se tratará de la *hipergeneralización del material lingüístico de LO*. (Selinker, 1972 en Liceras, 1992: 86).

Aparte de estos cinco procesos centrales, Selinker señala que existen otros también, haciendo alusión a las *pronunciaciones ortográficas*, las *pronunciaciones afines*, el *aprendizaje de holofrases* y la *hipercorrección*. Selinker añade que la aparición de estos

procesos está ligada a estados de ansiedad o excitación por cualquier causa o a estados de relajación. Destaca que podrían aparecer de nuevo cuando el aprendiz centra su atención en temas nuevos o difíciles de comprensión y asimilación.

Otros fenómenos importantes vinculados con la IL aparte de la *fossilización* son:

a) La *transferencia* que es entendida como un mecanismo cognitivo de selección y no como una transferencia mecánica de hábitos de la L1 a la L2.

b) La *sistematicidad* constituye la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución que se desprende de la idea compartida por Corder, Nemser y Selinker de IL como sistema estructurado.

c) La *variabilidad* se refiere al carácter inestable de la IL, cuestionando la *sistematicidad* de la IL. La *variabilidad* es el uso variable que los aprendices hacen de sus recursos lingüísticos. La variabilidad que muestra la IL es particularmente importante (Larsen-Freeman y Long, 1994). Aunque puede deberse a factores muy variados, existen dos especialmente evidentes que influyen en esa variabilidad: la accesibilidad a la norma de la lengua meta y el nivel cognitivo y psicolingüístico del que parte el aprendiz de una L2. Existen dos tipos de *variabilidad*: la *variabilidad libre* o *no sistemática* que es idiosincrásica de cada aprendiz y no se puede predecir y la *variabilidad sistemática* que se puede predecir y es predeterminada por el contexto situacional o lingüístico.

d) La *permeabilidad* es el fenómeno lingüístico contrario a la sistematicidad. Adjémian la define de la manera siguiente:

La permeabilidad es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema o que permite «sobregeneralizaciones» de sus propias reglas. Esta permeabilidad no se manifiesta en la gramática de la LM (Adjémian, 1982 en Liceras, 1992: 249).

Selinker (1972) formula la hipótesis de la existencia de una *estructura psicológica latente del lenguaje* y la define como: “la estructura que activan los aprendices de una L2 en su intento de llevar a cabo una expresión significativa, entendida ésta como la situación del aprendiente que quiere expresar en la L2 significados que posee previamente en su LM”. Sostiene que en esta hipotética *estructura psicológica latente* existe lo que Weinreich (1953) denomina *identificaciones interlingüísticas*, concepto relevante para el modo de aprendizaje de L2 por adultos porque estas identificaciones constituyen el enlace psicológico entre los tres sistemas lingüísticos (L1, L2, IL). En la hipótesis de Selinker se

enfatisa la perspectiva psicolingüística considerada como: “el sistema intermedio entre los códigos de la LM y la lengua meta”.

Fernández López (1997a: 20) considera imprescindibles para comprender el concepto de IL, la sistematicidad y la variabilidad. Relevante es también mencionar, según la autora, el carácter transitorio de la IL que corresponde a un determinado periodo del aprendizaje. Constituye pues una etapa intermedia y obligatoria en el transcurso del aprendizaje de una LE.

2.5.3. Estudios sobre la IL

Se han publicado numerosos trabajos lingüísticos sobre la Interlengua. Al principio, estos estudios intentaban buscar una secuencia universal en la adquisición de L2. Burt y Dulay (1975) concluyeron que existe un orden fijo en la adquisición, independiente de la LM. En estudios posteriores de Krashen et al. (1978) estas ideas se extienden hacia una perspectiva más generalizada. En la adquisición de una segunda lengua intervienen mecanismos universales, aplicables a cualquier lengua. Por su parte, Larsen-Freeman y Long (1994) sostuvieron que el *input* que recibe el aprendiz en el proceso de aprendizaje puede influir este orden universal. Varios aspectos de la gramática han sido estudiados en las investigaciones de Interlengua, como la negación (Schumann, 1976), el subjuntivo (Krashen y Terrell, 1983) y los pronombres (Bini, 1991).

En 2005, Griffin publica su obra titulada *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como LE/L2*, en la cual describe las tres fases por las que pasa el aprendiz en la IL:

- a) Fase 1. *Lengua emergente*: El aprendiz se expresa con cierta seguridad a través de palabras aisladas y fórmulas, sin analizar su producción. Comete errores al azar que son predecibles.
- b) Fase 2. *Lengua sistematizada*: El aprendiz entra en un periodo de gran inseguridad y comete muchos errores que son sistemáticos.
- c) Fase 3. *Lengua estabilizada*: El aprendiz llega a un periodo de mayor corrección en el que domina los elementos de su producción. Todavía comete errores, sin embargo, puede comunicarse con éxito. Por consiguiente, no hace hipótesis en áreas de su IL. Se pueden predecir los errores.

2.6. El error en el Análisis Contrastivo (AC), en el Análisis de Errores (AE) y en la Interlengua (IL)

Para concluir, resumimos la visión del error en los diferentes modelos analizados. En el Análisis Contrastivo, el error es considerado como una desviación de la norma de la lengua meta y es provocado por la interferencia con las estructuras de la lengua nativa y por consiguiente debe ser erradicado. Para el AC la interferencia negativa de la LM es la única fuente de los errores. El error resulta intolerable porque genera hábitos incorrectos. En el AC el error se predice y se habla de errores no reales.

Con la llegada del AE, ya no se considera el error como un fracaso en el proceso de aprendizaje de una LE. Este modelo lingüístico considera que los errores proporcionan información relevante sobre el proceso de aprendizaje de una LE. El error para el AE constituye un paso imprescindible que forma parte del proceso de la adquisición de la LE. Según Vázquez (1999: 25) el error en el AE se concibe como “signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible”. Los errores señalan pues los estadios por los que pasa el aprendiz en el proceso de adquisición de la LE. En el AE se estudian errores reales y no potenciales, algo que sucedía en el AC. Se analizan los errores en las producciones escritas y orales con la finalidad de describir cuál es el proceso de adquisición subyacente de los aprendices de una LE y describir por consiguiente la interlengua (dialecto idiosincrásico) de los alumnos.

En la Hipótesis de la IL el error es entendido como una producción idiosincrásica que no se adecua a la lengua meta, es un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje. Los errores pueden mostrar el nivel de dominio de la LE de los aprendices.

2.7. Estudios del AE en el ámbito de ELE en España y en Grecia

En el ámbito de ELE en España los estudios determinantes basados en el AE son la tesis doctoral de Vázquez en 1991 titulada *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)*, la tesis de Santos Gargallo también en 1991 con título *La enseñanza de Segundas Lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*. Relevante es asimismo el libro de Fernández López (1997a) titulado *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, basado en la investigación de su tesis doctoral que llevó a cabo. Destaca también la obra de Baralo (1996b). Se trata de un libro titulado *Errores y fosilización*. Otra tesis doctoral realizada en España es la de Alba Quiñones (2008) titulada *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*. Debemos hacer referencia además al estudio relevante de Cestero Mancera y Penadés Martínez (2009) sobre un corpus electrónico de textos escritos de ELE. Su investigación lleva el título *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de ELE (Corane)*. Todas estas obras y tesis doctorales son fundamentales ya que contribuyeron al acercamiento científico de este modelo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

Por otro lado, desde la década de los noventa e incluso hasta la actualidad se ha desarrollado una multitud de trabajos fin de máster (TFM) en España y otros países europeos, así como en América Latina, aplicando la metodología del AE en sus estudios con el objetivo de aportar datos y soluciones acerca de la enseñanza de ELE a hablantes de diferentes LM como del inglés, francés, alemán, ruso, árabe y chino. Hay que añadir que destacan también trabajos realizados sobre LM como el italiano, el noruego, el portugués, el polaco y el serbio. Importante es también la presencia de tesis doctorales con tema el AE en ELE que comparten características similares con los TFM en lo que respecta a las LM.

El primer estudio del AE en el campo de ELE en Grecia es la tesis doctoral de Alexopoulou (2005) titulada *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. La autora desarrolla su

trabajo estudiando los errores morfosintácticos producidos en la interlengua de los aprendices en sus producciones escritas. Su investigación tiene una inclinación hacia los estudios de Interlengua mezclando además la metodología del AE, algo que queda claro en sus palabras “El método de Análisis de Errores que hemos adoptado se inscribe dentro del marco general de los estudios de Interlengua” (Alexopoulou, 2005: 201). En las conclusiones de su estudio, ha señalado que la mayoría de los errores se localizó en el nivel B, mientras que en el nivel C se registró una disminución de los errores. Los alumnos cometen más errores en el uso de las preposiciones, algo que sucede en todos los niveles analizados. Otras dificultades se presentan en la morfología verbal, en los tiempos, en los modos y en los artículos.

Otros estudios realizados sobre el AE en ELE son dos artículos científicos de Leontaridi, Peramos Soler y Ruiz Morales, el primero titulado *Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE* (2007) y el segundo *Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera* (2009). En ambos artículos se lleva a cabo un análisis de los errores producidos en la prueba de expresión escrita de los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) pertenecientes al nivel B2 (antigua denominación: nivel Intermedio) del Instituto Cervantes. En lo que respecta al artículo publicado en 2007, los errores localizados eran de tipo morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. Se analizaron desviaciones en el uso del artículo, sustantivo, adjetivo, de los pronombres y las preposiciones. Además, aparecieron errores en el uso de los tiempos verbales y en la formación morfológica. Los verbos ser-estar e ir-venir también constituyen dificultades para los griegos aprendices de ELE. El artículo que data de 2009 se dedicó a los errores morfosintácticos y léxicos. Relevante es la observación de que la causa primordial de estos errores es la interferencia de la LM de los alumnos.

Los artículos científicos de Palapanidi (2011), *Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español* y de Alexopoulou (2011), *El papel de la transferencia en los errores léxicos*, se dedican a la aplicación del AE en el ámbito léxico-semántico. En el artículo de Palapanidi (2011) se realizó un análisis cualitativo donde las estrategias más usadas son la asociación fonológica y semántica entre las palabras de la LE y un análisis cuantitativo en el cual se deduce que las categorías de los errores y sus diferentes tipos se incrementan en los niveles más altos de los alumnos. El mayor problema para los aprendices griegos es la idiosincrasia del léxico

español y su semántica, algo que justifica que la mayoría de los errores sean intralingüales semánticos. El artículo de Alexopoulou (2011) utiliza el mismo corpus del artículo de Palapanidi (2011) y se dedica al rol de la transferencia positiva y negativa en la producción de errores léxicos.

Dos artículos recientes de López-García y Andreou, el primero (2016) titulado *Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1* y el segundo (2017) con título *La expresión escrita en alumnos griego-chipriotas de español: Análisis de Errores en los niveles B1.2 y B2.1*, presentan la aplicación del AE a las producciones escritas de alumnos de ELE de la educación secundaria en Chipre, país grecófono, donde el español es una asignatura que se imparte en la educación reglada, haciendo la diferencia con lo que sucede en Grecia, donde el español no forma parte del currículum de las asignaturas de la educación reglada.

De lo expuesto por los datos, se deduce la falta de estudios actualizados en el campo del AE en ELE en Grecia y especialmente en lo que se refiere a la gramática, parte de la lengua que presenta varias dificultades para los aprendices griegos. Ello conduce a la necesidad de efectuar investigaciones y trabajos científicos basados en el AE y focalizando en especial en el tema de la gramática, teniendo en cuenta la realidad en el ámbito educativo griego, con el fin de proporcionar datos actualizados, así como soluciones para la reducción de la aparición de errores gramaticales y para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Grecia.

2.8. Factores determinantes en la adquisición y el aprendizaje de una LE

2.8.1. Factores psicológicos

Los factores psicológicos tienen que ver con la personalidad del individuo. Existen dos tipos de factores según Barros Díez (2006), los factores individuales que se relacionan con la persona y su personalidad y los factores socioculturales. En cuanto a la personalidad de los aprendices de una LE, Edmonson y House (2002: 209) señalan que características como la introversión o extroversión influyen en la producción de errores cuando se intenta usar la LE. Las personas introvertidas perciben las dificultades lingüísticas como un obstáculo. Por otro lado, las personas extrovertidas perciben las dificultades como un desafío.

Santos Gargallo (2004a) atribuye los errores a causas como el cansancio, el nerviosismo, la desmotivación y el descuido. La inhibición se relaciona con factores como el miedo al fracaso o temor a no sentirse miembro del grupo que habla la LE. Estos factores pueden causar impedimento en la capacidad para expresarse en LE. Afectan tanto a los aprendices que llegan a abandonar el estudio de la LE. Otros factores como la edad o la motivación influyen también, los cuales analizaremos más adelante. Los factores socioculturales causan errores que se relacionan con el comportamiento hacia las culturas. Las diferencias entre la cultura de la LM y aquella de la LE pueden provocar errores lingüísticos.

2.8.2. Factores didácticos

La instrucción influye de forma positiva y directa en la secuenciación, la velocidad y el ritmo de aprendizaje de una LE. En esta sección los errores son provocados por acciones que tienen relación directa con la enseñanza, los profesores, los manuales y los aprendices. Incluso los profesores cometen algunas veces errores, los cuales son transferidos a los alumnos. Bajo la opinión de Kleppin (1998: 36) cuando se repite en la clase una tipología exacta de ejercicios, los alumnos utilizan lo que han aprendido últimamente. Por ejemplo, si los ejercicios más recientes a los que se han dedicado tienen que ver con los usos del subjuntivo, los aprendices tienden a usar en sus producciones posteriores el subjuntivo en lugar del indicativo.

2.8.3. La edad

La edad interviene en el proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL), en el ritmo y en la velocidad con la que se adquiere la LE. Cuanto mayor sea la madurez cognitiva y la experiencia, mayor será la adquisición (Ausubre, 1964: 421). Por otro lado, algunos educadores como Erasmus, Montaigne y Locke se mostraron a favor de comenzar el aprendizaje a una edad temprana.

Los niños adquieren su LM en la edad de cuatro a seis años. Los lingüistas han estudiado el caso del periodo crítico que sostienen que influye en la adquisición de la lengua. La hipótesis del periodo crítico ha sido introducida por los neurolingüistas Penfield y Roberts (1959) y por Lenneberg (1967). Estos investigadores constataban la existencia de un periodo dentro del cual el aprendizaje de la LM debe cumplirse. Dentro de esta etapa las personas son capaces de aprender con mayor facilidad e incluso rapidez lenguas extranjeras. Cuando se sobrepasa este periodo no se puede alcanzar un nivel nativohablante. La causa principal según Penfield y Roberts (1959) es la pérdida de plasticidad del cerebro a los nueve años.

2.8.4. La motivación

La motivación es relevante en la ASL y difiere de persona a persona. Hay personas que muestran más motivación para el aprendizaje y otras menos. Se opina que la motivación puede influir en la adquisición de una LE de manera positiva o negativa. Este término en el contexto de la glotodidáctica se utiliza para designar el deseo de empezar el aprendizaje de una LE y para continuar aprendiendo y avanzar.

La motivación cuenta con tres dimensiones según Gardner (1985) en su *Attitude/Motivation Test Battery*: El esfuerzo indica la intensidad de la motivación; la actitud adoptada frente a una LE (si el aprendiz disfruta del proceso de aprendizaje de una LE o no) y la inversión personal en la adquisición de una LE.

Un aprendiz que se encuentra muy motivado puede llegar a obtener óptimos resultados en cada una de las tres dimensiones. Los aprendices menos motivados o los no motivados no podrán obtener un resultado positivo en el aprendizaje y consecuentemente no alcanzarán el objetivo fijado.

Otra muestra de motivación en LE es cuando los aprendices quieren identificarse con un grupo etnolingüístico o están motivados por razones instrumentales, como por ejemplo para encontrar un empleo en otro país. La motivación instrumental beneficia al aprendiz en la conservación firme de la voluntad y el esfuerzo para la adquisición de una LE.

Existen además variables que contribuyen a aumentar o reducir la cantidad de motivación. Estas variables se denominan antecedentes o substratos motivacionales (Ortega, 2009: 170) que son tres: la integración, la orientación y las actitudes.

La integración es primordial en la adquisición de una segunda lengua. La definición que da Gardner (2001) es “a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community”. Gardner por añadidura constató que los aprendices fuertemente movidos por la integración podrán llegar a obtener una competencia similar a la de los nativohablantes. La orientación tiene que ver con las razones, los objetivos para aprender una LE. Las actitudes frente a la comunidad de LE y sus hablantes contribuyen a aumentar o disminuir la motivación para el aprendizaje de una LE.

2.8.5. La aptitud

La aptitud se corresponde con la velocidad con la que los individuos aprenden la LE. Larsen-Freeman y Long (1994: 152), se refieren a cuatro habilidades que componen la aptitud: Capacidad para identificar la fonética, sensibilidad gramatical, competencia para aprender con prontitud y efectividad las relaciones entre los sonidos y los significados y habilidad inductiva o capacidad para deducir reglas gramaticales.

La aptitud está relacionada con el factor inteligencia. La mayoría de los estudiosos consideran que la aptitud es un factor aprendido y no innato. Neufeld (1978) opina que la habilidad para el aprendizaje de la segunda lengua depende de experiencias anteriores de aprendizaje. Krashen (1981) considera que la aptitud se relaciona exclusivamente con el aprendizaje. La aptitud se incrementa mediante el estudio de varias lenguas.

2.8.6. La inteligencia

Es la capacidad de un individuo para aprender una LE. Se trata de un conjunto de habilidades que componen la inteligencia que son la lingüística, la psicomotricidad, la capacidad de relacionarse con otras personas y la autoidentidad. Se relaciona además con la memoria, la atención que presta una persona durante el proceso de aprendizaje, factores difíciles de medir.

2.8.7. La personalidad

Las características de la personalidad de cada individuo intervienen en el aprendizaje de una LE. Rasgos como la introversión o extroversión influyen en el aprendizaje. Los aprendices extrovertidos aprenden más rápidamente que los introvertidos. Además, la autoestima que tiene el aprendiz influye en la ASL. La ansiedad es también un factor que afecta el aprendizaje. La preocupación o incluso angustia que presentan algunos aprendices en los diferentes estadios de la adquisición de una LE, provoca un rendimiento reducido en el aprendizaje.

2.8.8. La actitud

Se sostiene que cuando los aprendices mantienen una actitud positiva en cuanto a la LE, la adquisición será mayor. Otros factores relacionados con la actitud y que interfieren en el proceso de la ASL son los siguientes, según Larsen-Freeman y Long (1994: 163):

- a) Los padres del aprendiz influyen directamente en sus actitudes hacia la LE. La opinión que tienen los padres sobre la LE puede influirles en el proceso de aprendizaje. Este aspecto lo puntualizan también Gardner y Lambert (1959) y Feenstra (1969), quienes consideran que esas actitudes alteran el proceso de aprendizaje de una LE.
- b) La relación que tiene el aprendiz con sus compañeros de clase llega a influir en el aprendizaje.
- c) El ambiente donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje resulta importante. Si el aprendiz cuenta con una experiencia positiva en este ambiente, tendrá una actitud más positiva hacia la LE.

d) Los profesores influyen en la actitud de los aprendices. La personalidad de los profesores puede tener repercusión positiva o negativa en los alumnos. Un ejemplo simple de ello es la forma de dirigirse a los alumnos. En lo que se refiere a lo pedagógico influye el método de enseñanza y los materiales utilizados por el profesor.

e) Otro factor que se refleja en la actitud de los alumnos es de índole cultural. En algunos casos, los choques culturales existentes afectan a la actitud de los aprendices. Por otro lado, el interés propio de los alumnos en aprender una cultura nueva puede tener repercusión positiva.

Un rasgo existente algunas veces en la producción lingüística de los aprendices es la espontaneidad. Cuando esta se presenta en gran medida, supone una reflexión inexistente o menor, algo que implica mayor número de errores. Para alcanzar un nivel alto de competencia en la LE es necesario dedicar más tiempo a su estudio, ya que el aprendizaje de una L2 es un proceso complejo.

2.8.9. Factores internos

Se trata del conocimiento o percepción del mundo que tiene cada aprendiz y la competencia lingüística en la LM. Otra característica que influye en la adquisición de una LE, es el estilo de aprendizaje de cada individuo que difiere mucho en algunos casos.

2.8.10. Factores externos

El input, el output y la instrucción formal son factores determinantes ya que establecen el ritmo y el grado de conocimiento de la LE. El input constituye la entrada de información para el aprendiz. Con el fin de que el input consiga su objetivo, debe ser comprendido o absorbido (intake). Un aspecto imprescindible para el input es el contexto. Hay muchos paralelismos del input en el aprendizaje de una L1 y una L2, sin embargo, existen además diferencias. Se debe puntualizar que la edad es un factor que determina el tipo de input que recibe cada persona. Tanto el input como el intake, influyen en la rapidez con la que se aprende la LE. El output, por su parte, constituye la salida de la información, de datos. Se trata de las producciones lingüísticas del aprendiz. La producción del output resulta un proceso significativo en la adquisición.

2.9. Diferencias entre niños y adultos en el aprendizaje de una L2

Hay que señalar que los niños aprenden con más facilidad y rapidez una L2. Penfield y Roberts (1959) afirman que el cerebro de un niño es mucho más receptivo que el cerebro de un adulto en el desarrollo de los mecanismos lingüísticos. Sin embargo, Krashen y Scarcella (1978) en sus estudios centrados en la adquisición de L2 en un ambiente de L2, llegaron a la conclusión de que los aprendices adultos tienen una ventaja inicial. Krashen et al. (1978) señalan que la instrucción y los ejercicios ayudan en la adquisición rápida de una L2 puesto que implican competencias metalingüísticas que los adultos las utilizan como estrategias. No obstante, los adultos al pasar el tiempo pierden su ventaja y los niños recuperan su retraso y en algunos casos llegan a sobrepasarlo. Los adultos experimentan sobre todo dificultades en la adquisición de la fonología de una L2 (Hatch, 1983 y McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983). Por el contrario, en las últimas etapas de la ASL los niños están dotados de más ventajas y posibilidades de adquirir una L2 en un nivel casi nativohablante, incluso en el aspecto fonológico. Ellis (1994) sostiene que la adquisición de la pronunciación es un factor beneficiado por la edad temprana.

Larsen-Freeman y Long (1994: 139), en lo referente al tema de la ASL por niños y adultos constataron lo siguiente:

[...] desde un punto de vista teórico, los que han concluido a partir de los datos que los niños y los adultos emprenden la adquisición de distinto modo y/o consiguen diferentes resultados, proponen mecanismos y procesos de aprendizaje distintos para unos y otros. Y a la inversa, los teóricos que opinan que los niños y los adultos pueden lograr una ASL similar, propondrán algo así como un modelo según el cual la L1=L2 y donde funcionen los mecanismos y procesos de adquisición con independencia de la edad del aprendiz.

En lo que respecta a los adultos, el conocimiento previo de una lengua constituye una fuente relevante en la adquisición de una LE. Según Ortega (2009) el conocimiento de dos o incluso de más lenguas puede acelerar la adquisición de otra LE. Una lengua que el aprendiz usa con destreza, suele predominar como “fuente de consulta” sobre las demás lenguas. El orden de adquisición de las lenguas también puede afectar. La lengua que se ha adquirido en el pasado próximo influye en mayor medida que una lengua aprendida en el pasado más lejano.

2.10. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Grecia: el caso concreto del español como LE en Grecia y su estado actual

A los griegos les gusta mucho aprender lenguas extranjeras. En general, aprenden lenguas extranjeras por razones personales, laborales, para estudiar en otros países y para dinamizar su currículum vitae. Otro factor que hace que los griegos aprendan lenguas extranjeras es el turismo, un sector importante, muy desarrollado y bien organizado en Grecia. Por consiguiente, el español es una de las lenguas que prefieren aprender e intentan certificar sus conocimientos, algo que sucede con la mayoría de las lenguas que suelen aprender, como es el caso del inglés, por ejemplo.

El inglés, es la primera lengua extranjera que aprenden los griegos, desde los primeros años escolares de la educación primaria. Se trata de una asignatura obligatoria dentro del currículum escolar griego. Luego, cuando los alumnos griegos cumplen los 11 o 12 años, sigue el aprendizaje de otra lengua extranjera, sea el francés o el alemán que también se trata de una asignatura obligatoria dentro del programa de la escuela. Muchos son los griegos que aprenden el italiano, por afición a la lengua y civilización italianas, por la vecindad entre los dos países, los lazos estrechos de cooperación en el sector laboral y las posibilidades de encuentro de un puesto de empleo en Italia. El interés de los griegos por el aprendizaje de lenguas extranjeras no para en estas lenguas más popularizadas, sino que se amplía a otras, como el ruso, el chino, el árabe y el japonés. Las razones del aprendizaje varían de persona a persona. Principalmente el motivo fundamental en los últimos años es la búsqueda de mejores oportunidades en el ámbito laboral y el refuerzo del currículum vitae.

En lo que se refiere en concreto a la lengua y civilización españolas, los griegos han mostrado un interés esencial desde el principio por su aprendizaje. En 1976 se fundó en Atenas el Instituto Cultural Español “Reina Sofía” que pertenecía a la Sección Cultural de la Embajada de España. En 1992 pasó a denominarse Instituto Cervantes. De esta manera empezó oficialmente en Grecia el aprendizaje del español como lengua extranjera. El Instituto Cervantes, con sede en Atenas, imparte cursos de ELE a personas de todas las edades. Los habitantes de Atenas tienen el privilegio de poder seguir clases de ELE en el Instituto Cervantes, privilegio del que carecen los habitantes de otros lugares griegos. No obstante, algunos de los cursos se ofrecen también en línea.

En los años 2002 a 2010, el español experimentó una demanda creciente de aprendizaje, sobre todo en Atenas y se expandió también a otras ciudades griegas, como Salónica, Patras, Ioánnina y Lárisa, ciudades que además cuentan con Universidades y que la existencia de estudiantes ha ayudado en este proceso. Una notable demanda se observó además en las islas Jónicas, sobre todo en Corfú y las islas del Mar Egeo, gracias al turismo.

El aprendizaje del español en Grecia se lleva a cabo hasta hoy en día, mayoritariamente, en institutos privados de enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales funcionan legalmente después de una acreditación que obtienen del Ministerio de Educación griego. La lengua española, desafortunadamente, no está incluida y no se enseña actualmente en el currículum de la educación reglada de Grecia. Se trata de un factor negativo y por ello los griegos no tienen otra opción que la de acudir a uno de estos institutos privados. Por otro lado, muchas son las personas que prefieren las clases particulares de aprendizaje de lenguas extranjeras, algo que sucede con el español también. El problema con las clases particulares es que la mayoría se trata de casos de trabajo ilegal, con personas que efectivamente no cumplen con lo expuesto por la legislación griega para ejercer este oficio. Consecuentemente, muchos alumnos aprenden una lengua extranjera de personas que no son profesores y tampoco han estudiado Filología en la Universidad. Esto conlleva resultados negativos en el rendimiento de los aprendices de lenguas extranjeras, gastos económicos extra y retraso en el cumplimiento de sus expectativas y objetivos.

Volviendo al pasado próximo, el español se impartió en la educación secundaria obligatoria y reglada de Grecia mediante un programa piloto. Durante el curso académico 2006-2007, se puso en marcha el programa piloto de la enseñanza del español como asignatura optativa en seis centros de secundaria (en Ática: 5º Gimnasio de Egáleo y 1º Gimnasio de Palini, en Salónica: Gimnasio de Diavatá, en Lárisa: 5º Gimnasio, en Patras: 3º Gimnasio y en Creta: 5º Gimnasio de Janiá). En el tercer año de la implementación de este programa piloto (2008-2009), la lengua española alcanzó 534 alumnos matriculados en un total de once centros públicos de secundaria (además de los mencionados anteriormente, las escuelas donde se impartió el español fueron: en Ática: Centro experimental de Varvakios, Centro experimental de Anávrita, 3º Gimnasio de Ayía Paraskeví, 1º Gimnasio de Jolargós y 3º Gimnasio de Petrúpoli). Hay que añadir que, en Trípoli, el 2º Gimnasio experimental fue autorizado para impartir el español como asignatura optativa en el currículum del curso 2008-2009, sin embargo, no consiguió formar un grupo de alumnos numeroso para efectuar el aprendizaje de ELE.

En el año 2009, se decidió la inclusión estable del español en el currículum de la educación secundaria, como una asignatura de libre elección por los alumnos entre las demás opciones existentes, es decir del francés, alemán e italiano.

En junio de 2011 se publicó una decisión del Ministerio de Educación griego que estableció que en el curso 2011-2012 el español se impartiría como segunda lengua optativa en los centros de secundaria solamente en el caso de que hubiera profesores de plantilla. En la educación reglada de Grecia, la lengua española no cuenta hasta el presente con tal profesorado. Por consiguiente, en ese curso ningún centro de enseñanza secundaria pública pudo ofrecer esta lengua como asignatura.

A causa de la crisis económica en Grecia, esta decisión oficial poco a poco ha quedado anulada y el español ha cesado de impartirse en la educación secundaria reglada de Grecia. Hasta nuestros días, la situación sigue sin cambiar.

En un ámbito de enseñanza y aprendizaje diferente del ya mencionado, en 2014, se ofreció el curso de “Español en el turismo, niveles A1 y A2” por INEDIVIM (Instituto de juventud y de aprendizaje a lo largo de la vida), del sector público perteneciente al Ministerio de Educación griego. El curso se llevó a cabo en cooperación con los ayuntamientos de Grecia que cuentan con un KDVM (Centros de aprendizaje a lo largo de la vida). Este curso tuvo una duración de 20 horas lectivas, se destinaba solo a adultos y se ofrecía gratis a los participantes. Este curso funcionó en las ciudades grandes de Grecia y también en otros lugares, con muchos participantes. Continuó su presencia hasta el año 2015 y solo en algunas regiones. Se ha anunciado que funcionará de nuevo, pero no se han presentado detalles en cuanto a la fecha exacta de continuación de dicho programa.

Cabe mencionar que, en los últimos años (desde 2016 aproximadamente), en algunas escuelas privadas de educación primaria y secundaria de Ática, como en las escuelas privadas de “Moraitis” y “Nea Paideia”, se ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir la lengua española entre otras opciones como una actividad extra. Se trata pues de una actividad fuera del currículum oficial aprobado por el Ministerio de Educación, el cual deben seguir todas las escuelas griegas. No hay datos concretos en lo que se refiere al número de los alumnos que han optado por el aprendizaje del español, sin embargo, se han formado grupos de alumnos de ELE, sobre todo de edades entre los 13 y los 15 años.

Por otro lado, en 2018, mediante un decreto publicado por el Ministerio de Educación griego, se establece la enseñanza del español como asignatura optativa en el

Bachillerato técnico y en concreto en el tercer curso, en la especialidad turística, a partir del curso 2018-2019. La duración de esta asignatura es de dos horas lectivas cada semana del curso académico. Se espera que cuando los alumnos finalicen el tercer curso de sus estudios hayan obtenido el nivel A de conocimiento del español, según lo establecido por el Ministerio, sin excluir la posibilidad de alcanzar un nivel superior, si lo permite la dinámica de la clase.

En lo que se refiere a la presencia de la lengua española en las Universidades griegas, es de suma importancia para la formación de profesores cualificados del español en Grecia. En el año 1999 comenzó la Especialidad de Lengua y Filología Españolas en el Departamento de Lengua y Filología Italianas y Españolas en la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas. Hay que destacar que a partir de 2009 y hasta la fecha constituyen Departamentos independientes de la Facultad de Filosofía. Para estudiar en la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas, los alumnos aspirantes participan en los exámenes nacionales, la denominada selectividad griega que organiza el Ministerio de Educación griego. Lo mismo sucede también en las demás universidades que se mencionan abajo, con excepción la Universidad Abierta de Grecia que ha establecido el acceso libre con unos criterios que se detallan más adelante.

Asimismo, en el año 1999 en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de las Islas Jónicas se puso en marcha el funcionamiento de la especialidad titulada Lengua y Civilización Españolas y su enseñanza como lengua extranjera. No obstante, el año académico 2012-2013 fue el último que aceptaron nuevos estudiantes en esta especialidad. Ya solo existen algunas asignaturas optativas en lengua española de traducción, civilización y lengua (las cuales no las ofrecen cada año de manera estable).

En la Universidad Abierta de Grecia, desde 2002 se ofrece el programa de estudios titulado Lengua y Civilización Hispánicas. Este programa tiene un coste establecido y los estudiantes aspirantes son aceptados para cursarlo sin la realización de exámenes. Se exige haber terminado la educación secundaria y acreditación del español de nivel B2.

En la Universidad Aristóteles de Salónica, en el Departamento de Lengua y Filología Italianas, se ofrecen como optativas varias asignaturas de lengua española por niveles, de traducción y literatura.

En cuanto a los estudios de tercer ciclo que guían a la obtención del título máster, en Grecia existen tres programas universitarios de estudios de posgrado en los que el

español es lengua de trabajo. Se trata del Máster Interdepartamental en “Traducción e Interpretación” de la Facultad de Letras de la Universidad Aristóteles de Salónica que en 2012 incluyó el español en su programa. También en la Universidad Aristóteles de Salónica se ofrece el Máster en Ciencias de la Lengua y de la Civilización del Departamento de Filología Italiana que en 2014 incluyó el español en la especialidad “Traducción, comunicación y mundo editorial”. Desde el curso académico 2017-2018, en el Departamento de Filología y Lengua Españolas de la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas, se imparte el Máster “Estudios Latinoamericanos e Ibéricos” con dos ramas de especialidad, “Estudios Latinoamericanos y Españoles” y “Traducción-Lingüística. Teoría y Aplicaciones en la Lengua Española”.

El “Didascalío” (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas, (es bastante similar a la Escuela Oficial de Idiomas en España, pero dentro del ámbito universitario), juega también hasta hoy un papel importante en el aprendizaje del español en la capital griega, donde se encuentra. En este, pueden seguir las clases del español tanto estudiantes universitarios como cualquier persona que haya finalizado la educación secundaria griega. Para las clases se establece una cantidad concreta de dinero que deben pagar los aprendices cada año. No se trata de un programa subvencionado. Solo los estudiantes de la Universidad gozan de un descuento en la matrícula y los demás alumnos interesados pagan el total de la cantidad de dinero.

2.10.1. La certificación del conocimiento del español como LE en Grecia

Como ya se ha señalado, a causa de la crisis económica en Grecia, la demanda en el aprendizaje del español ha sufrido una notable baja, especialmente desde 2012 hasta hoy, algo que también se refleja en la participación reducida de los griegos en los exámenes DELE para la acreditación de sus conocimientos en la lengua, comparando con las cifras que había en el pasado. En el año escolar 2005 hubo 6.600 inscritos, entre las convocatorias de los DELE de mayo y noviembre. Como consta en el Anuario del Instituto Cervantes del 2006-2007 el centro de Atenas gestionaba casi el 20% de los DELE de todo el mundo. Estas altas cifras empezaron desde 2004 y continuaron sin bajar hasta 2009. En el pasado y aproximadamente hasta el año 2012, los exámenes DELE en los distintos niveles tuvieron lugar aparte de Atenas y Salónica, que son centros de exámenes estables, en ciudades como Patras, Lárissa, Ioánnina, Corfú e Iraclio. Actualmente, tienen lugar de manera estable en Atenas, Salónica, Patras y Lárissa en la convocatoria de mayo de cada año, en Atenas y

Salónica en la convocatoria de noviembre, mientras que las convocatorias de abril, julio y octubre se realizan solo en Atenas.

En estos exámenes participan mayoritariamente adultos y también adolescentes. Los niveles de los DELE en los que se pueden examinar los candidatos en todo el mundo y también en Grecia siguen las directrices y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y son A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Hay que destacar que la mayoría de los candidatos griegos en estos exámenes suele presentarse al nivel B2.

El Instituto Cervantes ofrece además dos exámenes DELE destinados a alumnos de español como lengua extranjera de entre 11 y 17 años. Se trata del examen DELE A1 escolar y el examen DELE A2/B1 escolar. Desde mayo de 2014, el Instituto Cervantes administra el examen A1 para escolares y a partir de mayo de 2015, el de A2/B1 para escolares. Sorprende la participación de candidatos de estas edades en los centros de exámenes DELE en Atenas y Salónica. Pese a que el español no se imparte en las escuelas griegas de la educación reglada, como ya hemos mencionado, en ambas ciudades hay un interés por esta lengua y los aprendices llegan a examinarse para certificar sus conocimientos de español.

A pesar de la crisis económica que afecta mucho al sector de aprendizaje de lenguas extranjeras, los griegos siguen aprendiendo el español. Muchos son además los aprendices que participan en los exámenes estatales de conocimiento de lenguas extranjeras “KPg” (Certificado Estatal de conocimiento de lenguas extranjeras), organizados por el Ministerio de Educación de Grecia que en 2008 incluyó el español como una de las lenguas a las que se pueden examinar los candidatos. Este examen también sigue las directrices del MCER (Consejo de Europa, 2002) en cuanto a los niveles. Más en concreto, se ofrecen los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Los candidatos según la puntuación que consigan obtener en el examen se clasifican en el nivel adecuado. Los exámenes “KPg” tienen lugar casi en la mayoría de las comunidades griegas, teniendo como sede la capital de cada comunidad. Las demás lenguas que son ofrecidas en este examen son el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el turco. Desde 2016-2017, en regiones alejadas (como en algunas islas del Mar Egeo) o que cuentan con pocos candidatos, el examen en el módulo de la expresión e interacción orales se lleva a cabo mediante Skype con examinadores de lenguas extranjeras acreditados por el Ministerio de Educación de Grecia. De esta manera los candidatos no pierden su derecho de examinarse en la lengua que quieran y no les es necesario desplazarse

a otro lugar para participar en los exámenes. También el “KPg” ha experimentado durante los últimos años una reducción en el número de candidatos en lo que se refiere al español, a causa de la crisis económica.

Asimismo, desde 2017, en Grecia se hace notable la presencia de la certificación SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) que cuenta con 7 centros acreditados en toda Grecia, 1 en Atenas, con sede en el Instituto Cervantes de Atenas, 4 en Salónica, 1 en Ioánina y 1 en Corfú. SIELE certifica el grado de dominio de la lengua española a través de medios electrónicos (el examen se lleva a cabo mediante el uso de ordenador). Los candidatos pueden certificarse en los niveles A1, A2, B1, B2 y C1, según el MCER (Consejo de Europa, 2002). Está dirigido sobre todo a estudiantes y profesionales. Está promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

2.11. La expresión escrita

El código escrito de una lengua tiene características propias y difiere en algunos aspectos de la lengua oral. La lengua escrita se caracteriza por actos como la planificación, revisiones y correcciones, aspectos de los que carece la lengua oral que es más espontánea.

Los factores contextuales que intervienen en la producción escrita demuestran la existencia en ella de rasgos distintivos si la comparamos con la producción oral. Según Rivers (1975), en la producción escrita se observa la falta de aspectos expresivos, como movimientos faciales o corporales, intensidad o tono de voz, vacilaciones o velocidad del discurso. El escritor debe compensar las carencias de elementos contextuales mediante el uso de elementos explicativos. De esta manera, el mensaje que se quiere transmitir por escrito no pierde las características que confieren vivacidad a la lengua oral. Por otro lado, muy positivo es el hecho de que el texto escrito tiene carácter duradero ya que puede ser leído incluso años y siglos después de su elaboración.

Escribir en una lengua implica el dominio de su norma escrita. Aspectos imprescindibles son tanto el conocimiento y manejo del alfabeto y la ortografía, como el uso por ejemplo de marcadores textuales, signos de puntuación y elementos discursivos.

Hay tres categorías de procesos en la actividad de producción escrita en el modelo de composición presentado por Hayes y Flower (1980): planificación, redacción o textualización y revisión. En la planificación, el escritor elabora un plan de escritura y el proceso de escritura se compone de tres operaciones: contextualización, generación de ideas y organización. Sin embargo, hay que añadir que en lo que se refiere a la producción escrita de LE en estas épocas, el plazo de tiempo que se establece para esta actividad tanto en las clases de enseñanza de LE como en los exámenes, no permite a los alumnos que sigan todos estos pasos, porque no disponen del tiempo adecuado para efectuarlo.

Según Esperet (1990) la producción de un discurso escrito es una actividad cognitiva. Bajo la vista de Monné Marsellés (1998), la escritura constituye una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que comporta. La capacidad para escribir no se considera una habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse y ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una capacidad: [...] “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas” (Monné Marsellés, 1998: 155). Pendanx (1998) ha señalado que el escrito es un lugar privilegiado de observación y de reflexión sobre una lengua y sobre los mecanismos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje. Según Cassany (1999), escribir es comunicarse de manera coherente utilizando el código escrito. Afirma que el alfabeto y la caligrafía son los dos aspectos fundamentales para empezar a escribir. Además, para escribir es necesario dominar mecanismos lingüísticos y pragmáticos.

Un texto escrito está dotado de rasgos lingüísticos y pragmáticos. En lo que respecta al aspecto lingüístico, un texto escrito tiene que cumplir con ciertas normas que abarcan el dominio de las reglas de ortografía, morfología y sintaxis. Por otra parte, es imprescindible el dominio del léxico adecuado y la puesta en marcha de estrategias de tipo cognitivo, como de planificación, redacción y revisión. Rasgos fundamentales para la elaboración de textos escritos son la cohesión y la coherencia. La cohesión tiene que ver con la gramática, es decir, sea la puntuación, los nexos, las anáforas, los verbos, los determinantes y el orden de los elementos en la frase. Por otra parte, las estructuras gramaticales constituyen además elementos significativos de la competencia lingüística de los hablantes. Son necesarias para la buena organización del texto. Constituyen un conjunto de reglas y principios

establecidos para codificar la lengua. En la expresión escrita, el dominio de la estructura gramatical por los alumnos constituye una habilidad importante.

2.11.1. La expresión escrita en LE

La enseñanza de la escritura (denominada además redacción, composición o producción escrita) constituye uno de los objetivos más relevantes del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Aprender y escribir son dos procesos que el uno complementa al otro.

Según Bordón et al. (2004), en lo que se refiere a la escritura en LE, los aprendices deben conocer el abecedario de la LE y las reglas de morfosintaxis, el vocabulario, saber comunicar por escrito lo que realmente se quiere transmitir y expone que:

Las destrezas escritas nunca se adquieren de manera natural, sino que siempre son el resultado de un proceso de aprendizaje. El tratamiento de la expresión escrita desde una perspectiva comunicativa hace hincapié en la importancia del código escrito como medio de comunicación y se preocupa de destacar los procesos involucrados en la producción de un texto. De este modo, la escritura se concibe como un medio y como un fin (2004: 182).

Crear un texto en una LE, constituye una tarea relevante que comporta un nivel alto de exigencia, especialmente por la puesta en marcha de una serie de operaciones cognitivas que influyen en el proceso de redacción y afectan a la calidad del resultado final de escritura.

Por otra parte, la producción de los aprendices de la LE permite un acercamiento a los procesos psicolingüísticos subyacentes (Santos Gargallo, 1993). La escritura constituye un material apreciable para el análisis de los intentos que realizan los aprendices con el fin de comunicarse en la LE. Se trata de una destreza compleja que requiere de determinadas capacidades y de práctica, algo que sucede tanto en la LM como en el aprendizaje de una LE. Las estrategias utilizadas por los alumnos revelan indicios sobre el punto de aprendizaje en el que se encuentra un aprendiz de LE. Cabe señalar que la escritura presenta más dificultades cuando se trata de lenguas extranjeras. La enseñanza de la expresión escrita requiere considerar dos aspectos relevantes, los cuales son la competencia lingüística y la pragmática.

En lo referente a los métodos tradicionales de enseñanza de LE, la producción escrita ha sido una de las destrezas a las que se ha dedicado menos atención como objetivo didáctico en el pasado (Kahn, 1993). Durante muchos años, para el desarrollo de otras destrezas lingüísticas, consideradas de gran utilidad para la comunicación, la enseñanza se ha centrado sobre todo en la comprensión y la producción orales, así como en la comprensión de lectura. No obstante, llama la atención el hecho de que en métodos orales como en el Método Audio-oral y en el Método Audiovisual, los alumnos aprendían copiando y anotando aquellos aspectos de la lengua que sus profesores les indicaban. Los ejercicios existentes en los manuales de los modelos y enfoques orales de enseñanza/aprendizaje de LE consideran el proceso de escritura como una reproducción de los conocimientos aprendidos oralmente, con fin la memorización y consolidación de estos.

Es de destacar que en las producciones escritas en LE aparece una cantidad mayor de errores que en la LM. Cornaire y Raymond (1994) resaltan que los errores de la expresión escrita en una LE son considerados más graves y menos tolerados que los errores de la producción en la lengua oral. Además, en la producción escrita de una LE, los aprendices se interesan por la corrección (Krashen y Terrell, 1983), algo que en la lengua oral no sucede de la misma manera. Esto se debe a que la producción escrita en lenguas extranjeras requiere de mayor atención a la forma. Khemais (2003) en su obra con título *Fundamentos de la Expresión Escrita* añade que “La expresión escrita conforma un conjunto de habilidades intelectuales esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera”, además constata que:

Producir textos escritos no es solamente presentar una serie de frases vinculadas entre sí de una manera directa o indirecta. Escribir constituye un complejo proceso porque exige determinar y dominar estrategias que van más allá de la simple apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico.

En los modelos pedagógicos de LE de los últimos años se ha dado énfasis al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas que son la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral. Según De Alba Quiñones (2009) en las investigaciones lingüísticas recientes se ha dado prioridad a la expresión oral y a la expresión escrita. En el ámbito específico de ELE, los investigadores y profesores pueden conocer lo que se exige por niveles y se espera de un aprendiz del español en la destreza de expresión escrita mediante la consulta del módulo correspondiente del MCER (Consejo de Europa, 2002: 64 ; 30-31).

3. METODOLOGÍA

3.1. Herramientas de investigación

Las herramientas de investigación que hemos utilizado para conseguir los objetivos de nuestra tesis doctoral son un corpus de 162 muestras de expresión escrita de aprendices griegos de ELE y una encuesta personal completada por los mismos alumnos sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan durante la expresión escrita y les guían a la producción de errores.

A continuación presentamos el número de las producciones escritas por niveles:

NIVELES	NÚMERO DE PRODUCCIONES ESCRITAS
A1	30
A2	30
B1	30
B2	30
C1	22
C2	20
TOTAL DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS	162

Cuadro 1. Número de las producciones escritas

Asimismo, en el cuadro 2 se presenta el número de las encuestas a los aprendices por niveles:

NIVELES	NÚMERO DE ENCUESTAS
A1	30
A2	30
B1	30
B2	30
C1	22
C2	20
TOTAL DE LAS ENCUESTAS	162

Cuadro 2. Número de las encuestas

Hay que añadir que las encuestas han sido realizadas por los mismos aprendices que han efectuado las producciones escritas. Es decir, los alumnos que han realizado las producciones escritas del nivel A1, han realizado también las encuestas del mismo nivel y así sucesivamente.

3.2. Recopilación de datos e instrumentos/materiales

La recopilación de las producciones de expresión escrita realizadas por aprendices griegos de ELE se llevó a cabo en un instituto privado de enseñanza de ELE en la ciudad de Ioánnina. Por razones comerciales y con el fin de mantener el anonimato de la empresa, tal como desea el instituto con el que colaboramos, no hacemos pública su denominación. La elección del instituto se debe a la experiencia y especialización de las que dispone durante muchos años en la enseñanza de ELE y al número de alumnos que concentra en la lengua española.

En nuestra tesis partimos de la opinión de Fernández López (1997) y Alexopoulou (2011) que dicta que una investigación de AE se basa en producciones reales de aprendices de LE.

Se recogieron en total 162 producciones de expresión escrita de los 162 alumnos que han participado en nuestra investigación. Esas producciones escritas se escribieron en clase durante el tiempo dedicado a la preparación de los alumnos para su posterior presentación a los exámenes DELE de sus respectivos niveles. La recogida de las producciones escritas se realizó en marzo y abril de 2017. Hay que señalar que las producciones escritas servían a los alumnos de práctica y asimilación a las pruebas y las condiciones reales que encontrarían durante los exámenes DELE. Durante la escritura, había vigilancia por parte de sus profesores y no estaba permitido el uso de diccionarios, gramáticas, manuales de ELE o de la red, ofreciendo así condiciones similares a las de los exámenes reales de los DELE y con el fin de garantizar la fiabilidad de los resultados del análisis. Además, se les informó a los alumnos desde el principio de que sus producciones se usarían para una investigación de tesis doctoral y todos dieron su consentimiento para el uso de sus producciones con tales fines.

En lo que se refiere al corpus, los temas de la producción escrita se dividen en seis niveles, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), (Consejo de Europa, 2002), es decir en el A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los temas proceden de los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes de los niveles correspondientes que se encuentran disponibles en su sitio web oficial. El Instituto Cervantes publica en su sitio web un modelo de cada nivel y una prueba de las ya administradas. Es por ello por lo que hemos elegido presentar en la tesis una combinación de los temas de las pruebas administradas y de los modelos facilitados en el sitio web. Los temas se presentan en detalle en el Apéndice I.

Las producciones escritas se pasaron a ordenador con el fin de obtener una mejor presentación de nuestro corpus. Las producciones de expresión escrita están incluidas en el Apéndice II.

Para la descripción y explicación de los errores hemos consultado los siguientes manuales: La Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), Diccionario de términos clave de ELE (2008), Diccionario Panhispánico de Dudas (RAE, 2005), Vademécum del verbo español, (2002) y Gramática de la lengua española, (Espasa Calpe, 1994).

Hemos recurrido además a la opinión de expertos en el tema, como es nuestra directora de la Tesis Doctoral, la Doctora María Beatriz Pérez Cabello de Alba y a

profesores nativos de ELE especializados y con amplia experiencia profesional y docente que ejercen su labor en Grecia, quienes sin embargo han querido mantener su anonimato.

Mediante la producción escrita se pretende que los aprendices muestren en práctica que pueden dominar las estructuras gramaticales que les han enseñado sus profesores en los niveles respectivos que estudiamos. En lo que se refiere a los objetivos lingüísticos de las producciones escritas, nos basamos en los descriptores de la expresión escrita del MCER (Consejo de Europa, 2002: 45, 76, 77, 94, 119, 121, 123, 134, 223, 238). Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes presenta las competencias por destrezas lingüísticas y se hace una descripción detallada de las categorías gramaticales²³⁴ que los aprendices de ELE deben adquirir por niveles.

3.3. Método

La metodología que se ha utilizado en nuestra tesis doctoral es la investigación cuantitativa y el modelo de AE, siguiendo los pasos de Corder (1971a/1991) y las etapas propuestas por Santos Gargallo (2004: 400) para una mejor aplicación del AE en el ámbito de ELE.

El método del AE responde a los planteamientos de un estudio de casos con el propósito de analizar la actuación lingüística de un número representativo de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población (Alexopoulou, 2005). Según Santos Gargallo (2004: 400):

El método de Análisis de Errores se sitúa en el ámbito de exploración del estudio de casos (Yin, 1984; Numan, 1992), el cual describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población o al menos con el propósito de establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras.

²https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm

³https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

⁴https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm

En nuestra tesis doctoral hemos procedido a computar el número de errores gramaticales realizados en las producciones escritas y presentamos los porcentajes de los errores más frecuentes en cada categoría gramatical de las registradas en el corpus. Para una clara presentación y exposición de los datos obtenidos hemos efectuado gráficos donde aparecen los porcentajes de los errores en las categorías gramaticales de cada nivel. Además, basándonos en el criterio descriptivo y etiológico ofrecemos las causas de la producción y aparición de las desviaciones, así como las estrategias utilizadas por los alumnos-informantes en su proceso de aprendizaje de ELE. Asimismo, proponemos soluciones didácticas con el fin de reducir los errores gramaticales y optimizar el aprendizaje y enseñanza de ELE.

Nuestra investigación incluye los siguientes pasos de Corder (1971a/1991) y las etapas propuestas por Santos Gargallo (2004: 400):

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Clasificación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias didácticas propuestas para solventar los errores.

En este párrafo describimos los pasos que hemos seguido para llevar a cabo nuestra investigación. El primer paso constituye la recopilación del corpus de producciones escritas que se ha descrito en detalle en 3.2. En el segundo paso se identifica mediante los errores registrados la lengua idiosincrásica, es decir, la interlengua que utilizan los aprendices en sus producciones. La clasificación de los errores se trata de la descripción en detalle de las producciones de los alumnos. La descripción de la tipología de los errores se basa en categorías lingüísticas. La explicación revela las causas de la producción de las desviaciones gramaticales, así como las estrategias utilizadas por los aprendices. En el último paso del AE se ofrecen propuestas didácticas con el fin de reducir la producción de errores, así como la optimización de la enseñanza de ELE.

Con el fin de conseguir los objetivos de nuestra investigación hemos aplicado tres criterios en la clasificación que son el criterio lingüístico o gramatical, el descriptivo y el

etiológico. Estos criterios nos ayudan a obtener resultados fiables y se presentan de manera organizada y explicativa.

En lo que atañe al criterio lingüístico o gramatical nos basamos en la taxonomía de errores de Fernández López (1997: 45) y Alexopoulou (2005: 80). De esta manera logramos una clasificación fiable de los errores gramaticales registrados en nuestro corpus de producciones escritas. Por otro lado, la descripción de las desviaciones se basa en el criterio descriptivo de Dulay, Burt y Krashen (1982: 150-162). En la identificación de las causas de los errores y las estrategias utilizadas por los aprendices seguimos una combinación de las categorías más relevantes del criterio etiológico de Fernández López (1997: 48-49) y de Alexopoulou (2005: 92). Hemos querido de esta manera ofrecer una explicación clara de las causas que provocan los errores, en nuestro intento de agotar los posibles orígenes de las desviaciones y de las estrategias que guían a los aprendices a la producción de errores.

En el criterio lingüístico o gramatical (Fernández López, 1997; Alexopoulou, 2005) hay que añadir que se incluyen y se analizan solo las categorías gramaticales en las que más errores frecuentes han sido registrados en nuestro corpus. Las categorías gramaticales localizadas en las producciones escritas que constituyen el corpus de nuestra tesis doctoral son:

Nivel A1: Concordancia de género, Concordancia de número, Preposiciones, Formas verbales, Ser/Estar, Perífrasis verbales, Pronombres, Indefinidos, Posesivos.

Nivel A2: Concordancia de género, Concordancia de número, Preposiciones, Formas verbales, Ser/Estar, Estar/Haber, Perífrasis verbales, Pronombres, Indefinidos, Posesivos, Adverbios.

Nivel B1: Concordancia de género, Concordancia de número, Preposiciones, Formas verbales, Ser/Estar, Tiempos, Modos, Participios, Gerundios, Pronombres, Indefinidos, Posesivos, Adverbios.

Nivel B2: Concordancia de género, Preposiciones, Formas verbales, Ser/Estar, Modos, Participios, Perífrasis verbales, Concordancia de los tiempos verbales, Pronombres, Posesivos, Adverbios.

Nivel C1: Concordancia de género, Preposiciones, Ser/Estar, Tiempos, Modos, Pronombres, Adverbios.

Nivel C2: Concordancia de género, Preposiciones, Ser/Estar, Modos, Pronombres.

El criterio descriptivo (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 150-162) incluye las categorías siguientes: omisión, adición, elección errónea y colocación errónea.

La *omisión* es la falta de un morfema o palabra que debería estar presente en la oración. Sobre todo afecta a los artículos y las preposiciones. La *adición* es exactamente el proceso contrario a la omisión. Se trata de un morfema o palabra que se añade en la oración y consecuentemente resulta redundante. La *elección* errónea consiste en el uso incorrecto de un morfema o de una estructura en vez de otra que sería la opción correcta. Es habitual, por ejemplo, la formación errónea de las formas verbales. Por último, la *colocación* errónea consiste en la colocación errónea de un morfema o de varios morfemas en un enunciado. Frecuente es el caso de la colocación errónea del adjetivo.

El criterio etiológico consta de errores interlinguales e intralinguales. La causa de la aparición de los errores interlinguales es la interferencia de la LM. Por otro lado, los errores intralinguales se deben a dos tipos de estrategias utilizadas por los aprendices. Se trata de la reducción a un sistema simplificado y la generalización. Las categorías más relevantes, basadas en el criterio etiológico de Fernández López (1997: 48-49) y de Alexopoulou (2005: 92), las cuales hemos aplicado en nuestra investigación (en los casos donde han aparecido) son las siguientes: interferencia de la LM, interferencia de LE, hipergeneralización, analogía, hipercorrección, simplificación, evasión y aplicación incompleta de las reglas.

La *interferencia* surge por la influencia de la LM, es decir se trata de la transferencia negativa de los conocimientos de la LM a la LE. Asimismo, hay *interferencia* de una LE que los alumnos conocían antes de otra LE y cuando la influencia que ejerce la LE previamente aprendida a la LE posteriormente aprendida es negativa, surgen errores. La *hipergeneralización* es la aplicación indiscriminada del mecanismo de generalización que se convierte por consiguiente en una generalización errónea, es decir, consiste en el uso de una regla a casos donde esta no se puede aplicar. La *analogía* con estructuras próximas consiste en el uso incorrecto de un término o construcción por otro próximo formal, funcional o semánticamente, pero que resulta inadecuado en el contexto o en el registro utilizado. Un caso frecuente es el uso de *fue* por *fui* y lo contrario, sobre todo por la proximidad formal que existe. La *hipercorrección* es el mecanismo contrario a la hipergeneralización. Es el fenómeno en el que la excepción funciona como regla. Se

prefiere el uso de la forma más marcada. Por ejemplo, el uso de la preposición *a* con complementos directos no humanos es una hipercorrección. En la *simplificación* los aprendices se valen de sus conocimientos previos y aplican las reglas sin tener en cuenta las restricciones que existen. La *neutralización* de las oposiciones de la lengua meta, es decir de la LE que se aprende, consiste en una simplificación del sistema. Es habitual la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y la oposición entre el masculino-femenino. La *evasión* es cuando los aprendices hacen uso de una estructura con la que se sienten más seguros de dominar y evaden otra forma con la que no están tan familiarizados. Por último, la *aplicación incompleta de las reglas* tiene que ver con la aplicación parcial de reglas de la LE.

Por otro lado, en lo concerniente a la encuesta personal a los alumnos, se usa también el método cuantitativo. Con la encuesta podremos comprobar si las respuestas de los alumnos coinciden o no con los resultados obtenidos del análisis de errores de su expresión escrita. Esto ayuda a entender si los aprendices son conscientes o no de en qué temas de la gramática española enfrentan dificultades que les conducen a la producción de errores. En el Apéndice III ofrecemos las encuestas realizadas a los aprendices en detalle por niveles. No obstante, hay que aclarar que en la encuesta hemos incluido las estructuras gramaticales en las que los aprendices han cometido más errores y hemos excluido las estructuras que no les generan dificultades, teniendo en cuenta el análisis del corpus. La recogida de las encuestas ha sido llevada a cabo en junio de 2017.

3.4. Participantes

En la investigación que llevamos a cabo para nuestra tesis han participado en total 162 aprendices griegos de ELE. Los participantes provienen de un instituto privado de ELE en la ciudad de Ioánina. Como ha sido expuesto en detalle en 2.10., la lengua española no se imparte en Grecia en la educación reglada. La gente interesada en aprender el español se dirige sobre todo a institutos privados de enseñanza de LE. Este dato explica la razón de nuestra decisión en cuanto al instituto privado. De esta manera hemos querido reflejar la realidad de aprendizaje de ELE en Grecia, en el contexto educativo principal donde se lleva a cabo, que no es otro que el de los institutos privados de enseñanza de LE.

Por otro lado, hemos elegido en concreto la ciudad de Ioánina para llevar a cabo la recogida de las producciones escritas de ELE y de las encuestas, porque hemos querido

destacar que el aprendizaje de ELE en Grecia se desarrolla también en gran medida en lugares y ciudades fuera de la capital. Además, en Atenas ya han sido realizadas investigaciones de ELE en el pasado. Ioánnina es una de las ciudades griegas que concentra más aprendices de ELE y la gente demuestra un interés constante por el aprendizaje de este idioma.

En lo referente a los aprendices-participantes de la investigación, todos son adultos. La mayoría de los aprendices son mujeres, es decir 110 y 52 son hombres. La mayoría son estudiantes de Universidad y les interesa el aprendizaje del español para participar en algún programa de intercambio educativo Erasmus, para viajar a algún país hispanohablante (sobre todo a España) y para obtener un certificado de conocimiento de esta lengua con el fin de fortalecer sus CVs. Hay también algunos que trabajan y tienen hijos y aprenden el español para obtener un certificado de conocimiento del español que les sirva en su empleo. En la investigación participaron aprendices de los 6 niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002), es decir del A1, A2, B1, B2, C1 y C2. La LM de todos los aprendices es el griego. Otras LE que hablan los participantes son el inglés, lengua que todos han aprendido como primera LE, sea en la escuela o en los institutos privados o incluso a la vez en ambos centros educativos. Como segunda o tercera lengua hablan el francés, el alemán o el italiano. Los aprendices tienen 3 horas de clase de español a la semana.

4. ANÁLISIS DE ERRORES GRAMATICALES DEL CORPUS DE LAS PRODUCCIONES DE EXPRESIÓN ESCRITA REALIZADAS POR APRENDICES GRIEGOS DE ELE

En este apartado presentamos los resultados más relevantes del AE llevado a cabo en el corpus de las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE. Los datos aparecen por niveles (6 en total, es decir A1, A2, B1, B2, C1, C2), según el MCER (Consejo de Europa, 2002). Se presentan los porcentajes de las categorías gramaticales en las que más errores frecuentes han sido registrados, así como gráficos y ejemplos representativos de los errores gramaticales más frecuentes, pertenecientes a las categorías gramaticales localizadas en el corpus de las producciones escritas, junto con el análisis basado en el criterio lingüístico o gramatical, descriptivo y etiológico. A continuación presentamos un cuadro que nos informa del número de los errores gramaticales frecuentes por niveles.

NIVEL	ERRORES
A1	224
A2	268
B1	504
B2	495
C1	294
C2	235
TOTAL DE LOS ERRORES	2.020

Cuadro 3. Errores gramaticales frecuentes por niveles

4.1. NIVEL A1

Como se puede apreciar del Gráfico 1, los errores registrados en el nivel A1 de las producciones escritas de los aprendices griegos son en total 224 y afectan a 9 categorías gramaticales. Concretamente, las Preposiciones suman 61 errores (61/224), que representan el 27,23% del total. En la Concordancia de género se han producido 52 errores (52/224) que representan el 23,21%. Los verbos Ser/Estar han producido 39 casos (39/224) y el porcentaje es del 17,41%. Los Pronombres han provocado 22 desviaciones (22/224), el 9,82%. En las Formas verbales han aparecido 17 desviaciones (17/224), el 7,58%. En los Posesivos ha habido 14 errores (14/224), el 6,25% y en los Indefinidos se han observado 10 errores (10/224), el 4,46%. La Concordancia de número cuenta con 7 errores (7/224) con un porcentaje del 3,12% y las Perífrasis verbales han causado solo 2 errores (2/224), el 0,89%.

El porcentaje total de los errores del nivel A1 asciende a 99,97%⁵.

A continuación procedemos al análisis de errores del nivel A1, ofreciendo ejemplos representativos de las desviaciones frecuentes de nuestro corpus de producciones escritas, realizadas por los aprendices griegos de ELE. El análisis se basa en 3 criterios, el criterio lingüístico o gramatical, el criterio descriptivo y el criterio etiológico⁶.

⁵ El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel A1. El 99,97% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,3% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

⁶Véanse detalles en el capítulo 3 de la Metodología

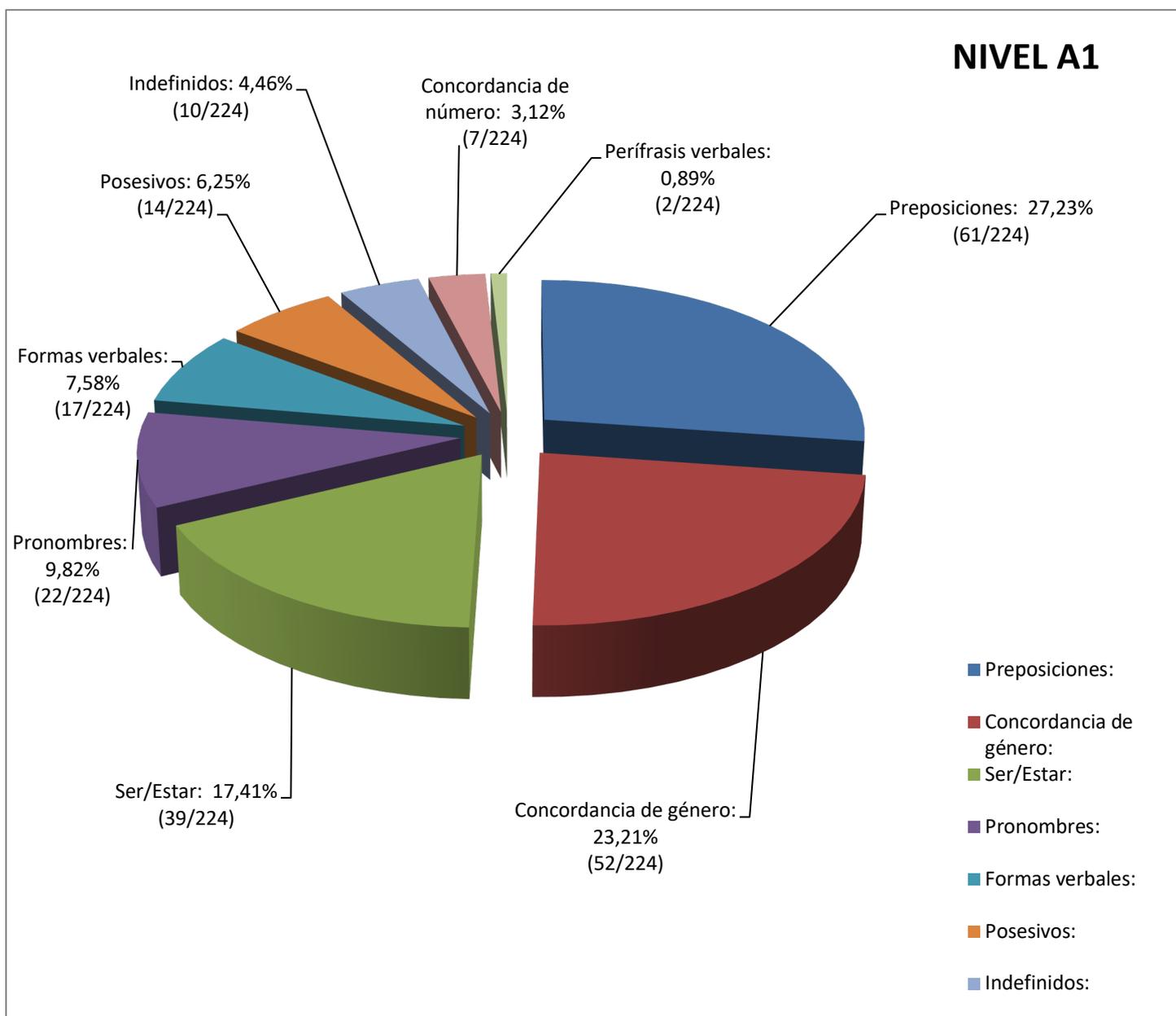


Gráfico 1. Errores gramaticales frecuentes del nivel A1

4.1.1. Concordancia de género

[A1.3]

Disfrutamos con los chicos nos paseos en **las***⁷ **{los}***⁸ parques **todas*** **{todos}** **las*** **{los}** días.

⁷El asterisco designa el error producido y tanto el error como la respuesta correcta aparecen en negrita.

⁸Entre llaves aparece la respuesta correcta.

La elección errónea del género del sustantivo genera problemas en la concordancia con el artículo determinado en la parte del ejemplo *en las parques*. La neutralización es el factor que ha causado este error.

Además, la elección errónea del género del sustantivo genera problemas en la concordancia con el adjetivo que lo acompaña en la parte de la oración *todas las días*. De nuevo la neutralización ha ocasionado este error. Los alumnos conciben las palabras terminadas en *-a* de género femenino, sin tener en cuenta que hay excepciones, algo que sucede en el caso de la palabra *día* que es de género masculino.

[A1.20]

Una* {Un} problema es que la cocina está pequeña y comemos al salón.

La elección errónea del género del sustantivo genera problemas en la concordancia. El error se debe a la neutralización. Como en el ejemplo anterior [A1.3], los alumnos toman en consideración la regla general de las palabras terminadas en *-a* que son de género femenino y no tienen en cuenta las excepciones que hay como en el caso de la palabra *problema* que es de género masculino.

[A1.5]

Tiene dos dormitorios, **una* {un}** salón, una cocina y un cuarto de baño pequeño.

Los fallos como el del ejemplo, constituyen elecciones erróneas de concordancia de género entre el artículo indefinido y el sustantivo. Esto es atribuible a la simplificación o hipergeneralización, en casos en los cuales la terminación del sustantivo provoca problemática a los aprendices en lo que al género se refiere.

[A1.5]

La casa donde quedo tiene un jardín con **muchos* {muchas}** flores.

El problema aquí radica en la errónea identificación de género, lo cual genera problemas de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo. Estas elecciones erróneas son originadas por el desconocimiento del género del sustantivo. Los errores de este tipo provienen de la hipergeneralización.

[A1.7]

Es un lugar **maravillosa*** {**maravilloso**}.

Esta elección errónea de género que guía a la falta de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo, ha sido originada por la estrategia de simplificación de las reglas. Mientras que ha sido utilizado de manera correcta el artículo indefinido, el adjetivo aparece en femenino.

[A1.17]

Este* {**Esta**} ciudad es fenomenal.

Se ha utilizado el masculino *este* en vez del femenino *esta*. La causa que provoca esta elección errónea y en consecuencia la errónea identificación de género del demostrativo es la analogía.

[A1.14]

Es **gran*** {**grande**} y tiene muebles modernos.

La elección errónea del adjetivo en su versión apocopada sin que aparezca un sustantivo ha sido generada por analogía (si este error apareciera en niveles más altos, sería hipercorrección, pero en el nivel A1 este conocimiento no está todavía asentado y por consiguiente los aprendices no pueden aplicar la hipercorrección).

[A1.18]

La casa di Nora es amable con **amplio***⁹ salón {salón **amplio**}.

Los errores de colocación errónea del adjetivo aparecen a menudo en las producciones orales y escritas de los griegos aprendices de ELE. Son producto de la interferencia de la LM, ya que en griego el adjetivo precede al sustantivo. En español, la posposición del adjetivo hace que el sustantivo acompañante adopte un matiz objetivo, mientras que la anteposición del adjetivo brinda un matiz subjetivo al sustantivo. En general, la anteposición o posposición del adjetivo en español se relaciona con rasgos

⁹La colocación errónea aparece con un asterisco, subrayada y en negrita.

semánticos. Esta diferencia en el uso entre el griego y el español genera dificultades a los aprendices griegos de ELE.

[A1.19]

Está cerca **de*** {**del**} mar y vamos **todas*** {**todos**} ^{*10} {**los**} días con amigos.

Se ha localizado omisión del artículo determinado, resultante de la estrategia de neutralización. Se ha omitido el artículo determinado en masculino y singular y debería haberse producido la contracción de este con la preposición *de*. También ha sido omitido el artículo determinado que acompaña al sustantivo *días*.

4.1.2. Concordancia de número

[A1.13]

Mi* {**Mis**} amigos y yo preparamos comidas portuguesas todos los días.

Se observa falta de concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el sustantivo. El sustantivo está en plural mientras que erróneamente el adjetivo posesivo está en singular. Esta elección errónea ha surgido por analogía con estructuras próximas, en este caso de los adjetivos posesivos *mi* y *mis*. Ambos adjetivos comparten una proximidad formal, funcional y semántica, lo cual conduce a la producción del error.

4.1.3. Preposiciones

[A1.6]

Ya estoy en Granada **a*** {**en**} casa de amiga mía Azucena.

En este ejemplo, la preposición *a* constituye elección errónea. La oración alude a la noción de espacio o lugar y el verbo *estar* necesita la preposición *en* que es la que indica el espacio o el lugar. La neutralización es la estrategia que origina esta desviación. Es decir, consiste en una simplificación del sistema. La simplificación es habitual en las oposiciones de

¹⁰Los signos ^{*} simbolizan la omisión.

la lengua, como en el uso de las preposiciones (*a / en, por / para*). Se trata de una confusión de los aprendices en cuanto al uso de estructuras próximas, como sucede en el ejemplo citado con las preposiciones *a* y *en*.

[A1.25]

Comemos **al*** {**en el**} salon.

El uso de la preposición *a* es una elección errónea. Esto se explica porque el verbo *comer*, necesita la preposición *en* cuando se refiere al espacio o lugar y no la preposición *a*. Este error se atribuye a la neutralización.

[A1.2]

Con Mario y tu amigos vamos **en*** {**a**} la disco por las noches.

Por lo que respecta al verbo de movimiento *ir*, rige otra preposición de la que ha sido usada. La preposición correcta es *a*, ya que denota movimiento, dirección, al contrario que la preposición *en*, que indica lugar o espacio. Esta elección errónea se vincula con la estrategia de neutralización.

[A1.9]

En una semana viajo **con*** {**en**} avión.

Los aprendices no aplican de manera correcta las reglas que rigen los verbos de movimiento con los medios de transporte. Esta elección errónea de la preposición ha sido causada por la neutralización de las reglas. Asimismo, hay una interferencia de la LM, ya que en griego se usa la preposición *με* (*con*) para los medios de transporte.

[A1.25]

Soy feliz **para*** {**por**} escribir **_***{**a**} mi familia.

La desviación de la preposición *para* constituye una elección errónea. Ha sido utilizada la preposición *para* en lugar de *por*, que en este ejemplo denota causa y no finalidad u objetivo. Este tipo de casos son resultado de la estrategia de neutralización. Los alumnos griegos presentan dificultades en el uso de las preposiciones *para* y *por*, algo que

se refleja en sus producciones tanto orales como escritas. En los niveles iniciales de aprendizaje la mayoría no asimila en grado satisfactorio las reglas que rigen el uso de ambas preposiciones y esto les conduce a la producción de errores.

Por otro lado, la omisión de la preposición *a* delante de un complemento directo o indirecto de persona se adjudica a la interferencia de la LM de los aprendices. En griego no se utilizan preposiciones ante un complemento directo o indirecto de persona. Los alumnos aplican este conocimiento previo de su LM al español y cometen errores.

[A1.11]

Con Pablo visitamos muchos museos **da*{de}** Nueva York, una experiencia única.

[A1.14]

La casa **di* {de}** Feni está buena y está en uno calle estrecho.

En ambos ejemplos, el uso de la preposición constituye una elección errónea. Se trata de una influencia de la interferencia de una LE, en concreto del italiano (en italiano existe la preposición *da* y *di* y muchos de nuestros informantes hablan el italiano como LE). No les resulta fácil a los aprendices adaptarse a los nuevos conocimientos y por ello recurren a con lo que se sienten más seguros, es decir al conocimiento previo de una LE y consolidado desde hace tiempo.

La transición del aprendizaje de una LE a otra y sobre todo de una LE románica (por la similitud existente entre las lenguas románicas), presenta dificultades a los alumnos, sobre todo en los niveles iniciales. Esta dificultad se hace mayor si no hace mucho tiempo que los alumnos han terminado el aprendizaje de una LE románica y pasan casi inmediatamente al aprendizaje de otra LE románica. También si la lengua románica ha sido la última que han aprendido, la tienen como referencia, recurren a ella cada vez que algo les parece similar en la nueva LE que aprenden o les resulta difícil y buscan la ayuda y la solución en la seguridad del conocimiento previo de la otra LE. Hay que señalar que también existe el caso de aprendices que suelen recurrir a LE aprendidas en el pasado con las que se sienten que las manejan mejor que otras lenguas, independientemente del orden cronológico de aprendizaje de estas.

4.1.4. Formas verbales

[A1.9]

La casa donde **vivemos*** {**vivimos**} con Arturo y Magdalena está impresionante.

El verbo regular en presente de indicativo se utiliza de manera incorrecta, con terminación de la segunda conjugación y constituye una elección errónea. El verbo pertenece a la tercera conjugación (-ir). Se trata de un error producido por analogía.

[A1.12]

Salo* {**Salgo**} este Sábado.

El verbo irregular *salir* se utiliza erróneamente en la primera persona del singular, como si perteneciera a los verbos regulares. La irregularidad de este verbo tiene lugar solo en la primera persona del singular. Esta elección errónea es debida a la analogía.

[A1.27]

Más **prefero*** {**prefiero**} el salón-comedor.

El verbo irregular *preferir* se utiliza de forma errónea porque no se ha aplicado la irregularidad de cambio vocálico e>ie en la primera persona del singular. Esta irregularidad tiene lugar en todas las personas del singular y plural excepto de la primera y segunda personas del plural. El alumno lo ha concebido como un verbo regular, lo conjuga como tal y se ha guiado por esta elección errónea. El error se puede explicar por la analogía.

[A1.18]

Cuando **volve*** {**vuelve**} de trabajo vamos en un restaurante mexicano que gusta.

El verbo irregular *volver* aparece utilizado de modo incorrecto. El cambio vocálico o>ue en la tercera persona del plural no ha sido usado en este ejemplo y constituye una elección errónea. Esta irregularidad de cambio vocálico afecta a todas las personas del singular y plural excepto de la primera y segunda personas del plural. El verbo ha sido conjugado como regular. Este error ha sido ocasionado por analogía.

[A1.6]

Perfieremos* {Preferimos} paseamos* {pasear} muchas horas a la día.

En este caso se ha localizado una elección errónea de la forma verbal irregular del presente de indicativo. En particular la dificultad atañe a la primera persona del plural. La confusión se ha provocado tanto en la raíz del verbo como en la terminación. El verbo es de tercera conjugación y en el ejemplo el verbo tiene terminación de segunda conjugación. Además, se aplica erróneamente el cambio vocálico e>ie que no se utiliza en la primera persona del plural. Esta desviación se adscribe a la analogía.

Además, otro error que aparece en este ejemplo tiene que ver con la elección errónea del verbo que ha sido conjugado en presente de indicativo en vez de haber sido utilizado en infinitivo. En este error ha influido la hipergeneralización.

[A1.4]

Nos **gustan* {gusta}** pasear con sus perros por la mañana.

Se trata de una elección errónea originada por hipergeneralización de las reglas. La falta de concordancia en este ejemplo muestra que los aprendices, por la confusión de la existencia del pronombre de complemento indirecto de persona en plural, utilizaron también el verbo en plural de manera incorrecta.

[A1.8]

Sus ventanas grandes y el salón me **gusta* {me gustan}** mucho.

La falta de concordancia en este ejemplo ha hecho que los aprendices hayan utilizado el verbo de manera incorrecta en plural y no en singular que es el uso correcto. Esta elección errónea ha sido originada por hipergeneralización de las reglas.

4.1.5. Verbos

4.1.5.1. Ser/Estar

[A1.1]

La casa **es*** {**está**} en el centro de la ciudad.

[A1.7]

Vivo en la casa de María. **Es*** {**Está**} cerca de una plaza.

En ambos ejemplos el uso del verbo *ser* se trata de una elección errónea. Debería haberse usado el verbo *estar* que en este ejemplo se refiere al espacio, lugar. Este uso erróneo se originó a causa de la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar*.

Otro factor determinante, junto con la neutralización, es la interferencia de la LM de los aprendices, es decir del griego. Esto se explica de la siguiente manera: en griego existe y se utiliza en el lenguaje oral y escrito solo un lexema, el verbo *εἶμαι* (se conjuga en cada persona del singular y plural y cambian las desinencias) que tiene noción doble, tanto de *ser* como de *estar*. Esto sucede también en otras lenguas, como por ejemplo en inglés, en serbio, en árabe, etc. Por el contrario, en español existen y se usan dos signos lingüísticos, los ya mencionados verbos *ser* y *estar*, con usos diferentes cada uno.

Es normal que los aprendices griegos de ELE se confundan por esta diferencia que existe entre las dos lenguas y produzcan usos erróneos de ambos verbos. Tampoco su experiencia con el inglés, que todos han aprendido como primera lengua extranjera, les ayuda en este aspecto, porque como en griego se hace uso de un único lexema.

La dificultad en la distinción entre el uso de los verbos *ser* y *estar* es de carácter semántico. Se trata de una dificultad que enfrentan tanto los aprendices griegos de ELE como aprendices de otras LM, a algunas de las cuales ya nos hemos referido.

[A1.3]

Está* {**Es**} una ciudad bella!

El uso del verbo *estar* es una elección errónea. Debería haberse usado el verbo *ser*. Este uso erróneo se originó a causa de la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar*.

Otro factor determinante junto con la neutralización es la interferencia de la LM de los aprendices, es decir el griego¹¹.

Asimismo, la escasez de dominio de un abanico amplio de léxico en los niveles iniciales de aprendizaje de ELE y especialmente de los adjetivos atributo que se combinan con los verbos *ser* y *estar*, algo que sucede en este ejemplo analizado, guían a elecciones erróneas de los verbos *ser* y *estar*.

4.1.6. Perífrasis verbales

[A1.15]

Voy _ * {a} llegar el lunes en casa.

Encontramos casos de omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*, la cual expresa acciones e intención futuras. Estos errores son provocados por la estrategia de simplificación que suelen aplicar los aprendices.

4.1.7. Pronombres

[A1.11]

La casa que _ * **quedo** {**me quedo**} está acogedor.

La omisión de los pronombres personales en los verbos reflexivos causa malentendidos en español. La interferencia del griego es un factor determinante en la producción de este tipo de desviaciones. En griego no existen pronombres para los verbos reflexivos, puesto que existen desinencias concretas para las personas de singular y plural,

¹¹Véanse el análisis y la explicación en su totalidad sobre la interferencia del griego y el factor semántico del uso de los verbos *ser* y *estar* en los ejemplos [A1.1] y [A1.7] del nivel A1.

precisamente la desinencia de los verbos reflexivos griegos para la primera persona del singular es *-μαι*.

[A1.12]

Visitamos la Plaza de España cada día porque *_** **gusta** {**nos gusta**} mucho.

La omisión del pronombre personal de complemento indirecto de persona causa confusión y los receptores del mensaje no lo captan de manera correcta. La estrategia de simplificación ha influido en la producción de este error.

[A1.30]

El barrio **mi*** {**me**} gustan bastante.

Han sido registrados casos de elección errónea de los pronombres de complemento directo e indirecto de persona provocados por analogía. Los aprendices han hecho uso del posesivo en español, una forma bastante similar fonéticamente con el pronombre.

4.1.8. Indefinidos

[A1.10]

La casa de Barbara es **mucho*** {**muy**} cerca de la plaza central, tiene solo 1 dormitorio.

La elección errónea de *mucho* en vez de *muy* es debida a la analogía. Se origina por la similitud formal y semántica entre el adjetivo y el adverbio. Los aprendices en este caso no saben aplicar los conocimientos aprendidos (*muy*+adverbio/adjetivo).

[A1.9]

Pasamos **muy*** {**mucho**} tiempo al mar.

La elección errónea de *muy* en vez de *mucho* se atribuye a la analogía. En el ejemplo sigue un sustantivo y no un adjetivo o adverbio que se combinan con *muy*. El error se origina por la similitud formal y semántica entre el adverbio y el adjetivo.

4.1.9. Determinativos

4.1.9.1. Posesivos

[A1.6]

Suya*{Su} casa es en una calle estrecha y no es tanta grande.

[A1.23]

La casa de mía* {mi} amiga Rosa está muy grande, cerca de mar.

El uso del pronombre posesivo en lugar del adjetivo es una elección errónea en ambos ejemplos, generada por hipercorrección. El adjetivo es la opción correcta porque le sigue un sustantivo.

[A1.25]

Todas tenemos espacio por nos* {nuestras} cosas.

Han sido localizadas desviaciones de elección errónea del posesivo originadas por analogía con los pronombres reflexivos y pronombres de complemento directo e indirecto (primera persona del plural *nos*, en el ejemplo).

[A1.21]

La casa de Vicky es cerca de tu* {su} trabajo al centro.

La elección errónea del posesivo *tu* en lugar de *su* ha sido ocasionada por interferencia fónica de la LM de los aprendices, porque en griego el adjetivo posesivo de la segunda persona del singular (*σου*) se pronuncia tal cual el posesivo del español *su*, de la tercera persona del singular. Asimismo, el adjetivo posesivo de la tercera persona del singular en griego (*του*), se pronuncia de la misma manera que el adjetivo posesivo de la segunda persona del singular (*tu*). Esta semejanza fónica confunde a los aprendices y por ello producen errores.

4.2. NIVEL A2

Los errores aparecidos en las producciones escritas del nivel A2 son en total 268. Las categorías gramaticales afectadas son 12. La Concordancia de género suma 74 errores (74/268) y el porcentaje es de 27,61%. En las Preposiciones han sido provocadas 53 desviaciones (53/268) con porcentaje 19,77%. En las Formas verbales ha habido 35 errores (35/268), 13,05% y los verbos Ser/Estar han producido 33 errores (33/268), 12,31%. En los Pronombres se han observado 23 casos (23/268), 8,58%. Por otro lado, la Concordancia de número presenta menos errores, 21 en total (21/268) y representa el 7,83% de los errores de este nivel. En los Posesivos 13 desviaciones han sido causadas (13/268), 4,85%. Los verbos Estar/Haber han causado 4 errores (4/268), 1,49%. En los Indefinidos hay 4 errores (4/268), 1,49%. En las Perífrasis verbales se han registrado 3 desviaciones (3/268), 1,11% y en los Adverbios hay 3 errores (3/268) y el correspondiente porcentaje es de 1,11%. Los Participios han presentado solo 2 errores (2/268) y el porcentaje es de 0,74%.

El porcentaje total de los errores del nivel A2 es de 99,94%¹².

A continuación analizamos los errores del nivel A2.

¹² El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel A2. El 99,94% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,6% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

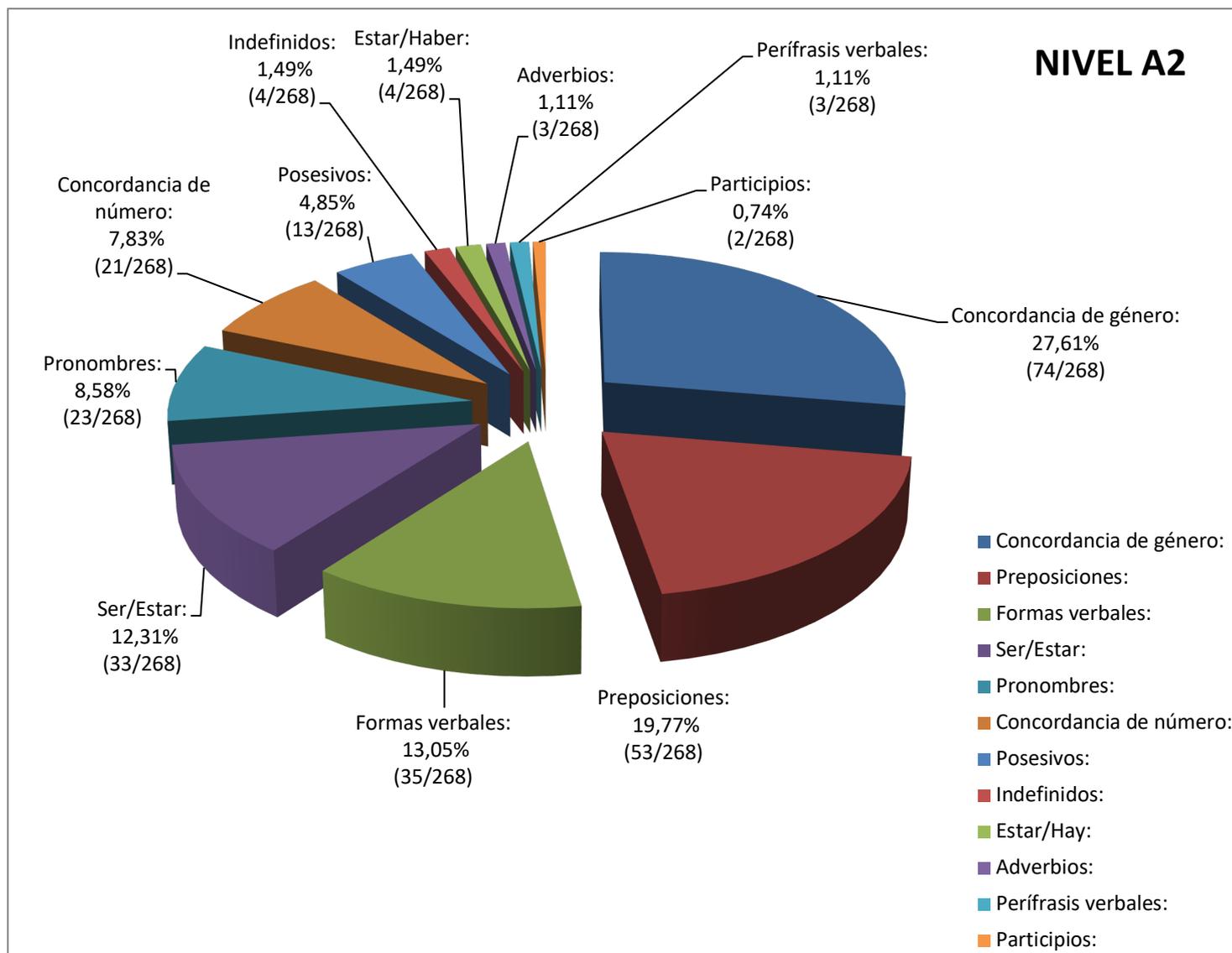


Gráfico 2. Errores gramaticales frecuentes del nivel A2

4.2.1. Concordancia de género

[A2.11]

Aquí **las*** {**los**} **últimas*** {**últimos**} días llovió mucho.

El problema en este ejemplo estriba en la identificación incorrecta del género del sustantivo, lo cual provoca falta de concordancia con el adjetivo que lo acompaña. La elección errónea se debe a la neutralización. Normalmente, los aprendices consideran que las terminaciones en *-a* de las palabras, son de género femenino. Esta regla resulta vigente en la mayoría de los casos, no obstante, hay algunas excepciones entre las cuales pertenece

el sustantivo *días* (es de género masculino), usado en el ejemplo que analizamos. Este tipo de errores han sido también localizados en el nivel A1.

[A2.16]

El* {La} catedral es **magnífico*** {**magnífica**}.

El sustantivo *catedral* ha sido identificado de manera errónea como masculino. Sin embargo, pertenece al género femenino. Este hecho ha conllevado la identificación errónea del adjetivo que acompaña al sustantivo. La elección errónea tiene que ver con la estrategia de simplificación de las reglas.

[A2.4]

Es mejor de **los*** {**las**} fotos!

Se han recogido casos de elección errónea del género del sustantivo. Los aprendices se guían por la regla general que rige las palabras terminadas en –o y producen errores. No han tenido en cuenta que la palabra *foto* es de género femenino y constituye una de las excepciones. El factor que ha originado este error es la neutralización.

[A2.16]

Vivo en **una*** {**un**} barrio **tranquila*** {**tranquilo**} con gente bueno.

Se observa identificación errónea del género tanto en el artículo indefinido como en el adjetivo que acompaña al sustantivo. En el ejemplo que analizamos, el origen del error se relaciona con la interferencia de la LM, porque en griego la palabra *barrio* (*γειτονιά*) es de género femenino, mientras que en español es de género masculino. La influencia de la LM resulta clara en este caso de elección errónea.

[A2.30]

Málaga es **grande*** {**gran**} ciudad, moderna y cómoda por los personas.

[A2.10]

En la escuela los compañeros tienen **bueno*** {**buen**} carácter.

En el ejemplo [A2.30] el adjetivo *grande* debería utilizarse en su versión apocopada *gran*, ya que sigue un sustantivo (este adjetivo se apocopa tanto si sigue un sustantivo de género masculino como femenino). La elección errónea se atribuye a la hipergeneralización.

La ignorancia de la regla de la apócope de la terminación –o en adjetivos como *bueno* cuando sigue un sustantivo de género masculino en singular ha influido en la elección errónea en el ejemplo [A2.10]. La desviación ha sido ocasionada por hipergeneralización.

[A2.22]

(Los*)¹³ mis compañeros son de Italia y Francia.

Los casos de adición del artículo determinado se atribuyen a la estrategia de neutralización. Más en concreto, en el ejemplo [A2.22] ha sido observada la adición del artículo determinado en masculino y plural, mientras que sigue el adjetivo posesivo *mis*.

[A2.9]

Me gusta bastante _* {el} sitio donde es la Casa de las Conchas y los calles alrededor.

[A2.26]

En mi tiempo libre voy a _* {al} gimnasio y escucho el radio.

[A2.29]

Vivo un poco lejos de _* {del} centro, pero no tiene problema con los medios de transporte.

En los tres ejemplos que analizamos ha sido omitido el artículo determinado, lo cual se genera de la estrategia de neutralización. Concretamente, se ha omitido el artículo determinado en masculino y singular. Asimismo, en los ejemplos [A2.26] y [A2.29] debería haberse producido la contracción del artículo con la preposición *a* y *de* respectivamente.

¹³La adición aparece entre paréntesis, con un asterisco y en negrita.

[A2.4]

Quiero encuentro (**un***) otro.

Han sido recogidos casos de adición del artículo indefinido *un*, aunque sigue el indefinido *otro*. El error es debido a la interferencia del griego, la LM de los aprendices. En griego, el indefinido *otro* se acompaña del artículo indefinido y los aprendices, basándose en este conocimiento previo de su LM, lo transfieren y lo aplican en español causando la desviación.

4.2.2. Concordancia de número

[A2.3]

Su* {**Sus**} plazas y las Ramblas me encanta.

La falta de concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el sustantivo ha sido ocasionada por la analogía. En esta elección errónea del ejemplo [A2.3], el sustantivo es utilizado en plural, sin embargo, el adjetivo posesivo no concuerda con este y aparece en singular.

4.2.3. Preposiciones

[A2.21]

No conduzco y uso el autobús **por*** {**para**} ir a la escuela.

El uso de la preposición *por* en lugar de la preposición *para* constituye una elección errónea. Lo que se quiere expresar en este ejemplo es la finalidad y eso se consigue con la preposición *para*. La estrategia de la neutralización provoca este tipo de desviaciones. El uso de las preposiciones *para* y *por* causa dificultades a la mayoría de los aprendices de ELE y no solo a los griegos.

[A2.29]

Voy **en*** {**a**} teatros, cines, hay muchos bars también.

Junto con el verbo *ir* se usa la preposición *a* para expresar el movimiento, la dirección. Por consiguiente, el uso de la preposición *en*, constituye una elección errónea que se origina por la neutralización.

[A2.12]

Llego **con*** {a} pie a la playa porque mi casa es cerca.

Los aprendices no han tenido en cuenta una de las excepciones que se enseñan desde el nivel A1. Se trata de la excepción *a pie* que se combina con un verbo de movimiento (*llegar* en el ejemplo). La elección errónea de la preposición *con* en vez de la preposición *a*, es producto de la interferencia de la LM, ya que en griego se usa la preposición $\mu\epsilon$ (*con*) para expresar la idea de transporte.

[A2.9]

Estoy muchas horas **a*** {en} la Universidad.

El verbo *estar* se acompaña de la preposición *en* aludiendo al lugar. Por ello, el uso de la preposición *a* constituye una elección errónea. La estrategia que provoca esta desviación es la neutralización.

[A2.19]

Seguro que sabes que vivo ahora **a*** {en} España **a*** {en} Sevilla, una ciudad que llama sua atención del primero momento.

Como en el ejemplo anterior [A2.9], el uso de la preposición *a* constituye una elección errónea, porque el verbo *vivir* necesita la preposición *en* y expresa el espacio, el lugar. El error se debe a la estrategia de neutralización.

[A2.21]

Me llaman **al*** {por} teléfono ahora.

En el presente ejemplo, la preposición *a* (contraída con el artículo determinado *el*, formando el tipo *al*) que ha sido utilizada es una elección errónea. En el nivel A2 que examinamos, los aprendices han recibido ya más conocimientos en lo que a la gramática y

vocabulario se refiere y disponen consecuentemente de más estructuras para ponerlas en práctica en sus producciones escritas y orales. Una de estas estructuras es la expresión estándar *llamar por teléfono*. Esta elección errónea de la preposición ha sido causada por la neutralización de las reglas.

[A2.17]

Vivo en el centro **di*** {**de**} Santander.

Un tipo de desviación también presente en las producciones escritas del nivel A1 de nuestro corpus tiene que ver con el uso de una preposición que no existe en español, sino que proviene del italiano. Se trata de la preposición italiana *di*. La elección errónea de esta preposición se atribuye a la interferencia de una LE, en este caso del italiano, lengua que muchos de los aprendices griegos de ELE conocen. En los niveles iniciales del aprendizaje del español, los alumnos que han aprendido primero el italiano suelen usar en sus producciones escritas y orales del español, estructuras gramaticales y del léxico propias del italiano. Esto sucede porque se sienten más seguros usando una lengua que ya manejan y en la que han alcanzado un nivel avanzado.

4.2.4. Formas verbales

[A2.12]

Encontro* {**Encuentro**} el tiempo para enviarte esta correo.

[A2.26]

Ahora **empezo*** {**empiezo**} a conocer los compañeros.

En lo que se refiere al ejemplo [A2.12], el verbo *encontrar* es uno de los verbos irregulares del presente de indicativo. La irregularidad de este verbo tiene que ver con el cambio vocálico o>ue que se aplica en todas las personas del singular y del plural. Solo en la primera y segunda personas del plural no se aplica esta irregularidad. En el ejemplo, el verbo ha sido conjugado como un verbo regular y constituye una elección errónea, generada por analogía.

También en el ejemplo [A2.26], el verbo irregular *empezar* se caracteriza por una irregularidad, la irregularidad de cambio vocálico e>ie en todas las personas del singular y

plural, excepto de la primera y segunda personas del plural. El verbo ha sido conjugado por el aprendiz como regular. La elección errónea tiene su origen a la analogía.

[A2.4]

He **irido*** {**ido**} a Alhambra y es mágica.

El participio ha sido formado de manera incorrecta y constituye una elección errónea. El aprendiz ha usado el infinitivo *ir* y ha añadido la terminación –ido, característica de la segunda y tercera conjugación. No obstante, el participio del verbo *ir* es irregular. Este tipo de desviaciones proceden de la analogía.

[A2.3]

Hacer* {**Hago**} vueltas las tardes y veo la ciudad.

[A2.20]

Si **viajar*** {**viajas**} en España, vienes aquí por favor.

En ambos ejemplos presentados, se hace uso del infinitivo en vez de la forma personal del verbo. Estas elecciones erróneas han sido ocasionadas por simplificación.

Asimismo, en el ejemplo [A2.20], es posible que el aprendiz desconozca la regla que rige los verbos cuando se usan en oraciones condicionales como en el ejemplo analizado y por ello ha cometido el error de usar después de *si* un infinitivo.

[A2.17]

Estudio español y espero **mejoro*** {**mejorar**} los próximos meses.

Al contrario que en el ejemplo anterior que hemos analizado, en este ejemplo el verbo ha sido conjugado en presente de indicativo en lugar de haber sido utilizado en infinitivo. El infinitivo es regido porque antes hay otro verbo conjugado en presente de indicativo y el sujeto es el mismo (*espero, yo / mejorar, yo*). La elección errónea es resultado de la hipergeneralización de las reglas.

[A2.6]

Me **encantan*** {**encanta**} el mar mucho.

[A2.26]

Sobre todo me **gusta*** {**gustan**} las plazas.

En ambos ejemplos, los errores atañen a la falta de concordancia entre el verbo y el sustantivo que lo acompaña. Se trata de los verbos *encantar*, *gustar* que han sido utilizados en plural en vez de singular en el ejemplo [A2.6] y en el ejemplo [A2.26] en singular en vez del plural. Las elecciones erróneas responden a la hipergeneralización de las reglas.

[A2.24]

_ * Venido {**He venido**} aquí para estudiar español.

Se ha omitido el verbo auxiliar *haber* en su forma *he* de la primera persona del singular en presente de indicativo, el cual, junto con el participio, forman el pretérito perfecto de indicativo. La simplificación suele ser la causa de la producción de este tipo de errores.

4.2.5. Verbos

4.2.5.1. Ser/Estar

[A2.16]

Los compañeros de clase **son*** {**tienen**} 23 y 25 años.

Erróneamente ha sido usado el verbo *ser* en lugar del verbo *tener* para expresar la edad. Esta elección errónea tiene su origen en la interferencia de la LM de los aprendices. En griego, para expresar la edad se usa el verbo *είμαι* (en español puede traducirse como *ser* o *estar* / añadir que en griego existe solo un verbo, *είμαι*, que expresa tanto los valores de *ser* como de *estar*) y es por ello por lo que los aprendices han hecho uso del verbo *ser*, sin tener en cuenta que en español la edad se expresa con el verbo *tener*. Se trata de conocimientos ya instruidos desde el nivel A1 en ELE, sin embargo, parece que este tema de la gramática española no ha sido asimilado de manera correcta por todos los aprendices y les dificulta la expresión y el uso de la lengua española.

[A2.14]

Mi piso **es*** {**está**} en un barrio céntrico.

[A2.19]

La escuela no **es*** {**está**} lejos, con el autobús.

En ambos ejemplos el uso del verbo *ser* constituye una elección errónea. En lugar de *ser* debería haberse usado el verbo *estar* que en este ejemplo expresa el espacio, lugar. El origen de este error se encuentra en la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar* y en la interferencia del griego, la LM de los aprendices, por la existencia de un solo lexema en griego (*εἶμαι*) que expresa los valores de *ser* y *estar*, como ya hemos señalado en el ejemplo [A2.16]. También hemos subrayado en el ejemplo antes analizado, [A2.16], que la línea que distingue los usos de ambos verbos, se relaciona con la semántica. En los niveles iniciales de aprendizaje del español suele ser más difícil para los aprendices acostumbrarse a los usos variados de los verbos *ser* y *estar* y poder asimilar todas estas funciones, algo que requiere asimismo más conocimientos del léxico que en estos niveles es limitado.

[A2.20]

Estamos* {**Somos**} en clase 8 estudiantes.

El uso del verbo *estar* es una elección incorrecta. La opción correcta es el verbo *ser*. El verbo *estar* podría haberse utilizado en este ejemplo si la información tendría que ver con que alguno de los alumnos estaba ausente de las clases aquel día. Así como se expresa en el ejemplo, nos informa de que la clase se compone de 8 estudiantes en total, es decir expresa un estado permanente y no momentáneo. Este uso erróneo se originó a causa de la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar* y por la interferencia de la LM de los aprendices, es decir del griego. Nos hemos referido ya en el nivel A1, en el análisis de errores relacionados con los verbos *ser* y *estar*, a la existencia de solo un verbo en griego, *εἶμαι*, que incluye los usos de *ser* y *estar*. En español, la distinción entre el uso de *ser* y *estar* se caracteriza de un tono semántico que causa dificultades a la mayoría de los aprendices de ELE.

4.2.5.2. Estar/Haber

[A2.27]

En el barrio donde vivo **están*** {**hay**} muchos estudiantes y algunos míos compañeros.

La distinción en el uso entre los verbos *estar* y *haber* es otro punto que suele provocar dificultades a los griegos aprendices de ELE. La mayoría suele presentar esta dificultad sobre todo en los niveles iniciales de aprendizaje, deducción que procede de nuestra experiencia como profesores de ELE y por haber trabajado especialmente con aprendices griegos de ELE.

Cuando los profesores de ELE enseñan la diferencia entre los usos de los verbos *estar* y *haber* puntualizan que al verbo *haber* lo acompaña por ejemplo un artículo indefinido, el adjetivo *mucho/a/os/as*, etc., información incluida en la teoría de los manuales de ELE.

En el caso que nos ocupa, los aprendices no han prestado atención a esta regla y han cometido el error. Esta elección errónea es consecuencia de la neutralización.

4.2.6. Perífrasis verbales

[A2.20]

Tienes **_*** ver {**Tienes que ver**} la catedral.

Se han registrado casos de omisión de *que* en la perífrasis *tener + que + infinitivo*, la cual expresa obligación, necesidad, probabilidad o acción conveniente. Estos errores se provocan por la estrategia de simplificación que suelen aplicar los aprendices.

[A2.23]

Mi no me gusta beber, pero voy **_*** probar {**voy a probar**} alguno día.

La desviación reside en la omisión de la preposición *a* que debería haberse utilizado en la perífrasis *ir + a + infinitivo*, la cual expresa acciones e intención futuras. Estos errores han sido ocasionados por la estrategia de simplificación.

4.2.7. Pronombres

[A2.3]

¿Quieres venir para **me*** **visitar** {**visitarme**}?

Se ha observado la colocación equivocada del pronombre que funciona como complemento indirecto de persona después de preposición, en este caso de la preposición *para*, mientras que sigue un infinitivo. Por eso, el pronombre se une con el infinitivo y forman una palabra. Este error ha sido ocasionado por la interferencia de la LM. En griego, el pronombre se coloca entre la preposición y el verbo y los aprendices recurriendo a este conocimiento que les parece accesible y una opción que consideran como segura, cometen este error.

[A2.4]

Ahora _* {**te**} dejo.

El problema reside en la omisión del pronombre personal de complemento indirecto de persona. El error ha sido originado por la simplificación.

[A2.29]

Los compañeros son personas agradables, **los*** {**les**} gusta los viajes y la tecnología.

Han sido registrados casos de elección incorrecta de los pronombres de complemento directo e indirecto de persona provocados por analogía. Los aprendices han hecho uso del pronombre de complemento directo en masculino y plural y se genera confusión para entender de manera correcta el mensaje emitido ya que sigue el objeto *los viajes*.

[A2.11]

Las casas son antiguas en el barrio donde _* **quedo** {**me quedo**} y el piso que alquilo es pequeño.

[A2.13]

Mis compañeros son extrovertidas y _* **divertimos** {**nos divertimos**} mucho.

En ambos ejemplos, la omisión de los pronombres personales en los verbos reflexivos se ha producido por la interferencia de la LM de los aprendices. Nos hemos referido a estos errores también en el nivel A1 donde han sido localizadas desviaciones de este tipo. El griego dispone de desinencias concretas de los verbos reflexivos para cada persona del singular y del plural y no se hace uso de pronombres. Por ello, los aprendices griegos de ELE se confunden y cometen los errores, transfiriendo erróneamente los conocimientos de su LM a la LE que aprenden (el español en este caso).

[A2.12]

Es muy bella y **_*{lo}** tiene todo.

Se han registrado casos de omisión del pronombre de complemento directo *lo*. En general, los aprendices griegos suelen enfrentar dificultades con el uso de los pronombres de complemento directo e indirecto. De los resultados obtenidos del análisis de las producciones escritas de los alumnos, es evidente que no han asimilado en grado satisfactorio lo enseñado, algo que suele suceder sobre todo en los niveles iniciales del proceso de aprendizaje de ELE. La estrategia de evasión se vincula con este error, ya que los alumnos no se sienten seguros con los conocimientos que tienen en la LE y no se arriesgan expresando algo de manera errónea, así que prefieren evitar finalmente la estructura gramatical que les confunde.

4.2.8. Indefinidos

[A2.15]

Estoy **mucha*** **{muy}** alegre en España.

Un tipo de error también presente en las producciones escritas del nivel A1 de nuestro corpus es el que se relaciona con el uso incorrecto de *mucha* en lugar de *muy*, que debería haberse utilizado porque sigue un adjetivo. La elección errónea ha sido provocada por la analogía. La similitud formal y semántica que existe entre *mucha* y *muy* desempeña un papel relevante en la producción de estos errores. Los aprendices en este caso no han aplicado los conocimientos aprendidos (*muy*+adjetivo/adverbio), los cuales forman parte de la materia del nivel A1.

[A2.7]

La Gran Via es el lugar que me impresiona **muy*** {**mucho**}.

La elección equivocada de *muy* en vez de *mucho* ha sido ocasionada por la analogía. La similitud formal y semántica entre el adjetivo y el adverbio confunde a los aprendices que no han aplicado los conocimientos aprendidos en la materia del nivel A1 (verbo+mucho).

4.2.9. Determinativos

4.2.9.1. Posesivos

[A2.7]

Nostro* {**Nuestro**} piso es en Lavapiés.

Se han recogido casos de elección incorrecta del posesivo, debidos a la interferencia de una LE, en concreto del italiano, lengua que muchos de los alumnos han aprendido. En italiano, el adjetivo posesivo en la primera persona del plural es *nostro*, tal como ha sido usado en este ejemplo. La similitud entre el español y el italiano a menudo confunde a los alumnos que tienen conocimientos de ambas lenguas. Se observa esta dificultad más en alumnos que se encuentran en los niveles iniciales de aprendizaje de ELE.

[A2.20]

El mío* {**Mi**} mejor amigo es de Suecia.

En ejemplos como en el presente, el uso incorrecto del pronombre posesivo acompañado del artículo determinado constituye una elección errónea. Debería haberse utilizado el adjetivo posesivo. El error ha sido ocasionado por hipercorrección.

[A2.18]

Son personas extrovertidas y mi gusta **tu*** {**su**} compañía.

Los casos de uso incorrecto del posesivo *tu* en lugar de *su* y a la inversa han sido registrados también en las producciones escritas del nivel A1 de nuestro corpus. Se trata de una elección errónea provocada por la interferencia fónica de la LM de los aprendices. La similitud fónica entre los posesivos de la segunda y tercera personas del singular en

español y en griego causa confusión a los aprendices y por esta razón producen errores de este tipo.

4.2.10. Adverbios

[A2.5]

Me gusta **tan*** {**tanto**} las calles que tiene.

[A2.28]

Con me tengo un mascota, un perrito **tanto*** {**tan**} dulce que me hace compañía.

En el ejemplo [A2.5], la elección equivocada de *tan*, aunque no sigue un adjetivo o adverbio que justificaría su uso y por el contrario precede a un verbo que rige en esta estructura gramatical el uso de *tanto* (verbo+tanto), es debida a la analogía. En lo que se refiere al ejemplo [A2.28], la elección errónea de la utilización de *tanto* cuando le sigue un adjetivo que rige el uso de *tan* (tan+adjetivo), se relaciona con la analogía.

4.3. NIVEL B1

En las producciones escritas del nivel B1 los errores son en total 504. Las categorías gramaticales que han tenido más errores frecuentes en este nivel son 13. En los Tiempos han sido registrados 119 errores (119/504), el 23,61%. Las Preposiciones han presentado 80 desviaciones (80/504), con un porcentaje del 15,87%. Por otra parte, los verbos Ser/Estar han producido 69 errores (69/504), el 13,69%. Las Formas verbales han generado 63 errores (63/504), el 12,5%. En la Concordancia de género hay 56 errores (56/504), con un porcentaje del 11,11%. Los Pronombres han provocado 50 casos erróneos (50/504), el 9,92%. La Concordancia de número ha afectado a la producción de 22 desviaciones (22/504) y el porcentaje es del 4,36% de los errores de este nivel y en los Posesivos 16 casos erróneos (16/504), el 3,17%. En los Modos 10 han ocurrido casos erróneos (10/504), el 1,98%. Los Indefinidos han presentado 9 errores (9/504), el 1,78%. En los Participios hay solo 4 errores (4/504) y el porcentaje es del 0,79%, mientras que en los Gerundios hay 3 errores (3/504), el 0,59% y en los Adverbios 3 errores (3/504) con un porcentaje del 0,59%.

El porcentaje total de los errores del nivel B1 es de 99,96%¹⁴.

En el Gráfico 3 mostramos los porcentajes de errores del nivel B1 para, a continuación, proceder al análisis de los mismos.

¹⁴ El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel B1. El 99,96% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,4% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

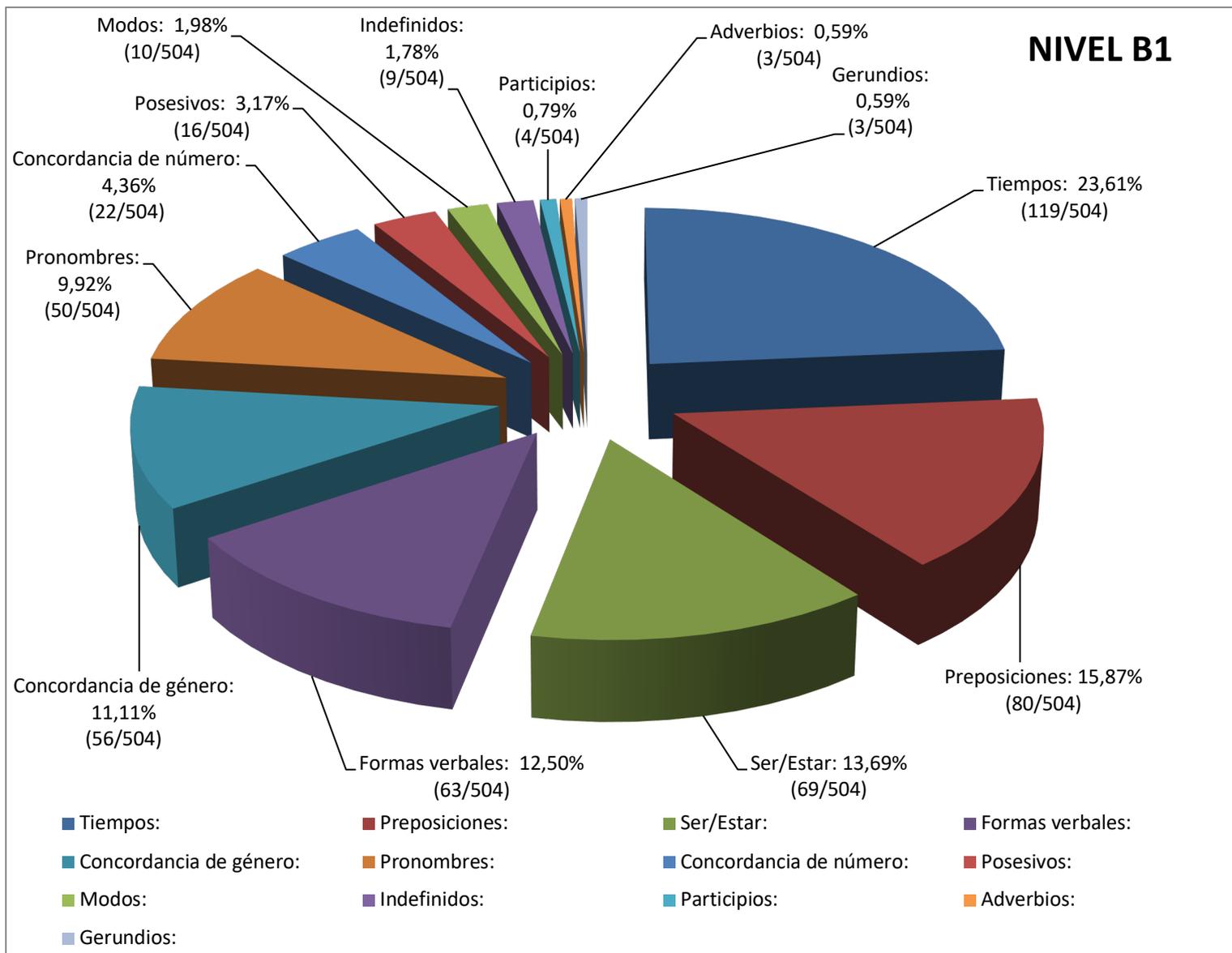


Gráfico 3. Errores gramaticales frecuentes del nivel B1

4.3.1. Concordancia de género

[B1.3]

Parece que tenía **muchas*** {**muchos**} conocimientos.

El fallo presentado en el ejemplo afecta a la concordancia de género entre el adjetivo y el sustantivo y constituye una elección errónea. Esta desviación se atribuye a la interferencia de la LM. En griego la palabra *conocimiento* es de género femenino y el aprendiz al recurrir a su LM transfirió esta información al español, concibiendo

erróneamente que el sustantivo español es también de género femenino, como en su LM e inevitablemente produjo el error.

[B1.5]

Perdemos **la*** {**el**} mapa y los profesores no sabían donde ir y eso era gracioso.

El sustantivo *mapa* pertenece a las excepciones de la regla en lo que al género se refiere y aunque termina en –a es de género masculino. Por eso requiere el artículo determinado *el*. Los aprendices se han guiado por la regla general y han concebido el género del sustantivo de manera incorrecta, considerando que es femenino. La elección errónea del género del sustantivo ha sido provocada por la neutralización. La identificación errónea del género del sustantivo que guía a la elección errónea de artículo ha aparecido también en las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE de los niveles iniciales A1 y A2 de nuestro corpus. Los aprendices pueden mejorar este aspecto mediante el estudio y las actividades, con la ayuda y los consejos de sus profesores.

[B1.12]

Una anécdota del colegio es que **una*** {**un**} día fue al colegio y llevaba la pijama y no la blusa.

Una desviación vinculada también con la identificación errónea del género es la que se presenta en el ejemplo [B1.12]. El sustantivo *día* constituye una excepción y es de género femenino. Se trata de un tema gramatical que los alumnos encuentran con sus profesores en los manuales de ELE desde el nivel A1. Sin embargo, causa dificultades a la mayoría de los aprendices, no solo a los griegos, sino también a aprendices de otras nacionalidades. La explicación es que todos aplican en la práctica la misma regla y por ello producen los errores. Consideran que el sustantivo *día* (o cualquier de los sustantivos que pertenecen a esta excepción) es de género femenino porque termina en –a. La neutralización es el factor que ha provocado esta elección errónea. Esta desviación que la hemos encontrado en las producciones escritas de los aprendices griegos de los niveles A1 y A2, sigue presente también en el nivel B1. Como ya hemos señalado en el capítulo 3 de la *Metodología* de la presente tesis doctoral, los aprendices que han participado en nuestra investigación son diferentes en cada nivel.

[B1.22]

Sin embargo mantengo el interés por **estas*** {**estos**} temas.

La dificultad que han experimentado los aprendices se relaciona en este ejemplo con el adjetivo demostrativo que ha sido utilizado en género femenino. Los sustantivos terminados en –ma como *el tema, el problema, el idioma*, etc. son de género masculino en español. El error manifiesta que los alumnos ponen en práctica la regla general que han aprendido sobre las palabras terminadas en –a que pertenecen al género femenino, olvidando que también hay algunas excepciones. Esta elección errónea procede de la neutralización.

[B1.2]

En _* {**e**l} colegio tuve muchos amigos.

[B1.3]

Recuerdo con alegría los años **de*** {**de**l} colegio.

En ambos ejemplos analizados se ha omitido el artículo determinado en masculino y singular. En el ejemplo **[B1.3]** debería haberse producido la contracción del artículo determinado con la preposición *de*. La omisión del artículo determinado resulta de la estrategia de neutralización.

[B1.30]

Ella combinaba la teoría del libro con historias de la **real*** vida {**vida real**} y prácticas.

El problema reside en la colocación errónea del adjetivo. La interferencia de la LM es la que ha originado esta desviación. Se trata de una de las dificultades típicas con la que se enfrentan los aprendices griegos de ELE, porque en griego primero se coloca el adjetivo y después el sustantivo. En las producciones escritas del nivel A1 de nuestro corpus, ha sido también localizado este tipo de error y nos hemos referido en detalle a la anteposición y posposición del adjetivo en español.

4.3.2. Concordancia de número

[B1.27]

Siguimos **su*** {**sus**} instrucciones y el resultado era una arte.

En el ejemplo [B1.27] se infringe la concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el sustantivo. El sustantivo es utilizado en plural mientras que el adjetivo aparece de manera incorrecta en singular. En esta elección errónea se refleja la analogía que ha conducido a la producción del error.

[B1.8]

Estaban años **buenísimos**, no **habían*** {**había**} problemas económicos como en esta época.

La elección errónea de la persona del verbo auxiliar *haber*, es debida a la hipergeneralización de las reglas. Los alumnos suelen creer que si el sustantivo que acompaña al verbo está en plural, el verbo debe ir en plural también. Sin embargo, en este caso se trata de una excepción a la regla, la cual no la han tenido en cuenta los alumnos y por ello han cometido el error.

4.3.3. Preposiciones

[B1.3]

Lo peor era cuando una compañera fui **en*** {**a**} otra ciudad para vivir.

El verbo de movimiento *ir* debe acompañarse de la preposición *a*, ya que denota dirección, movimiento. Por el contrario, la preposición *en* que ha sido utilizada en este ejemplo indica lugar, espacio y cuando se utiliza con el verbo *ir*, después debe aparecer uno de los medios de transporte. Esta elección errónea está relacionada con la estrategia de neutralización.

[B1.10]

Los últimos años vive a otra ciudad, pero hablamos **en*** {**por**} el teléfono y le visito cuando puedo.

En el presente ejemplo, la preposición utilizada es una elección errónea. En el nivel B1 que examinamos, los aprendices han recibido ya más conocimientos en lo que a la gramática y vocabulario se refiere y disponen consecuentemente de más estructuras para ponerlas en práctica en sus producciones escritas y orales. Una de estas estructuras es la expresión estándar *hablar por teléfono*. El error obedece a la estrategia de la neutralización de las reglas.

[B1.12]

Con* {En} el autobús iba en el colegio.

Un error que a menudo cometen los aprendices griegos de ELE se relaciona con el verbo *ir* cuando indica el movimiento con un medio de transporte. Este es el caso del ejemplo [B1.12]. La opción correcta es la preposición *en*. La elección errónea de la preposición se explica por la neutralización de las reglas y asimismo, otro factor determinante es la interferencia de la LM, porque en griego para expresar la idea de movimiento con un medio de transporte se usa la preposición *με* (*con*). Este tipo de error ha sido localizado también en las producciones escritas de los niveles A1 y A2 y sigue presentando dificultades a los aprendices del nivel B1.

[B1.11]

Lo peor creo que fue que tenía que despertar pronto **por*** {para} ir a la escuela.

Otro error, también presente en las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE de los niveles A1 y A2, es el relacionado con las preposiciones *para* y *por*. El uso de ambas preposiciones sigue entrañando dificultad para los griegos en el nivel B1. Los alumnos se equivocan incluso cuando sigue un infinitivo. La estructura *para+infinitivo* está incluida en los manuales de ELE desde los niveles iniciales. La preposición *para* denota la finalidad u objetivo. La elección errónea de la preposición *por* en lugar de *para* es producto de la neutralización.

[B1.30]

Los recuerdos de pasado llevan imágenes buenos y malo también **en*** {a} la gente.

El uso de la preposición *en* delante de un complemento directo o indirecto de persona es una elección errónea y se adjudica a la neutralización. En griego no se utilizan preposiciones ante un complemento directo o indirecto de persona. Los alumnos aplican este conocimiento previo de su LM a la LE, en este caso al español y cometen errores.

[B1.4]

Disfrutaba _* {**de**} la clase de Matemáticas con la profesora Melina y esta era mi favorita profesora.

En el nivel B1 ya se ha empezado a enseñar a los alumnos los verbos que rigen una preposición concreta, como es el caso del verbo *disfrutar*. La omisión de la preposición *de* en el ejemplo analizado muestra que todavía los aprendices no han asimilado la lección y por consiguiente no les resulta fácil poner en práctica fenómenos gramaticales que les parecen difíciles. La interferencia de la LM desempeña un papel relevante en este error, ya que en griego el verbo *disfrutar* no se acompaña de preposición.

[B1.6]

Jugábamos en los descansos **el*** {**al**} fútbol y en casa de Miguel pasábamos muchas horas jugar con los videojuegos.

Otro ejemplo de los verbos que rigen preposición es el caso del verbo *jugar*. Se ha omitido la preposición *a* y ha sido utilizado solo el artículo determinado. La simplificación constituye el origen de este error.

4.3.4. Formas verbales

[B1.1]

Ellos **tenaban*** {**tenían**} muchos amigos, eran simpáticos.

[B1.4]

Recuerdo que nos **interesían*** {**interesaban**} las mismas cosas.

Estas desviaciones tienen que ver con verbos en pretérito imperfecto. La formación de los verbos es errónea, porque en el ejemplo [B1.1] se utilizan las desinencias del

pretérito imperfecto de la primera conjugación, mientras que el verbo *tener* pertenece a la segunda conjugación y en el ejemplo [B1.4] sucede lo contrario, es decir se hace un uso erróneo de las desinencias de la segunda y tercera conjugación del pretérito imperfecto, mientras que el verbo *interesar* pertenece a la primera conjugación. Estas elecciones erróneas se adjudican a la estrategia de hipergeneralización.

En la producción escrita del nivel B1 se promueve el uso de los verbos en los tiempos del pasado y en algunos casos se requiere el pretérito imperfecto, algo que ha puesto de manifiesto las dificultades que enfrentan los aprendices en la formación de los verbos en los tiempos del pasado.

[B1.6]

Una vez en un de estos concursos recuerdo una anécdota con un alumno de otra ciudad que se **ponió*** {se **puso**} nervioso porque no podía responder, gritaba y quería ir.

Los verbos irregulares del pretérito indefinido han sido utilizados en algunos casos de forma errónea, es decir han sido formados como regulares. Este tipo de elecciones erróneas tienen su origen en la estrategia de hipergeneralización seguida por los aprendices que no han asimilado la formación de los verbos irregulares del pretérito indefinido y esto les lleva a producir errores, tratando los verbos como si fueran regulares.

Como hemos señalado en el análisis de los ejemplos anteriores [B1.1] y [B1.4], el uso de los tiempos del pasado para abordar bien el tema de la producción escrita del nivel B1 ha desvelado la dificultad de los aprendices en la formación de los verbos en los tiempos del pasado, como en pretérito imperfecto o pretérito indefinido.

[B1.13]

Nos **gustaba*** {nos **gustaban**} las mismas series en la tele.

[B1.11]

Nos **gustaba*** {nos **gustaban**} mucho los deportes y nos fascinó probar nuevos deportes cada vez.

En ambos ejemplos se observa la falta de concordancia entre el verbo y el sustantivo. El verbo *gustar* en pretérito imperfecto ha sido utilizado erróneamente en

tercera persona del singular y no en tercera persona del plural que es la opción correcta. Estas elecciones erróneas se deben a la hipergeneralización de las reglas.

[B1.16]

Un compañero **_* roto {ha roto}** algunos vasos que tenía el profesor y imaginan el lío.

Para la formación del pretérito perfecto de indicativo en español son necesarios el verbo auxiliar *haber* que se conjuga en presente de indicativo en cada persona del singular y del plural, más el participio. En este ejemplo se observa la omisión del verbo auxiliar *haber* que debería aparecer en la tercera persona del singular. El error es resultado de la aplicación incompleta de las reglas.

4.3.5. Verbos

4.3.5.1. Ser/Estar

[B1.7]

Por el contrario yo no me gustaba nada estudiar y no **estaba* {era}** listo.

[B1.10]

Estaba* {Era} rubia y le gustaron las gafas de diferentes colores.

[B1.19]

Durante aquellos años del colegio lo mejor que me pasó fue la amistad con Tania y Elina porque **estamos* {somos}** amigas para siempre.

En los tres ejemplos que analizamos se hace uso erróneo del verbo *estar* en lugar del verbo *ser*. Esta elección errónea se relaciona con la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar*. Asimismo, otro punto determinante es la interferencia de la LM de los aprendices, es decir el griego, porque como hemos expuesto en los niveles A1 y A2, en griego existe solo un verbo (*εἶμαι*) para expresar tanto las funciones de *ser* como de *estar* y esta situación confunde a los aprendices griegos de ELE y les influye mucho en la producción de errores.

En el nivel B1, los alumnos confunden todavía los varios usos de *ser* y *estar* y no han esclarecido en su mente cuándo se utiliza el uno o el otro.

En el ejemplo [B1.7], el adjetivo usado *listo*, adopta significados diferentes si se usa con el verbo *estar* (estar listo = estar preparado) o con el verbo *ser* (ser listo = ser inteligente). La utilización errónea del verbo *estar* causa malentendidos a los lectores.

En lo que se refiere al ejemplo [B1.10], el adjetivo *rubia* en español se acompaña del verbo *ser*. Los aprendices deberían tener asimilada esta regla gramatical desde los niveles iniciales A1 y A2, donde se aprende a hacer descripciones de las personas y esta estructura ya la han visto en los temas de gramática de estos niveles.

[B1.19]

Vinió en el colegio un señor desconocido y creía que **era*** {**estaba**} en el banco.

Erróneamente ha sido utilizado el verbo *ser* en vez del verbo *estar* que denota el espacio, el lugar. El uso del verbo *estar* se corrobora por la existencia de la preposición *en* que también indica lugar y un sustantivo *el banco* que de nuevo se refiere a un lugar. La elección errónea tiene su origen en la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar*, así como en la interferencia de la LM de los aprendices. Como ya hemos destacado en los niveles A1 y A2 y en el análisis de los tres ejemplos anteriores [B1.7], [B1.10] y [B1.19], la existencia en griego de solo un verbo (*εἶμαι*) que incluye a la vez tanto los usos del verbo *ser* como de *estar*, provoca confusión a los aprendices griegos de ELE y por ello producen errores.

No debemos olvidar que el carácter semántico de la distinción de las funciones de los verbos *ser* y *estar* causa dificultades no solo a los aprendices griegos de ELE, sino además a aprendices de otras LM que comparten con el griego la característica de la existencia de un solo lexema que cubre los usos de los verbos *ser* y *estar*, como es el caso del inglés, por ejemplo.

4.3.6. Morfología verbal

4.3.6.1. Tiempos

[B1.1]

Ella estaba estricta con nosotros cuando no **hicimos*** {**hacíamos**} todos los deberes y cuando no **estudiamos*** {**estudiábamos**}.

[B1.12]

Ansioso **esperé*** {**esperaba**} el autobús en la parada todos las mañanas.

Han sido recogidos casos de elección errónea de verbos utilizados en pretérito indefinido en lugar de verbos en pretérito imperfecto. Estos usos erróneos han sido ocasionados por la neutralización. Hay que destacar que en el ejemplo [B1.12], el aprendiz ha utilizado un marcador temporal (**todos*{todas}** las mañanas) que le podría haber ayudado en la elección del tiempo correcto, ya que este marcador indica un hábito en el pasado, la repetición de una acción. La elección correcta de uso del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido constituye uno de los temas gramaticales que presentan bastante dificultad a los aprendices griegos de ELE, incluso cuando llegan a niveles más avanzados. La distinción de las funciones de ambos tiempos no les resulta fácil a los griegos y por ello les conduce a cometer errores. El tema de la producción escrita del nivel B1 de los DELE que necesita el uso repetitivo de los verbos en los tiempos del pasado y más en pretérito imperfecto y pretérito indefinido, ha revelado esta debilidad de los aprendices griegos. Es necesario que los profesores dediquen más tiempo en el aula a destacar las diferentes funciones que desempeña cada uno de estos tiempos, a ofrecer más ejemplos que ayuden a los aprendices en la comprensión de estas funciones y a más actividades de práctica.

4.3.6.2. Modos

[B1.4]

No puedo destacar un momento como el mejor, creo que las amistades y los conocimientos **valgan*** {**valen**} mucho.

El error en este ejemplo tiene que ver con la elección errónea del modo subjuntivo en lugar del indicativo y tiene su origen en la influencia de la hipercorrección. El verbo *creer* no requiere en este caso el uso del subjuntivo, porque no lo acompaña una negación.

Se deduce que los aprendices no han asimilado satisfactoriamente lo que han aprendido en las clases y ello les conduce a la producción de este tipo de errores. La distinción entre el uso del indicativo y subjuntivo en ELE presenta dificultades a la mayoría de los aprendices de ELE en general y no solo a los griegos. En el nivel B1 empieza normalmente, siguiendo las directrices del Instituto Cervantes, la enseñanza del presente de subjuntivo con los usos más relevantes. Los aprendices no se acostumbran fácilmente a los nuevos conocimientos que se les presentan y necesitan más tiempo de exposición a las nuevas estructuras.

[B1.19]

Espero que **organizamos*** {**organicemos**} una reunión pronto.

[B1.29]

Deseo que esta iniciativa **va*** {**vaya**} a tener mucha participación de los alumnos antiguos y todos **podemos*** {**podamos**} recordar un poco de aquellos tiempos.

[B1.26]

¡Ojalá **sirve*** {**sirva**}!

En los tres ejemplos que analizamos, los errores tienen que ver con la elección errónea del modo indicativo en lugar del subjuntivo. La hipergeneralización es la estrategia que provoca este tipo de errores. Los aprendices hacen uso de la forma menos marcada y más frecuente.

De los resultados obtenidos del análisis de las producciones escritas del nivel B1 pertenecientes a nuestro corpus, se deduce que los aprendices no han asimilado bien los usos principales del subjuntivo en español y es preciso que practiquen más para experimentar una mejora en este aspecto con el apoyo indispensable de sus profesores.

4.3.6.3. Participios

[B1.28]

Los años del colegio me han **hacido*** {han **hecho**} lo que estoy hoy.

El error reside en la elección equivocada del participio. Los aprendices han formado el participio de manera errónea como regular, en vez de formarlo como irregular. Estos casos responden a la estrategia de la analogía.

4.3.6.4. Gerundios

[B1.7]

Él estudiaba mucho y **leendo*** {**leyendo**} encyclopedias.

Han sido registrados casos de error en el gerundio porque ha sido formado de manera equivocada. La irregularidad que caracteriza a algunos verbos, como es el caso del verbo *leer* en la formación del gerundio, no la han tenido en cuenta los aprendices y han producido el error. En el ejemplo, el aprendiz ha formado el gerundio como regular. La desviación se origina por analogía.

4.3.7. Pronombres

[B1.25]

(**Me***) recuerdo {**Recuerdo**} una anécdota de aquellos años.

Se dan casos de adición del pronombre personal en verbos que los alumnos conciben como reflexivos, cuando no lo son. La causa de estos errores es la hipercorrección.

[B1.23]

En la clase todos **_***{**nos**} alegramos por eso.

Por el contrario, se han observado casos de omisión de los pronombres personales en verbos reflexivos. La interferencia del griego (LM de los aprendices) desempeña un papel determinante en la producción de estos errores. Hemos recalado ya en los niveles anteriores, A1 y A2, donde este error ha estado también presente en las producciones escritas que en griego no se utilizan pronombres para los verbos reflexivos. Existen desinencias concretas de los verbos reflexivos para todas las personas de singular y plural. Se concluye que este tipo de errores aparece asimismo en las producciones escritas del

nivel B1. Los aprendices griegos no se acostumbran fácilmente a esta diferencia que existe entre el griego y el español y como se refleja en sus producciones, omiten el uso de los pronombres personales.

[B1.3]

_* {Nos} Gustaba mucho ver videos en internet y pasábamos el tiempo con los videojuegos.

Por lo que respecta a la omisión del pronombre personal de complemento indirecto de persona, se genera por la estrategia de simplificación. Esta omisión no permite que el mensaje se emita correctamente y los receptores se confunden. Se trata de un error localizado también en las producciones escritas de los niveles A1 y A2 de nuestro corpus y ofrece dificultad asimismo a los aprendices del nivel B1.

[B1.27]

Estos años del colegio **les*** {los} disfruté mucho.

La elección errónea de los pronombres de complemento directo e indirecto se debe a la analogía. En el presente ejemplo, los aprendices han hecho uso del pronombre de complemento indirecto de persona en plural (*les*), mientras que debería haberse utilizado el pronombre de complemento directo en plural (*los*), el cual hace referencia en este ejemplo a la palabra *años*. En general, las formas próximas suelen confundir a los aprendices de ELE, independientemente de su LM.

[B1.15]

Il suo mensaje ha **me*** inspirado {**me ha inspirado**} por escribir mis recuerdos del colegio.

Se han registrado desviaciones en la colocación errónea del pronombre personal de complemento indirecto *me* que ha sido colocado entre el verbo auxiliar *haber* y el participio. La causa de este error es la aplicación incompleta de las reglas.

4.3.8. Indefinidos

[B1.23]

La experiencia del colegio es **mucho*** {muy} positiva.

La elección errónea de *mucho* en lugar de *muy* se debe a la analogía. Las formas próximas suelen generar problemas a los aprendices. En este caso se observa tanto similitud formal como semántica entre el adjetivo *mucho* y el adverbio *muy*. Una regla que ayuda bastante es que *muy* se acompaña de adjetivo o adverbio. Si los aprendices recuerdan esta regla no van a cometer errores de este tipo.

4.3.9. Determinativos

4.3.9.1. Posesivos

[B1.15]

Cada verano Elisa viajó en varios países del mundo con **sua* {su}** familia.

Los aprendices han hecho uso de una forma que no existe en español y remite a formas que existen en italiano, lengua que muchos de nuestros informantes conocen o incluso el latín del que también varios alumnos tienen conocimientos desde sus años escolares. Esta elección errónea del adjetivo posesivo (sigue un sustantivo), se debe a la interferencia de una LE.

[B1.20]

Al final del partido un padre de un alumno era nervioso y estropeó muchas cosas porque perdebía el equipo de **tu* {su}** hijo.

Un error presente en las producciones escritas de los niveles A1 y A2 de nuestra tesis ha sido localizado también en las producciones escritas del nivel B1. La elección errónea del posesivo *tu* en vez de *su* que en este ejemplo es la opción correcta, se adscribe a la interferencia fónica de la LM de los aprendices, es decir, el griego. Como ya hemos recalado en los niveles A1 y A2, donde aparece dicho error, la semejanza fónica (el adjetivo posesivo de la segunda persona del singular en griego, *σου*, tiene exactamente la misma pronunciación que el adjetivo posesivo español de la tercera persona del singular *su* y el adjetivo posesivo de la tercera persona del singular en griego, *του*, se pronuncia exactamente como el adjetivo posesivo español de la segunda persona del singular *tu*) causa confusión a los aprendices griegos de ELE y les guía a la producción de este tipo de desviaciones.

4.3.10. Adverbios

[B1.17]

No he conocido otra persona **tanta*** {**tan**} educada como ella.

[B1.22]

Pasé **tanto*** {**tan**} bien en el colegio y agradezco todos por esto.

Se han observado casos de elección errónea de *tanta* y *tanto* en vez de *tan* que es la opción correcta en ambos ejemplos, porque en el ejemplo [B1.17] sigue un adjetivo (*educada*) y en el ejemplo [B1.22] sigue un adverbio (*bien*). La regla dicta lo siguiente: tan+adjetivo/adverbio. Los aprendices, si recuerdan esta regla, no tendrán problemas en el uso de esta estructura gramatical. Los errores producidos se relacionan con la analogía.

[B1.29]

No me recuerdo anécdotas, han **ya*** pasado {**han pasado ya / ya han pasado**} muchos años.

Se han registrado desviaciones de colocación errónea del adverbio *ya*, entre el verbo auxiliar *haber* y el participio. El origen de este error tiene que ver con la aplicación incompleta de las reglas.

4.4. NIVEL B2

El total de los errores en las producciones escritas del nivel B2 es de 495. Son 12 las categorías gramaticales que más errores frecuentes han presentado en el nivel B2. La Concordancia de género ha producido 169 errores (169/495), con un porcentaje del 34,14%. Las Preposiciones han provocado 116 desviaciones (116/495), el 23,43%. Los verbos Ser/Estar han presentado 26 errores (26/495), el 5,25%. En los Modos hay 87 casos (87/495), el 17,57%. En las Formas verbales han sido registradas 42 desviaciones (42/495), con un porcentaje del 8,48%. Por otro lado, los Pronombres han provocado 12 casos (12/495), el 2,42%. En los Participios ha habido 11 errores (11/495) y el porcentaje es del 2,22%. En los Posesivos 10 casos (10/495), el 2,02%. En los Indefinidos hemos encontrado 7 errores (7/495), el 1,41%. En las Perífrasis verbales hemos encontrado 6 errores (6/495), el 1,21% y en los Adverbios 5 errores (5/495) con un porcentaje del 1,01%. En la Concordancia de tiempos han sido registrados 4 errores (4/495), el 0,80%.

El porcentaje total de los errores del nivel B2 es de 99,96%¹⁵.

Procedemos al análisis de errores del nivel B2.

¹⁵ El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel B2. El 99,96% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,4% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

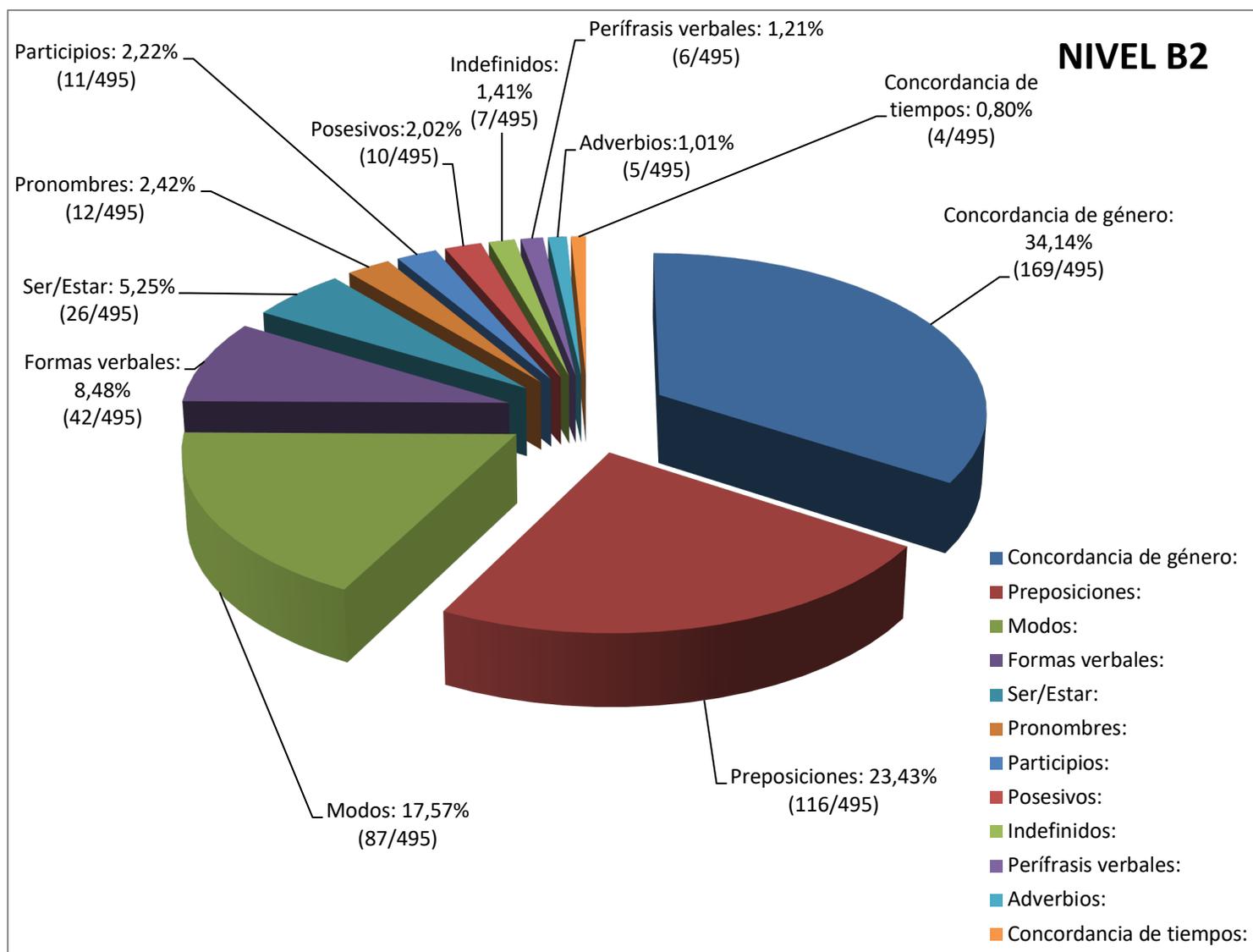


Gráfico 4. Errores gramaticales frecuentes del nivel B2

4.4.1. Concordancia de género

[B2.24]

La* {EI} agua es un recurso natural y todos deben tener acceso en este regalo de la naturaleza.

El sustantivo *agua* ha sido acompañado erróneamente del artículo determinado en femenino. Se trata de una excepción que los aprendices no han tenido en cuenta o que no han podido recordar de las lecciones recibidas, aunque ya se encuentran en el nivel B2 y deberían haber asimilado esta excepción y ponerla en práctica. La elección errónea ha sido causada por la neutralización.

[B2.1]

Con más frecuencia según el gráfico han visto o escuchado **una*** {un} programa en la TV o **el*** {la} radio.

De los resultados del nivel B2, se ha visto que la Concordancia de género ocupa el primer lugar de los errores más frecuentes. Este tema gramatical sigue ofreciendo dificultades a los aprendices griegos de ELE incluso en este nivel, lo cual queda reflejado en sus producciones escritas que analizamos en la presente tesis.

El ejemplo [B2.1] presenta dos errores gramaticales. El primero se relaciona con la identificación errónea del género del sustantivo que ha guiado a la producción del error mediante la elección errónea del género del artículo indefinido que lo acompaña. Por consiguiente, se crean problemas en la concordancia entre el sustantivo y el artículo indefinido. La elección errónea radica en la regla general que suelen aplicar los aprendices, de las terminaciones en –a de sustantivos que son de género femenino. No obstante, en el presente caso el sustantivo *programa* constituye una de las excepciones que no han tenido en cuenta los aprendices, que no han recordado o incluso no han asimilado todavía. El error es debido a la neutralización.

El segundo error que encontramos en el ejemplo tiene que ver con la elección errónea del artículo determinado que acompaña al sustantivo *radio*. De nuevo, los aprendices aplican la regla general que rige los sustantivos de género masculino, es decir que las terminaciones en –o de sustantivos pertenecen al género masculino. Consecuentemente los aprendices cometen el error, porque el sustantivo *la radio* es una de las excepciones, ya que es de género femenino. La desviación ha sido provocada por la neutralización.

[B2.2]

Un **grande*** {gran} porcentaje el 68% ha visitado un monumento histórico.

El adjetivo *grande* se apocopa y se convierte en *gran* cuando sigue un sustantivo en singular tanto en género masculino como en femenino. En el ejemplo [B2.2] el adjetivo *grande* no ha sido apocopado erróneamente y esta elección errónea se debe a la hipergeneralización. Se concluye que los aprendices del nivel B2 no han asimilado todavía esta regla enseñada ya en los niveles anteriores.

[B2.28]

Esta celebración es una **buen*** {**buen**} oportunidad.

Comparando con el ejemplo anterior [B2.2], en el ejemplo [B2.28] sucede lo contrario, es decir se usa el adjetivo en su versión apocopada. El adjetivo *bueno* se apocopa y se convierte en *buen* solo si sigue un sustantivo de género masculino. El sustantivo (*oportunidad*) del ejemplo que analizamos es de género femenino, por ello no necesita apocoparse. Esta elección errónea ha sido ocasionada por hipercorrección.

[B2.11]

Quizás eso depende de **económicos*** motivos {motivos **económicos**}.

La posposición del adjetivo en español es uno de los temas de la gramática que dificulta y crea problemas a los aprendices griegos de ELE. En griego, se utiliza la anteposición del adjetivo y a causa de la diferencia con el español en este aspecto, no les resulta fácil acostumbrarse. Por ello encontramos varios casos de colocación errónea del adjetivo en el corpus de las producciones escritas de ELE del nivel B2. El origen del error es la interferencia de la LM.

[B2.20]

(**Un***) otro grande problema es la falta de la *un* en muchos lugares del mundo.

El indefinido *otro* no necesita el artículo indefinido *un*. En el ejemplo [B2.20] se observa que el artículo indefinido *un* antecede al indefinido *otro*. La adición del artículo indefinido se atribuye a la interferencia de la LM de los aprendices, porque en griego al indefinido *otro* lo acompaña el artículo indefinido *un* y este factor influye en los aprendices, quienes aplican erróneamente una estructura gramatical de su LM a la LE que están aprendiendo (el español en este caso). Este error ha sido localizado también en producciones escritas de los niveles anteriores que hemos analizado.

[B2.24]

A países de todo el mundo se celebra **esta*** {**este**} día y es muy importante.

Han sido registrados casos de elección errónea del demostrativo femenino *esta* en lugar del masculino *este*. La causa del error radica en la neutralización. Los alumnos suelen concebir las palabras con terminación en –a de género femenino, olvidando las excepciones que existen, como sucede con el sustantivo *día* que es de género masculino. Esta desviación es frecuente también en los niveles anteriores que ya hemos analizado y se concluye que está presente incluso en las producciones escritas de los aprendices de ELE del nivel B2. Para que este error no llegue a fosilizarse en las producciones de los aprendices en los niveles C1 y C2, los profesores deben insistir en estas excepciones mediante tareas y repasos a menudo. Más consejos, ideas y actividades que ayuden en la eliminación de la aparición de estos errores, se pueden consultar en el módulo de las propuestas didácticas de esta tesis doctoral.

4.4.2. Preposiciones

[B2.2]

El 42% ha viajado **a*** {**al**} extranjero y por el contrario solamente el 28% ha visitado un museo.

[B2.13]

De los datos **de*** {**del**} gráfico parece que los jóvenes no apoyan la cultura con valor.

El artículo determinado en masculino y singular se contrae con la preposición *a* en casos como en el ejemplo que analizamos [B2.2], donde existe un verbo de movimiento (*viajar*). La omisión del artículo determinado es fruto de la estrategia de neutralización. Exactamente lo mismo sucede en el ejemplo [B2.13]. Difiere solo la preposición (*de*) en esta muestra del corpus de las producciones escritas.

[B2.8]

Creo que los jóvenes **optan** _* {**por**} la actividad que puede tener fácil acceso.

La omisión de la preposición *por* en el ejemplo analizado, muestra que todavía los aprendices no han absorbido la lección y por consiguiente no les resulta fácil poner en práctica fenómenos gramaticales que les parecen difíciles. La interferencia de la LM desempeña un papel relevante en este error, ya que en griego el verbo *optar* no se acompaña de preposición. Desde el nivel B1 ya se ha empezado a enseñar a los alumnos los verbos

que rigen preposición concreta, como es el caso del verbo *optar*, no obstante, en el nivel B2 resulta obvio que los alumnos continúan teniendo dificultades en esta parte de la gramática.

[B2.3]

Es bueno que cambia esta situación **por*** {**para**} no olvidar lo que nos proporciona la cultura.

La opción del uso de la preposición *por* constituye una elección errónea. El mensaje que se quiere transmitir es el de la finalidad, del objetivo, algo que se consigue con la utilización de la preposición *para* en español. La preposición *por* denota sobre todo la causa. Asimismo, otra característica que les podría ayudar en la elección de la preposición correcta es el infinitivo, puesto que el infinitivo rige en la mayoría de las veces la preposición *para*. El error es resultado de la estrategia de neutralización. Este error ha sido localizado además en las producciones escritas del corpus que analizamos en los niveles anteriores y resulta que la distinción de los usos entre estas preposiciones es difícil para los aprendices griegos, situación que continúa incluso en el nivel B2.

4.4.3. Formas verbales

[B2.19]

Los consejos que podemos dar y **serven*** {**sirven**} son primero que cuidemos el uso de la agua, que no quemamos las árboles y llevar bolsas de tela en el supermercado.

Incluso en el nivel B2 aparecen en las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE, errores relacionados con el uso incorrecto de verbos. En el ejemplo [B2.19], el verbo *servir* es un verbo irregular, sin embargo ha sido utilizado como si fuera regular. El cambio vocálico e>i en todas las personas del singular y plural, excepto de la primera y segunda personas del plural, no ha sido aplicado. Esta elección errónea se atribuye a la analogía.

4.4.4. Verbos

4.4.4.1. Ser/Estar

[B2.27]

Algunos de los problemas medioambientales, necesitan tratamiento específico y los hombres no pueden ayudar mucho, como **está*** {**es**} el caso de la disminución de la capa de ozono o la lluvia ácida.

El carácter semántico que se concede a los verbos *ser* y *estar* es el factor que influye en las elecciones erróneas que se producen por los aprendices de ELE de todo el mundo, independientemente de su LM. Esto sucede también con los aprendices griegos de ELE que asimismo deben sobrepasar otro “obstáculo” que existe en su camino del aprendizaje y la adquisición del español. Se trata de la diferencia relevante que existe entre el griego y el español en lo que a los verbos *ser* y *estar* respecta. Hemos reiterado ya en los niveles anteriores que en griego existe solo un verbo, *εἶμαι*, en contrario con el español que dispone de dos verbos. El verbo griego *εἶμαι* expresa tanto los usos de *ser* como de *estar*. Esta diferencia guía a la producción de errores a los griegos que aprenden el español. En el ejemplo [B2.27], el verbo *estar* constituye una elección errónea, porque la opción correcta es el verbo *ser*. La causa del error tiene que ver con la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar* y también con la interferencia de la LM de los aprendices por las razones que hemos señalado en estas líneas.

4.4.5. Morfología verbal

4.4.5.1. Modos

[B2.19]

Ojalá el domingo **asiste*** {**asista**} mucha gente en las actividades programadas.

[B2.27]

Aconsejo que: 1) **reducen*** {**reduzcan**} el uso de los motos y coches por las traslados cercanas, 2) **tiran*** {**tiren**} la basura en los contenedores adecuados por cada objeto, 3) **reciclan*** {**reciclen**} a menudo.

En ambos ejemplos que presentamos de nuestro corpus de las producciones escritas de ELE pertenecientes al nivel B2, han sido localizadas desviaciones relacionadas con el uso incorrecto del modo indicativo en lugar del subjuntivo. En los dos ejemplos [B2.19] y [B2.27], las elecciones erróneas son originadas por la estrategia de la hipergeneralización. Los aprendices prefieren usar la forma menos marcada y más frecuente, es decir, el indicativo en este caso. En el ejemplo [B2.19] donde se hace uso de *ojalá*, los aprendices utilizan erróneamente el indicativo en vez del subjuntivo que es regido por la interjección *ojalá*, aunque se trata de una estructura gramatical que los profesores enseñan desde el nivel B1 y está presente tanto en la teoría de los manuales de ELE, en los ejemplos que se dan junto a la teoría y en las actividades que se ocupan de este tema. Se deduce que no han asimilado ya esta estructura básica de los usos principales del subjuntivo en español y necesitan más práctica, exposición a la lengua y en especial a esta estructura y quizás más tiempo para adquirirla de manera eficaz y firme.

4.4.5.2. Participios

[B2.28]

La niebla gris **ha cubrido*** {**ha cubierto**} la ciudad y nadie habla.

El participio ha sido formado de manera errónea como un participio regular. Sin embargo, el participio del verbo *cubrir* es irregular. Se trata de una elección errónea y la base de este error es la hipergeneralización.

4.4.6. Perífrasis verbales

[B2.4]

Vamos **_*** {**a**} ver las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios.

Los casos de omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*, responden a la estrategia de simplificación. Esta perífrasis verbal se utiliza para expresar acciones e intenciones futuras y aparece a menudo tanto en la lengua escrita como en la oral.

4.4.7. Concordancia de los tiempos verbales

[B2.28]

Para la primera problema que afecta mucho nuestra ciudad algunas medidas serían que el alcalde **implemente*** {**implementara**} reglas de circulación de los coches no todos los días de la semana y pagar si permanezcan muchas horas al centro.

El error del ejemplo tiene que ver con la elección errónea de la concordancia de los tiempos verbales y concretamente con el uso erróneo del presente de subjuntivo en lugar del pretérito imperfecto de subjuntivo que requiere el verbo precedente *serían*, utilizado en condicional simple. La hipergeneralización es la estrategia que provoca dicho error. Los aprendices prefieren la forma menos marcada y más frecuente.

4.4.8. Pronombres

[B2.1]

Otro dato importante es que el porcentaje más alto **_*** **relaciona** {**se relaciona**} con la TV o el radio.

Se observa que también en las producciones escritas del nivel B2 de nuestro corpus, los aprendices griegos no utilizan los pronombres personales junto con los verbos reflexivos, algo que ya hemos encontrado en los niveles anteriores que hemos analizado. Los casos de la omisión de los pronombres cuando se usan los verbos reflexivos, se atribuyen a la interferencia de la LM de los aprendices. Hemos expuesto ya en los niveles anteriores que en griego no hay pronombres que acompañen a los verbos reflexivos, sino que hay desinencias concretas para cada persona del singular y plural que indican que se trata de un verbo reflexivo (p. ej. la desinencia de los verbos reflexivos de la primera persona del singular es *-μαι*).

4.4.9. Determinativos

4.4.9.1. Posesivos

[B2.28]

El motivo del mi artículo es poner en **suyo*** {**su**} conocimiento una celebración importante que se celebrará en domingo.

Se han recogido casos de uso erróneo del pronombre posesivo en lugar del adjetivo posesivo que es la opción correcta, porque sigue un sustantivo. Estas elecciones erróneas han sido provocadas por hipercorrección.

4.4.10. Adverbios

[B2.8]

Desafortunadamente el 78% de los jóvenes ha visto o escuchado una programa cultural en la TV o radio y por el contrario el 28% ha ya* visitado {**ha visitado ya / ya ha visitado**} un museo.

La colocación errónea del adverbio *ya*, entre el verbo auxiliar *haber* y el participio para formar el verbo en pretérito perfecto de indicativo, es resultante de la aplicación incompleta de las reglas.

4.5. NIVEL C1

Los errores provocados en las producciones escritas del nivel C1 son 294. Más errores frecuentes han aparecido en 7 categorías gramaticales en el nivel C1. La Concordancia de género ha causado 113 errores (113/294) y el porcentaje es del 38,43%. Las Preposiciones han producido 103 errores (103/294), el 35,03%. Los verbos Ser/Estar han provocado 23 desviaciones (23/294), el 7,82%. En los Modos hay 18 casos (18/294), el 6,12%. En los Tiempos hay 13 errores (13/294) con un porcentaje del 4,42% y los Pronombres han presentado 13 errores (13/294), el 4,42%. En los Adverbios se han producido 11 errores (11/294), con un porcentaje del 3,74%.

El porcentaje total de los errores del nivel C1 es del 99,98%¹⁶.

A continuación, presentamos el análisis de errores del nivel C1.

¹⁶ El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel C1. El 99,98% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,2% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

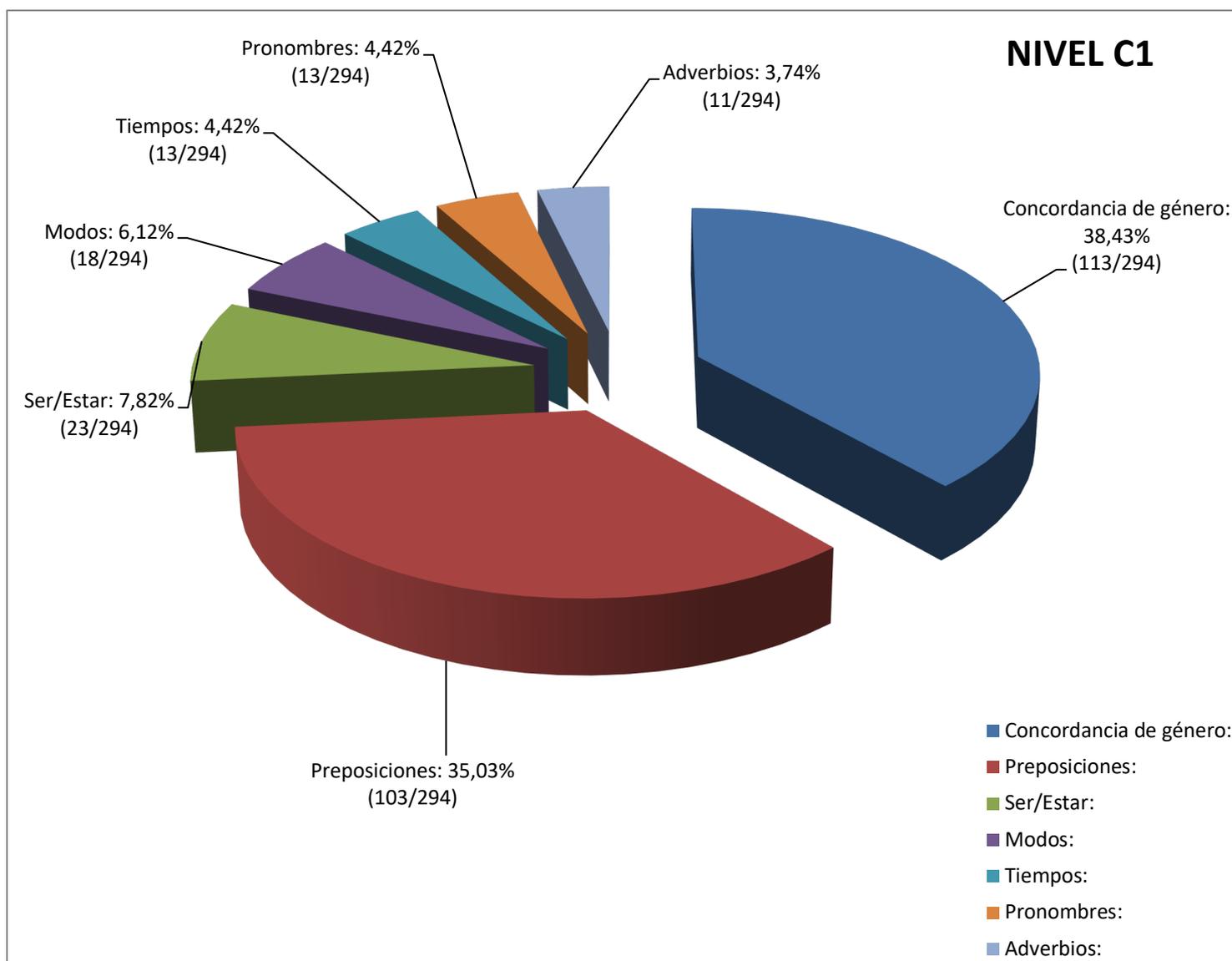


Gráfico 5. Errores gramaticales frecuentes del nivel C1

4.5.1. Concordancia de género

[C1.12]

De todos **{los}** profesores de la academia estaba el más motivado para trabajar y buen persona también, importante por un educador.

La omisión del artículo determinado resulta de la estrategia de neutralización. En este ejemplo ha sido omitido el artículo determinado en masculino y plural. Se trata de un tipo de desviación que ha sido presente también en producciones escritas de los niveles anteriores que hemos analizado. Los aprendices que en el nivel C1 producen estos errores,

se considera difícil que puedan erradicarlos. Se necesita esfuerzo especial para que consigan mejorar sus producciones o eliminar las desviaciones.

[C1.3]

Tuve el honor de dirigir el equipo de profesores de la academia de **las*** {**los**} idiomas "Horizontes" desde 2012 hasta 2015.

[C1.17]

Mucho se puede analizar **la*** {**el**} tema de la elección de estudios a la Universidad.

Las desviaciones tanto en el ejemplo [C1.3] como en el ejemplo [C1.17], se relacionan con la elección errónea del artículo determinado. La neutralización genera estas desviaciones. En ambos ejemplos, [C1.3] y [C1.17], a los aprendices les confunde el género del sustantivo y consecuentemente hacen uso erróneo del género del artículo determinado. Lo que les guía al error es que aplican la regla general que rige los sustantivos y adjetivos terminados en –a, es decir, que son de género femenino. Sin embargo, tanto el sustantivo *idioma* [C1.3] como el sustantivo *tema* [C1.17] constituyen excepciones ya que son de género masculino.

[C1.4]

Muy positivo es también el hecho de su disposición para trabajar en días **festivas*** {**festivos**} si era necesidad.

Los errores de este tipo se producen porque los aprendices conciben de manera errónea el género del sustantivo, algo que inevitablemente afecta al género del adjetivo que acompaña al sustantivo. Más en concreto, los aprendices han considerado que el sustantivo *días* es de género femenino, aplicando la regla general (las terminaciones en –a son de género femenino) y por ello el adjetivo que lo acompaña ha sido utilizado en género femenino. El sustantivo *días* pertenece al género masculino, ya que constituye una excepción. Esta elección errónea se debe a la neutralización. En el nivel C1, resulta bastante difícil que los aprendices consigan superar estas desviaciones y llegar a usar de manera correcta el género en sustantivos y adjetivos con terminación en –a que pertenecen a las excepciones de la regla. Los aprendices necesitan el apoyo de sus docentes para este fin. En el apartado de las propuestas didácticas que ofrecemos en la presente tesis doctoral, los

profesores, investigadores y diseñadores de materiales de enseñanza de ELE pueden consultar los consejos que damos y los ejercicios propuestos.

[C1.20]

La gente desde el pasado ha asociado los **universitarios*** estudios {estudios **universitarios**} con el empleo.

La colocación errónea del adjetivo es uno de los errores que parece difícil de superar para los aprendices griegos, especialmente si el error persiste en los niveles avanzados, como en los niveles C1 y C2. Como se puede averiguar del ejemplo citado, esta desviación está presente en las producciones escritas de nuestro corpus también en el nivel C1. La causa que genera esta desviación es la interferencia de la LM de los aprendices. Como ya hemos expuesto en los niveles anteriores donde ha sido localizado este error, en griego el adjetivo precede¹⁷ al sustantivo y los aprendices griegos de ELE, influidos por este conocimiento de su LM, suelen aplicar de manera errónea este conocimiento en sus producciones en español.

[C1.2]

Durante (**la***) su estancia a la academia que dirijo, ha ayudado al desarrollo de clima ameno entre profesores y alumnos.

La adición del artículo determinado, en este ejemplo el artículo en género femenino singular *la*, constituye un error que se atribuye a la interferencia de la LM de los aprendices. Los aprendices que no sienten tanta seguridad de sus conocimientos en la LE, suelen recurrir inevitablemente a su LM buscando allí soluciones para expresarse en la LE. Esto es algo que sucede incluso en los niveles avanzados (C1-C2). Cuando los sistemas lingüísticos de la LM y la LE no coinciden, como sucede en el ejemplo que analizamos, los aprendices producen errores.

¹⁷Se puede consultar en detalle el análisis de anteposición y posposición del adjetivo en español, en el nivel A1, en concreto en el ejemplo analizado [A1.18].

[C1.5]

(Un*) otro rasgo importante es su capacidad de adaptación a horario.

La interferencia de la LM de los aprendices es también en este ejemplo la que provoca el error generado. Se observa adición del artículo indefinido *un* mientras que sigue el indefinido *otro*. En griego, precede al indefinido *otro* el artículo indefinido *un* y es por ello por lo que los aprendices se confunden y aplican este conocimiento erróneamente en español. Se trata de una desviación que la hemos encontrado también en los niveles anteriores, como en las producciones escritas del corpus del nivel A1. Por tanto, se trata de un error que persiste.

[C1.15]

Durante estos años de la cooperación el señor Albertini ha ganado el respeto y admiración por su **grande*** {gran} labor.

La utilización del adjetivo *grande* en su versión no apocopada¹⁸ cuando sigue un sustantivo constituye una elección errónea. La fuente de esta desviación es la hipergeneralización. Se trata pues de un error que los alumnos suelen cometer incluso en el nivel C1.

[C1.21]

En el pasado en **primer*** {primera} posición eran las humanidades y letras que ahora son la penúltima opción.

En el presente ejemplo sucede lo contrario a lo analizado en el ejemplo [C1.15]. Ha sido utilizado el adjetivo *primer* en su versión apocopada, mientras que lo acompaña un sustantivo de género femenino y por consiguiente no debe apocoparse. La desviación constituye una elección errónea y ha sido causada por hipercorrección. En los niveles avanzados (C1-C2), la hipercorrección suele aparecer más a menudo que en los niveles elementales.

¹⁸El adjetivo *grande* se apocopa y se convierte en *gran* cuando sigue un sustantivo de género masculino o femenino.

[C1.5]

Les recomiendo sin **ningún*** {ninguna} duda el señor Diego Quintana.

De modo erróneo se hace uso del adjetivo en su versión apocopada. Dado que sigue un sustantivo de género femenino en singular, la versión apocopada constituye una elección errónea. El error ha sido causado por hipercorrección, una estrategia que aparece a menudo en los niveles C1-C2, porque los alumnos intentan poner en práctica los conocimientos de los que disponen en la LE y en sus intentos de alcanzar la mayor corrección posible, algunas veces aplican reglas en casos donde no corresponden.

4.5.2. Preposiciones

[C1.8]

Los alumnos deben tener claro lo que quieren estudiar y tener en cuenta si podrán encontrar un trabajo, algo que en las escuelas no enseñan **en*** {a} los alumnos.

En español, ante un complemento directo o indirecto de persona se utiliza la preposición *a*. No obstante, en el ejemplo [C1.8] erróneamente ha sido utilizada la preposición *en*. La desviación presentada constituye una elección errónea y se adjudica a la neutralización. Esta estructura es materia de enseñanza desde los niveles iniciales (aparece sobre todo en los manuales de ELE, en los usos de las preposiciones *en* y *a*, acompañada de ejemplos representativos), sin embargo, resulta que la distinción en el uso no es fácil para los aprendices de ELE y es uno de los errores que persisten en los niveles C1 y C2.

[C1.9]

¿Quién de nosotros estaba tan decidido como joven cuando faltaba poco tiempo **por***{para} iniciar sus estudios?

La preposición *por* designa sobre todo la causa, mientras que la preposición *para* expresa la finalidad, el objetivo. En el ejemplo [C1.9], el uso de la preposición *por* es una elección errónea. Lo correcto es el uso de *para* en lugar de *por*. Esta desviación es producto de la estrategia de neutralización.

La distinción en el uso de las preposiciones *para* y *por*, dificulta no solo a los aprendices griegos, sino también a la mayoría de los aprendices de ELE. Se deduce que se trata de un error que suele persistir en las producciones de los aprendices de ELE, algo que se refleja también en el corpus de las producciones escritas de la presente tesis. Los errores fosilizados que hacen su aparición en los niveles C1 y C2 no se pueden erradicar con facilidad y necesitan esfuerzo por parte de los aprendices, el apoyo de sus docentes y por supuesto una mayor exposición a fuentes originales del español, es decir a material auténtico como películas, series, telediarios, contacto con hablantes nativos del español, revistas, periódicos, etc. con el fin de que puedan asimilar y afianzar el uso correcto de ambas preposiciones.

[C1.1]

He tenido la suerte ~~_*~~**{de}** haber trabajado con este señor durante los académicos cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Se observa la omisión de la preposición *de* en el presente ejemplo, la cual ha sido ocasionada por la interferencia de la LM. A menudo, los aprendices de LE suelen transferir los conocimientos de su LM a la LE y cuando hay diferencias entre los usos de la LM y la LE se producen errores. Entonces se trata de una transferencia negativa de los conocimientos de la LM, la denominada interferencia de la LM que ya hemos citado. En el ejemplo [C1.1], en griego no se usa la preposición. Es por ello por lo que los aprendices cometen estas desviaciones en sus producciones.

4.5.3. Verbos

4.5.3.1. Ser/Estar

[C1.5]

Sus labores en la academia **estaban*** **{eran}** la enseñanza de español y inglés.

El verbo *ser* constituye la opción correcta en el ejemplo [C1.5] en lugar del verbo *estar* que ha sido utilizado. Esta elección errónea ha sido originada por la neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar*. Asimismo, otra causa de la desviación es la interferencia de la LM de los aprendices. Como ya hemos recalado en los niveles anteriores donde este error ha sido localizado, en griego existe solo un verbo que cubre tanto los usos del verbo

ser como del verbo *estar*. Se trata del verbo *εἶμαι*. Esta diferencia con el español, provoca confusión a los aprendices griegos de ELE y les conduce a la producción de errores. Esta desviación se mantiene en el nivel C1 y los errores fosilizados requieren más intentos para conseguir su eliminación. Hemos expresado ya en los niveles anteriores que este error afecta no solo a los aprendices griegos, sino también a aprendices con otras LM que no disponen de dos lexemas como sucede en español con los verbos *ser* y *estar*.

4.5.4. Morfología verbal

4.5.4.1. Tiempos

[C1.1]

Punto destacable es además su disposición y capacidad de trabajo incluso los fines de semana cuando en nuestra academia **se organizaron*** {**se organizaban**} talleres de cultura.

A menudo, los aprendices griegos de ELE confunden el uso del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto, algo que ya ha sido reflejado en investigaciones anteriores. Esta distinción que no la asimilan fácilmente, les provoca dificultad en el uso y les guía a la producción de errores. En el ejemplo [C1.1] ha sido utilizado erróneamente verbo en pretérito indefinido en lugar de verbo en pretérito imperfecto. La elección errónea es debida a la neutralización.

4.5.4.2. Modos

[C1.13]

Espero que **tomarán*** {**tomen**} en cuenta la presente recomendación.

El uso del indicativo o subjuntivo no resulta siempre fácil para los aprendices de ELE en general. En el ejemplo que presentamos de nuestro corpus, la desviación tiene que ver con la elección errónea del modo indicativo en lugar de subjuntivo. La desviación es originada por la estrategia de hipergeneralización. En este caso los aprendices hacen uso de la forma menos marcada y más frecuente, es decir, el indicativo.

4.5.5. Pronombres

[C1.4]

Muchos alumnos pedían **matricular_*** {**matricularse**} en las clases que enseñaba el señor Menéndez.

La omisión de los pronombres personales en verbos reflexivos radica en la interferencia de la LM de los aprendices. Como ya hemos señalado en los niveles anteriores donde también ha sido registrado este error, lo que sucede es que en griego existen desinencias concretas de los verbos reflexivos (p. ej. *-μαι* para la primera persona del singular) y por lo tanto no hay pronombres, como los hay en español. Esta diferencia entre la LM (el griego) y la LE (el español) provoca confusión a los aprendices que recurren a menudo a los conocimientos que tienen de su LM y los aplican en la LE de modo erróneo.

Los errores que desde los niveles iniciales dificultan a los aprendices, siguen dificultándoles asimismo en los niveles más avanzados, algo que ocurre en este caso con los pronombres personales de los verbos reflexivos. La mayoría de los aprendices no consiguen eliminar estos errores de sus producciones.

4.5.6. Adverbios

[C1.9]

Por otra parte 47,8% ha **ya*** decidido {**ha decidido ya / ya ha decidido**} sus estudios.

El adverbio *ya* se encuentra en este ejemplo erróneamente entre el verbo auxiliar *haber* y el participio. El error constituye una colocación errónea del adverbio y es originado por la aplicación incompleta de las reglas.

[C1.22]

Para elegir carrera el 78% ha respondido que el factor determinante es la vocación y **tanto*** {**tan**} solo el 18% ha respondido que son las salidas profesionales.

El uso de *tanto* en lugar de *tan* que es la opción correcta ya que sigue un adverbio (*solo*), constituye una elección errónea. El error se atribuye a la analogía.

4.6. NIVEL C2

En el último nivel que analizamos, el sexto y en concreto el C2, los errores generados en las producciones escritas de nuestro corpus son 235. En el nivel C2, en 5 categorías gramaticales han aparecido más errores frecuentes. La Concordancia de género ha producido 97 errores (97/235) y el porcentaje es de 41,27%. Las Preposiciones han generado 56 desviaciones (56/235), 23,82% y los verbos Ser/Estar han causado 56 errores (56/235), 23,82%. En los Modos hay 14 casos (14/235), 5,95% y en los Pronombres hemos registrado 12 desviaciones (12/235), 5,10%.

El porcentaje total de los errores del nivel C2 es de 99,96%¹⁹.

Continuamos con el análisis de errores gramaticales del nivel C2.

¹⁹ El 100% corresponde a los errores gramaticales localizados en las producciones escritas del nivel C2. El 99,96% representa los errores gramaticales más frecuentes en las producciones escritas de dicho nivel. El 0,4% restante no se ha analizado por tratarse de errores que no se han producido con frecuencia.

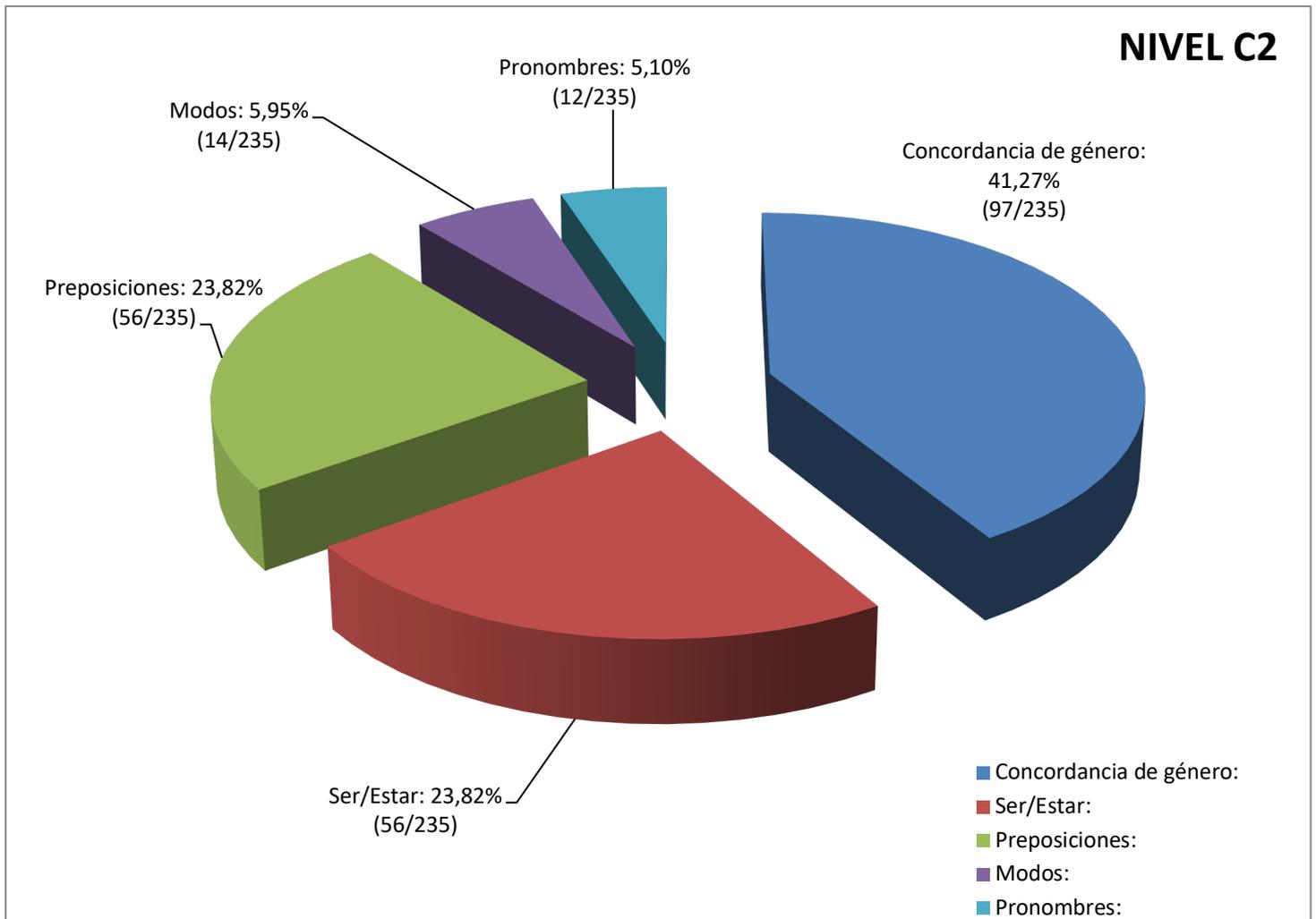


Gráfico 6. Errores gramaticales frecuentes del nivel C2

4.6.1. Concordancia de género

[C2.1]

Poco menos es el porcentaje de los que prefieren las películas, 144 y muy cerca sigue la cifra de **los* {las}** series, 126.

Sigue generando dificultades, incluso en este nivel, como en los anteriores analizados, el género del sustantivo. La elección errónea del género del sustantivo produce problemas en la concordancia con el artículo determinado en la parte del ejemplo *de los series*. El factor que ha causado este error es la neutralización.

[C2.15]

No sabemos si hay o cuáles están los parámetros por elegir ver **una*** {**un**} programa de la televisión.

La elección errónea del género del sustantivo causa problemas en la concordancia con el artículo indefinido que lo acompaña. Esta desviación se atribuye a la neutralización. Como hemos destacado en los niveles anteriores, los alumnos aplican de manera errónea en casos donde no se debe, como en este, la regla general que han aprendido. Es decir, consideran que todas las palabras terminadas en –a son de género femenino, sin tener en cuenta que hay excepciones, algo que sucede en el caso de la palabra *programa* que es de género masculino y por ello producen errores. Este tipo de errores constituyen, en el nivel C2 que analizamos, errores fosilizados y es bastante difícil erradicarlos. Es necesaria una actuación específica del docente de ELE, destinada a estas estructuras que persisten de modo incorrecto en las producciones de los aprendices.

[C2.2]

Como se puede observar, a partir de los datos de un gráfico, los profesores ven con más frecuencia **varias*** {**varios**} programas de televisión.

La dificultad que conduce al error en este ejemplo, proviene de la errónea identificación de género, lo cual causa problemas de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo. Se trata de una elección errónea. Se origina por la estrategia de hipergeneralización de la que hacen uso los aprendices y se debe al desconocimiento del género del sustantivo.

[C2.6]

Está más que evidente que otras personas tendrían como favoritas primero las películas y no los telediarios como han contestado los profesores o las series, los reality shows, los concursos y las **musicales*** **programas** {programas **musicales**}.

La colocación errónea del adjetivo sigue presente incluso en el nivel C2. Estas desviaciones se generan por la interferencia de la LM. Como hemos señalado ya en los niveles anteriores, en griego se coloca primero el adjetivo y después el sustantivo. Sin embargo, algunos de los aprendices griegos de ELE no consiguen concebir esta diferencia

existente entre las dos lenguas, su LM y el español que aprenden y por ello se guían al error. Es una estructura fosilizada ya en este nivel y los aprendices deben practicarla mucho para poder erradicarla.

Hemos destacado en los niveles anteriores, donde ha sido localizado de nuevo este tipo de errores, que la anteposición o posposición del adjetivo en español tiene que ver con la semántica. En español, más frecuente es la posposición del adjetivo que brinda al sustantivo un matiz objetivo. Por otro lado, la anteposición que se usa sobre todo con adjetivos como buen/buena, mal/mala, primer/primera, feliz, etc. ofrece un matiz subjetivo.

[C2.3]

Existe una distancia aritmética entre la **primer*** {**primera**} opción y la segunda, mientras que entre la segunda y la **tercer*** {**tercera**} opción no existe esta distancia.

Ha sido utilizado el adjetivo en su versión apocopada de manera errónea. El adjetivo no necesita la versión apocopada en este ejemplo, porque lo acompaña un sustantivo de género femenino en singular. Esta elección errónea se adjudica a la estrategia de hipercorrección.

[C2.20]

Un hábito presente a todas **_*** {**las**} casas es ver la tele.

La omisión del artículo determinado que debería aparecer en el ejemplo que analizamos en masculino y plural, resulta de la estrategia de neutralización.

[C2.4]

La **grande*** {**gran**} parte de ellos (han participado en total 832 profesores) tiene como favoritos los telediarios (214) que figuran en la primera posición de los resultados y después eligieron las películas (144).

El adjetivo *grande* en singular, cuando precede a un sustantivo, sea de género masculino o femenino, se acorta, es decir se aplica la regla de la apócope. En este ejemplo, el adjetivo ha sido utilizado en su versión no apocopada y por ello constituye una elección errónea, la cual ha sido provocada por hipergeneralización.

4.6.2. Preposiciones

[C2.7]

En las encuestas que realizan organizaciones o institutos y nos llaman a menudo por teléfono **por*** {**para**} responder, no se sabe si los que participan contestan sinceramente o lo responden sin que refleje la verdad.

El uso de la preposición *por* constituye una elección errónea en este ejemplo. Debería haberse utilizado la preposición *para*, la cual expresa la finalidad, algo que corresponde al mensaje que quiere transmitir la oración que analizamos. El error es fruto de la estrategia de neutralización.

Los alumnos griegos de ELE enfrentan dificultades en la distinción de los usos de las preposiciones *para* y *por* y producen errores. Se deduce del análisis que todavía en el nivel C2 les resulta difícil usar de modo correcto estas preposiciones. Junto con sus profesores deben practicar más y exponerse a situaciones de uso real de la lengua española que les pueda ayudar a entender y llegar a la asimilación de los usos de las preposiciones *para* y *por*.

4.6.3. Verbos

4.6.3.1. Ser/Estar

[C2.3]

Por otro lado, **está*** {**es**} grande la diferencia aritmética entre la primer opción y la cuarta.

Otro error que suele provocar dificultades a los aprendices de ELE, griegos y hablantes de otras lenguas, es la distinción de los usos de los verbos *ser* y *estar*, específicamente cuando a estos les sigue un adjetivo.

En el ejemplo, el uso del verbo *estar* constituye una elección errónea. Debería haberse utilizado el verbo *ser*. La neutralización de los usos de los verbos *ser* y *estar* ha

generado esta desviación. Asimismo, un papel determinante desempeña la interferencia de la LM de los aprendices, el griego²⁰.

4.6.4. Morfología verbal

4.6.4.1. Modos

[C2.1]

Los datos de la encuesta ayudan para que **acercamos*** {**nos acerquemos**} en las preferencias televisivas de los profesores.

La distinción entre el uso del modo indicativo o del subjuntivo, dificulta también a los aprendices del nivel C2. Ha sido utilizado en el ejemplo el modo indicativo. Se trata pues de una elección errónea. Debería haberse utilizado el modo subjuntivo en lugar del indicativo. Esta desviación ha sido originada por la hipergeneralización. Además, algunos de los aprendices no han distinguido que las oraciones finales obedecen a la regla que dicta que cuando hay mismo sujeto se utiliza el infinitivo mientras que cuando hay dos sujetos distintos se usa el subjuntivo. En el nivel C2 deberían ya haber asimilado esta regla y poder aplicarla en sus producciones tanto orales como escritas.

4.6.5. Pronombres

[C2.4]

A la mayoría de la gente le gusta **sentar_*** {**sentarse**} al sofá y ver la tele en el tiempo libre, sea por la tarde, por la noche o los fines de semana.

Han sido localizados casos de omisión de los pronombres personales cuando se usan verbos reflexivos. Esta desviación la origina la interferencia de la LM de los aprendices, el griego. Como hemos señalado ya en los niveles anteriores, para los verbos reflexivos no se utilizan pronombres en griego. Existen desinencias concretas para todas

²⁰Véanse el análisis y la explicación en su totalidad sobre la interferencia del griego y el factor semántico del uso de los verbos *ser* y *estar* en los ejemplos [A1.1] y [A1.7] del nivel A1.

las personas de singular y plural (por ejemplo, la desinencia de los verbos reflexivos griegos para la primera persona es $-\muαι$).

5. RESPUESTAS DE LOS APRENDICES GRIEGOS DE ELE A LAS ENCUESTAS DE LOS 6 NIVELES (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

En este apartado presentamos las respuestas que han dado los aprendices griegos de ELE divididos por niveles (6 en total) siguiendo los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002), es decir A1, A2, B1, B2, C1, C2. Las encuestas tienen que ver con las dificultades gramaticales que creen que enfrentan los aprendices en la producción escrita.

En los cuadros siguientes proporcionamos las preguntas formuladas en las encuestas de cada nivel, las categorías gramaticales que provocan dificultades a los aprendices y el número de respuestas afirmativas que han dado en cada una de las categorías gramaticales los aprendices, así como el número total de los aprendices participantes en cada nivel.

En el Apéndice III se pueden consultar en detalle los formularios de las encuestas, proporcionados a los aprendices.

Asimismo, proporcionamos gráficos con los porcentajes de las respuestas de los aprendices a las encuestas.

Hay que señalar que los alumnos que han participado en las encuestas, son los mismos que han participado en las producciones escritas, en las cuales hemos analizado los errores gramaticales más frecuentes que hemos localizado.

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL A1)	SÍ
Preposiciones	28
Concordancia de género	27
Ser/Estar	26
Formas verbales	25
Pronombres	23
Posesivos	20
Concordancia de número	10
Indefinidos	8
Perífrasis verbales	6
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL A1: 30	

Cuadro 4. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel A1)

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL A2)	SÍ
Concordancia de género	27
Preposiciones	25
Ser/Estar	24
Formas verbales	23
Pronombres	20
Concordancia de número	8
Posesivos	7
Indefinidos	6
Adverbios	5
Perífrasis verbales	4
Participios	3
Estar/Haber	2
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL A2: 30	

Cuadro 5. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel A2)

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL B1)	SÍ
Preposiciones	26
Ser/Estar	25
Concordancia de género	24
Tiempos	20
Formas verbales	18
Pronombres	16
Modos	15
Posesivos	10
Indefinidos	6
Participios	3
Concordancia de número	2
Gerundios	1
Adverbios	0
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL B1: 30	

Cuadro 6. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel B1)

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL B2)	SÍ
Concordancia de género	23
Preposiciones	20
Ser/Estar	18
Modos	16
Formas verbales	13
Concordancia de tiempos	12
Pronombres	7
Posesivos	6
Indefinidos	4
Adverbios	3
Participios	2
Perífrasis verbales	1
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL B2: 30	

Cuadro 7. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel B2)

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL C1)	SÍ
Concordancia de género	16
Preposiciones	12
Ser/Estar	11
Modos	10
Tiempos	9
Adverbios	3
Pronombres	2
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL C1: 22	

Cuadro 8. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel C1)

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores? (NIVEL C2)	SÍ
Preposiciones	15
Ser/Estar	14
Modos	13
Concordancia de género	12
Pronombres	6
TOTAL DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL C2: 20	

Cuadro 9. Encuesta personal a los aprendices de ELE sobre las dificultades gramaticales que creen que enfrentan en la expresión escrita de ELE y les guían a la producción de errores (Nivel C2)

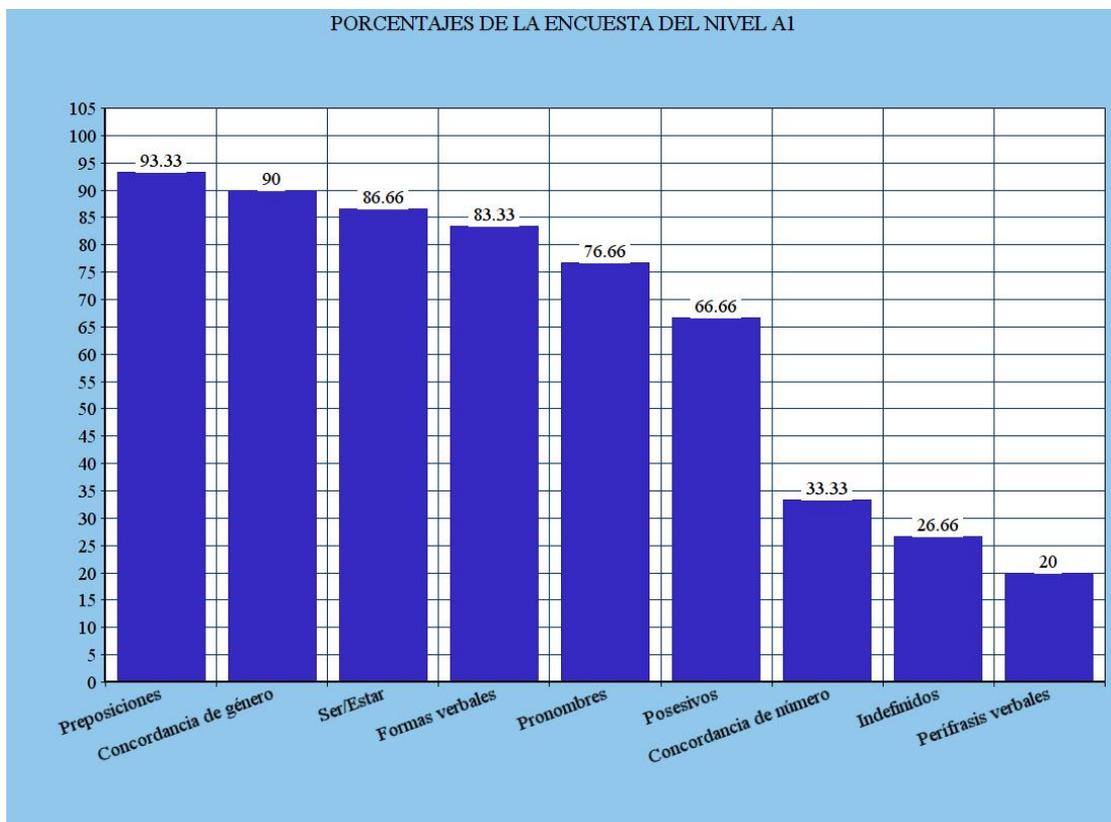


Gráfico 7. Porcentajes de la encuesta del nivel A1

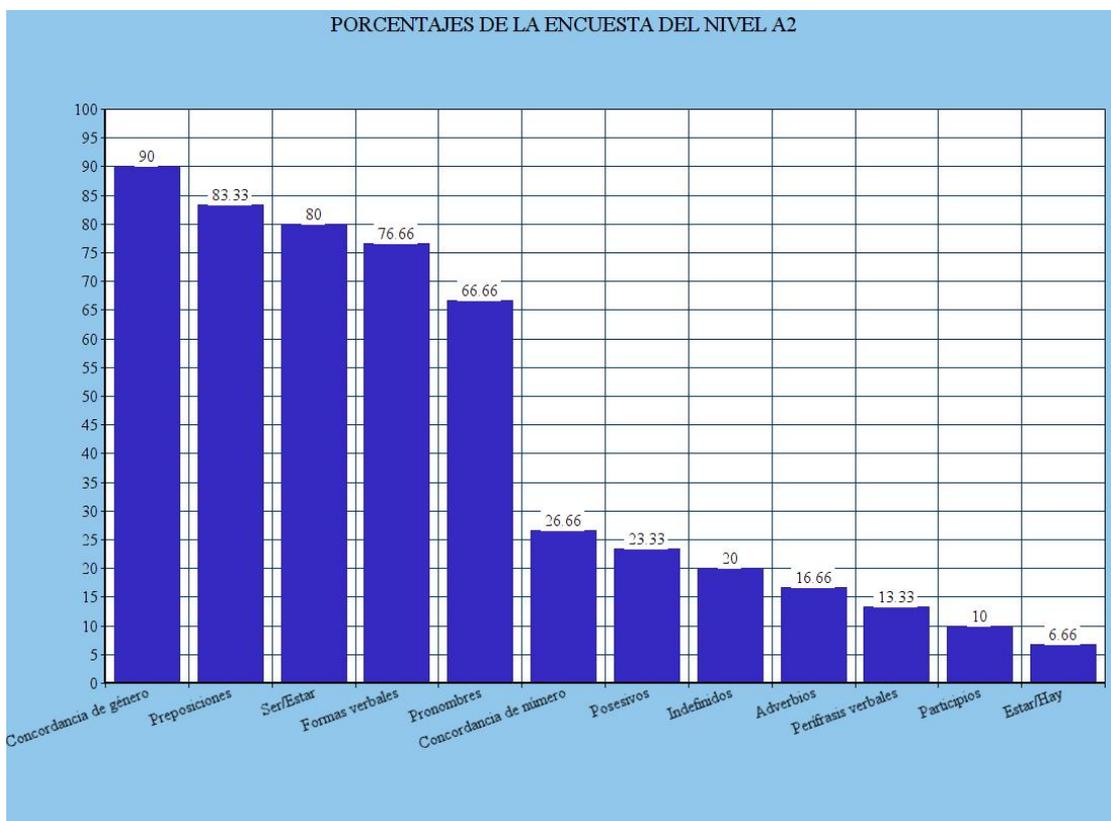


Gráfico 8. Porcentajes de la encuesta del nivel A2

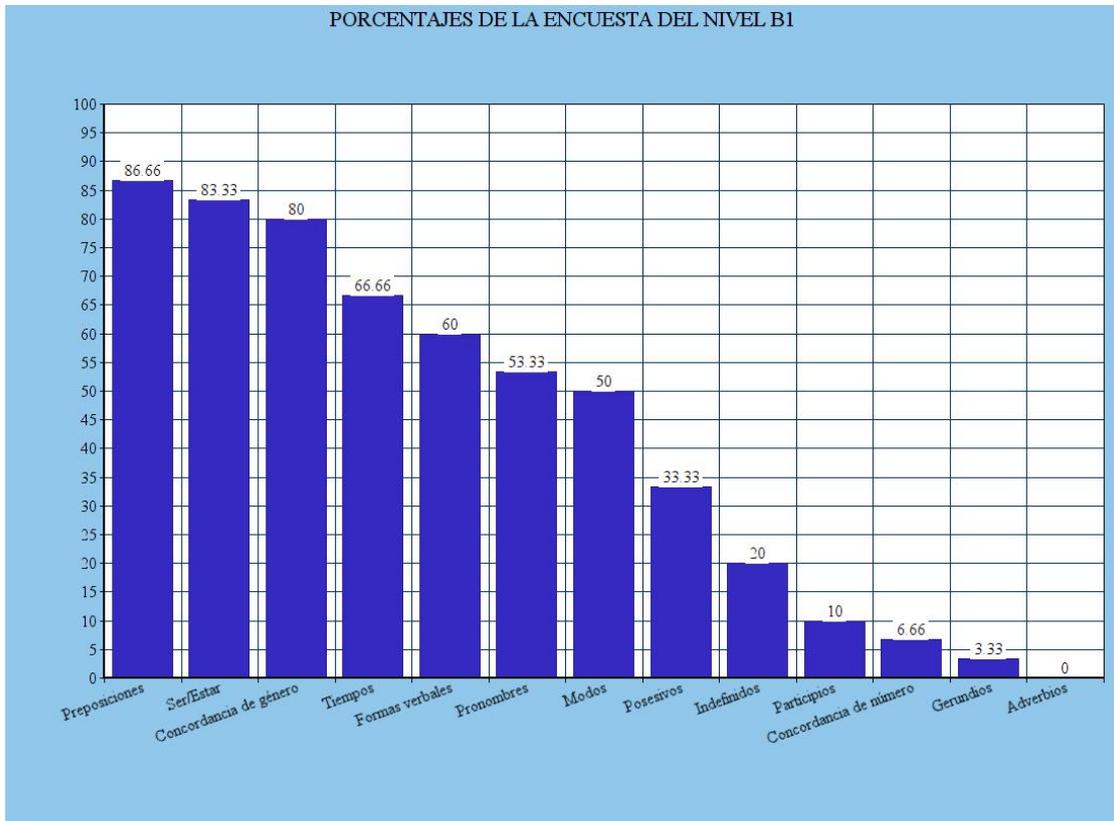


Gráfico 9. Porcentajes de la encuesta del nivel B1

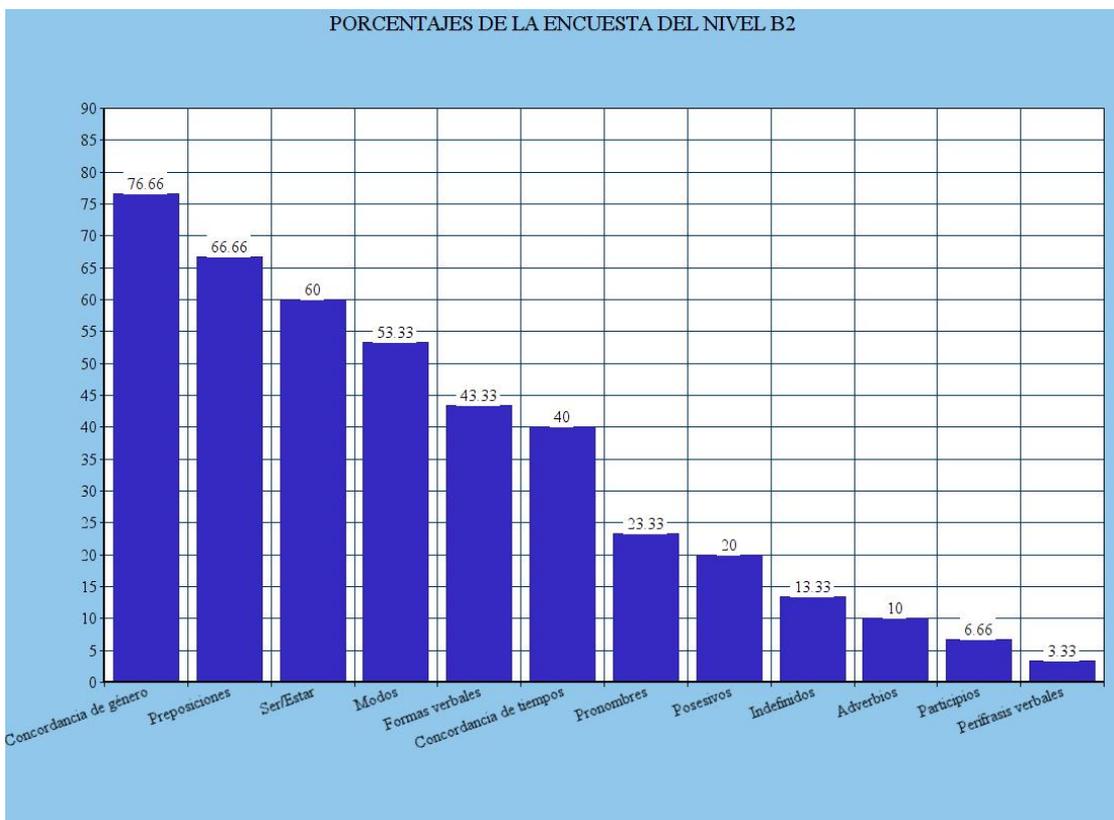


Gráfico 10. Porcentajes de la encuesta del nivel B2

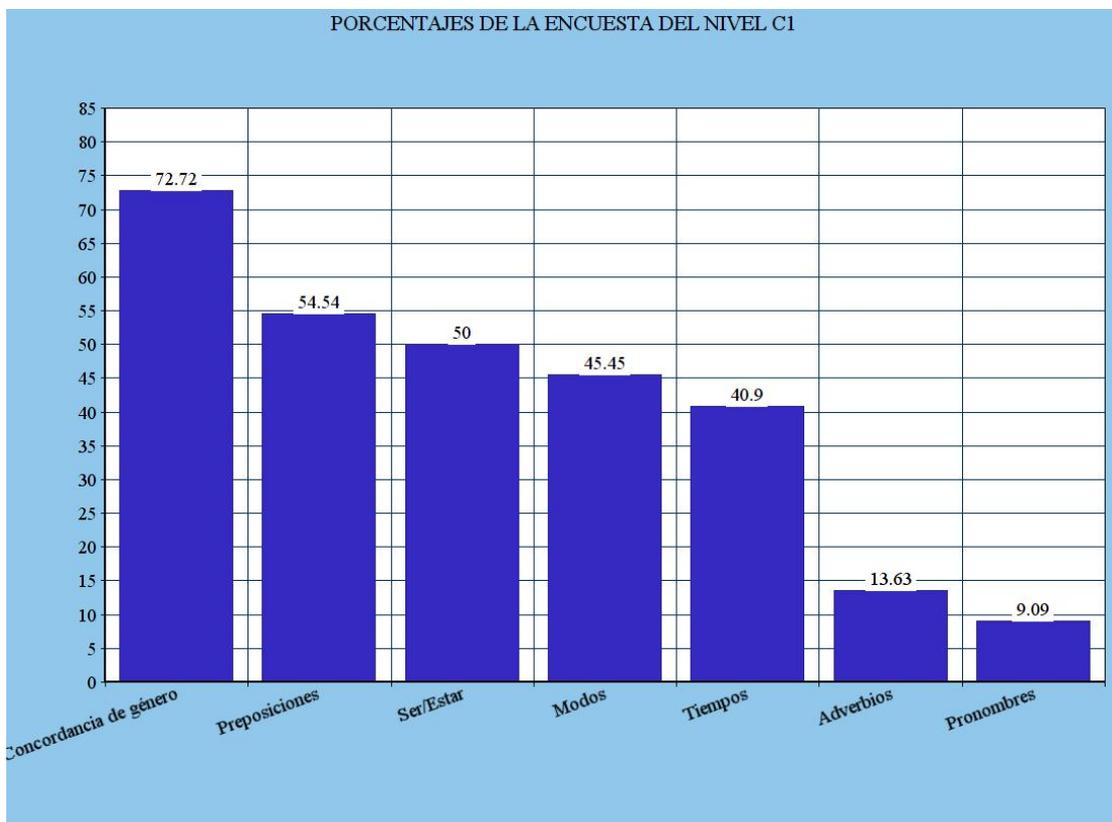


Gráfico 11. Porcentajes de la encuesta del nivel C1

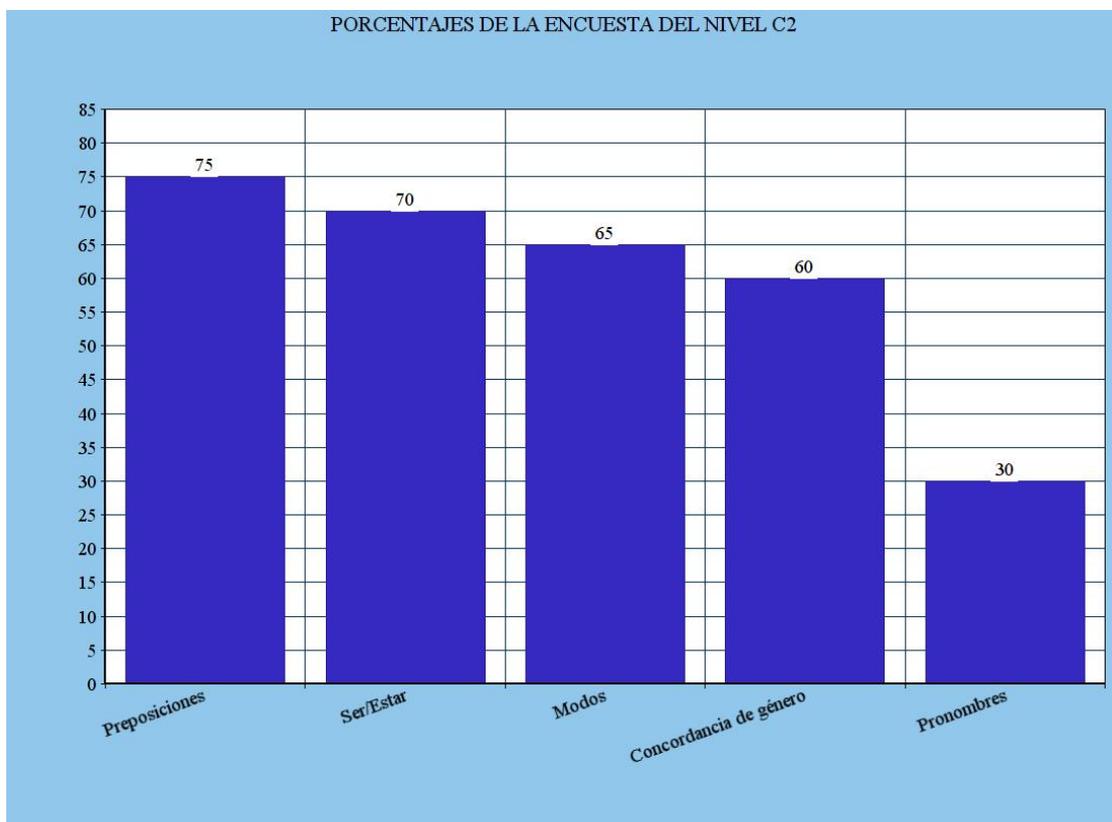


Gráfico 12. Porcentajes de la encuesta del nivel C2

6. COMPARACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CORPUS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y DE LA ENCUESTA A LOS APRENDICES DE ELE

En este apartado procedemos a la comparación de los datos obtenidos del corpus de las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE y de las respuestas a las encuestas, dadas por los mismos aprendices que han generado las producciones escritas. Los 6 niveles que analizamos son A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

NIVEL A1

Los aprendices griegos de ELE que han participado tanto en las producciones escritas como en la encuesta del nivel A1 son 30 en total.

En las producciones escritas del nivel A1 se han producido 224 errores.

Como se puede apreciar en el análisis de los datos obtenidos del corpus de las producciones escritas de los aprendices griegos y en orden decreciente, cometen más errores gramaticales en las Preposiciones donde se concentran 61 errores de los 224 del total, con un porcentaje del 27,23%. En segunda posición se encuentra la Concordancia de género con 52 errores y con un porcentaje del 23,21%. Siguen los verbos Ser/Estar que suman 39 desviaciones, las cuales representan el 17,41%. Los Pronombres aparecen en cuarto lugar con 22 errores y con un porcentaje del 9,82%. Las Formas verbales han causado 17 desviaciones, el 7,58% y aparecen en la quinta posición y siguen los Posesivos con 14 casos, el 6,25%. Los Indefinidos registran 10 errores, el 4,46% y con menor número de errores aparecen la Concordancia de número con 7 y un porcentaje del 3,12% y las Perífrasis verbales, con 2 errores, el 0,89%.

Por otra parte, basándonos en los datos obtenidos de las respuestas dadas en la encuesta por los mismos aprendices que han generado las producciones escritas, creen que más dificultades les provocan y consecuentemente cometen más errores primero en las Preposiciones (93,33%), 28 de los 30 participantes y segundo en la Concordancia de género (90%), 27 de los 30. Los verbos Ser/Estar (86,66%) dificultan a 26 personas y las Formas verbales (83,33%) provocan dificultades a 25 aprendices. Los Pronombres cuentan con 23 respuestas afirmativas (76,66%), los Posesivos con 20 (66,66%), la Concordancia de

número con 10 (33,33%), siguen los Indefinidos con 8 respuestas afirmativas (26,66%) y las Perífrasis verbales con 6 (20%).

Como podemos observar, los datos concuerdan y no hay divergencia, es decir en las categorías gramaticales que han sido registrados más errores en el corpus de las producciones escritas, en las mismas creen los aprendices que enfrentan más dificultades en sus respuestas en la encuesta del nivel A1. Es positivo el hecho de que los aprendices de ELE del nivel A1, demuestren de sus respuestas que saben cuáles son las categorías gramaticales que más dificultades les provocan y les guían a la producción de errores.

NIVEL A2

Como en el nivel A1, otros 30 aprendices griegos de ELE han participado tanto en las producciones escritas como en la encuesta del nivel A2.

Las desviaciones que han producido son 268.

Del análisis de los datos del corpus de las producciones escritas, se desprende que el mayor número de errores se comete en la Concordancia de género, que suma 74 desviaciones, con un porcentaje del 27,61%. Siguen las Preposiciones en segunda posición con 53 errores que representan el 19,77%. Las Formas verbales se encuentran en tercer lugar, presentan 35 casos entre los 268 de este nivel en total y el porcentaje es del 13,05%. En los verbos Ser/Estar se han observado 33 errores y representan el 12,31%. Los Pronombres han provocado 23 casos, el 8,58%. Por otra parte, en la categoría gramatical Concordancia de número, ha habido 21 errores, con un porcentaje del 7,83%. Los Posesivos registran 13 errores, con un porcentaje del 4,85%. Las categorías gramaticales Indefinidos y los verbos Estar/Haber han generado 4 errores cada una, con porcentajes del 1,49% respectivamente. En las categorías gramaticales de los Adverbios y las Perífrasis verbales han ocurrido 3 desviaciones en cada una, con un porcentaje del 1,11% respectivamente. Los Participios suman 2 errores, con un porcentaje del 0,74%.

Según los datos de las respuestas de la encuesta, los aprendices creen que les causan más dificultades y cometen errores en la Concordancia de género (90%) que ha concentrado 27 respuestas afirmativas entre los 30 participantes de este nivel. En segundo lugar aparecen las Preposiciones (83,33%) con 25 respuestas y en tercer lugar los verbos Ser/Estar (80%) con 24 respuestas. 23 han sido los alumnos que creen que enfrentan

dificultades con las Formas verbales (76,66%). A 20 de los 30 aprendices les parecen difíciles los Pronombres (66,66%) y a 8 la Concordancia de número (26,66%). Los Posesivos (23,33%) provocan dificultades a 7 aprendices, los Indefinidos (20%) a 6 y los Adverbios (16,66%) a 5. Las Perífrasis verbales han concentrado 4 respuestas afirmativas (13,33%), los Participios 3 (10%) y los verbos Estar/Haber 2 (6,66%).

Como en el nivel A1, también los datos del corpus de las producciones escritas y de la encuesta del nivel A2 concuerdan. Solo en una categoría gramatical, la de los verbos Estar/Haber se deduce que no todos los aprendices entienden si encuentran dificultades. En concreto los verbos Estar/Haber se encuentran en el octavo lugar en los errores registrados de las producciones escritas del nivel A2 y en el duodécimo en las respuestas de la encuesta del nivel A2. Hay que recalcar que resulta significativo que los aprendices de ELE del nivel A2 entiendan cuáles son las categorías gramaticales que les provocan más dificultades y les conducen consecuentemente a la producción de errores.

NIVEL B1

También los aprendices participantes en las producciones escritas y en la encuesta del nivel B1 son 30.

En las producciones escritas del nivel B1 los errores son en total 504.

Los errores más frecuentes se han registrado primero en los Tiempos en las producciones escritas de este nivel, es decir se han registrado 119 errores de los 504 en total que representan el 23,61%. Las Preposiciones se encuentran en segundo lugar y han sido producidos 80 errores con porcentaje 15,87%. En tercer lugar están los verbos Ser/Estar que han generado 69 errores, 13,69%. Las Formas verbales aparecen en el cuarto lugar con 63 casos y con porcentaje 12,5%. Luego sigue la Concordancia de género con 56 errores y con porcentaje 11,11%. Los Pronombres en la quinta posición han concentrado 50 errores que representan el 9,92%. La Concordancia de número está en la sexta posición con 22 desviaciones que representan el 4,36%. En la séptima posición están los Posesivos con 16 casos y el porcentaje es del 3,17%. En el octavo lugar aparecen los Modos con 10 errores, 1,98%. Después se encuentran los Indefinidos que presentan 9 desviaciones, 1,78%. Los Participios cuentan con 4 errores y el porcentaje es de 0,79%. Cada una de las categorías de los Adverbios y los Gerundios han producido 3 errores, con porcentaje 0,59%.

En lo que se refiere a los datos obtenidos de las respuestas de la encuesta, 26 de los 30 aprendices participantes creen que las Preposiciones (86,66%) les provocan más dificultades y por ello generan errores en esta categoría gramatical. En segundo lugar se encuentran los verbos Ser/Estar (83,33%) con 25 respuestas. En tercer lugar sigue la Concordancia de género (80%) con 24 respuestas y en el cuarto los Tiempos (66,66%) con 20. Por otra parte, las Formas verbales causan dificultades a 18 (60%) aprendices de los 30 en total de este nivel. Siguen luego los Pronombres (53,33%) con 16 aprendices. Después aparecen los Modos que han sido elegidos por 15 alumnos (50%). Los Posesivos han reunido 10 respuestas afirmativas (33,33%). Los Indefinidos cuentan con 6 respuestas (20%), los Participios con 3 (10%), la Concordancia de número con 2 (6,66%) y los Gerundios solo con 1 (3,33%). Los Adverbios (0%) no han concentrado ninguna respuesta.

También en el nivel B1 averiguamos en general concordancia entre los datos obtenidos del corpus de las producciones escritas y los de la encuesta, excepto dos casos a los cuales nos referiremos más adelante. Es relevante el hecho de que, en la mayoría de las categorías gramaticales, los aprendices entiendan si enfrentan dificultades o no y por consiguiente si cometen más errores en alguna de las categorías. En lo que se refiere a los casos que constituyen una excepción de los resultados generales, se constata una divergencia en los Tiempos que aparecen en la primera posición en los errores registrados en las producciones escritas del nivel B1 y en la cuarta posición en la encuesta. Otra divergencia se ha observado en la Concordancia de número que aparece en el séptimo lugar en las producciones escritas y en el undécimo en la encuesta. En lo que se refiere a los Tiempos, se deduce que los aprendices no tienen imagen clara de las dificultades que les provoca esta categoría, algo que se refleja en los errores registrados de sus producciones escritas. Algo similar sucede con la Concordancia de número. De nuevo hay aprendices que no entienden si esta categoría les dificulta o no.

NIVEL B2

Los aprendices participantes en la producción escrita y en la encuesta del nivel B2 son 30.

Los errores en las producciones escritas del nivel B2 son 495.

En el corpus de las producciones escritas, la Concordancia de género ha provocado más errores frecuentes en el nivel B2, en total 169 errores, con un porcentaje del 34,14%.

En segundo lugar aparecen las Preposiciones, con 116 desviaciones que representan el 23,43%. Siguen los Modos con 87 errores en el tercer lugar y con un porcentaje del 17,57%. Las Formas verbales han presentado 42 desviaciones en este nivel y el porcentaje es del 8,48%. Los verbos Ser/Estar se encuentran en el quinto lugar con 26 errores y el porcentaje es del 5,25%. En el sexto lugar aparecen los Pronombres con 12 desviaciones, el 2,42%. En el séptimo lugar están los Participios con 11 errores y con un porcentaje del 2,22%. Los Posesivos cuentan con 10 errores y el porcentaje es del 2,02%. Por otro lado, en los Indefinidos han sido registrados 7 errores, el 1,41%, las Perífrasis verbales suman 6 desviaciones, el 1,21% y en los Adverbios han sido generados 5 errores, el 1,01%. En el último lugar se encuentra la categoría gramatical de la Concordancia de tiempos con 4 errores y con un porcentaje del 0,80%.

En la encuesta del nivel B2, los aprendices participantes creen que enfrentan más dificultades y cometen más errores en la Concordancia de género (76,66%) con 23 respuestas. En segunda posición se encuentran las Preposiciones (66,66%) que han concentrado 20 respuestas. Siguen en la tercera posición los verbos Ser/Estar (60%) con 18 aprendices y en la cuarta los Modos (53,33%) con 16. Después aparecen las Formas verbales (43,33%) con 13 respuestas y en la sexta posición la Concordancia de tiempos (40%) que ha reunido 12 respuestas. En el séptimo lugar están los Pronombres (23,33%) con 7 respuestas y en el octavo lugar los Posesivos (20%) con 6 respuestas. Los Indefinidos han concentrado 4 respuestas afirmativas que representan el 13,33%. Los Adverbios aparecen después con 3 respuestas (10%), los Participios con 2 (6,66%) y en el último lugar se encuentran las Perífrasis verbales con 1 respuesta (3,33%).

En general, en el nivel B2 se entiende que hay concordancia entre los datos del corpus de las producciones escritas y los de la encuesta. Cabe destacar que hay dos divergencias en este nivel. Más en concreto, los Participios se encuentran en el séptimo lugar en las desviaciones registradas de las producciones escritas y en el undécimo en la encuesta, algo que demuestra que los aprendices creen que no enfrentan dificultad en esta categoría gramatical. Otra divergencia tiene que ver con la Concordancia de tiempos, que en las producciones escritas se encuentra en el duodécimo lugar y en el sexto lugar en la encuesta, lo cual indica que los aprendices en este nivel se sienten inseguros con la Concordancia de tiempos y creen que cometen errores, sin embargo, de los datos del corpus se deduce que no han producido muchos errores en esta categoría. Consideramos que es importante que los aprendices puedan entender y saber de antemano cuáles son las

categorías gramaticales que les provocan más dificultades y les guían a la producción de errores. De este modo, podrán prestar más atención a esos aspectos e intentar reducir las desviaciones.

NIVEL C1

En el nivel C1, los aprendices de ELE que han participado en la producción escrita y en la encuesta son 22.

Los errores del nivel C1 en las producciones escritas son 294.

Según los datos de las producciones escritas del nivel C1, los aprendices de ELE han cometido más errores frecuentes primero en la Concordancia de género, con 113 errores en total y con un porcentaje del 38,43%. En segundo lugar se encuentran las Preposiciones, con 103 desviaciones, y el porcentaje es del 35,03%. En tercer lugar aparecen los verbos Ser/Estar con 23 errores y con un porcentaje del 7,82%. En cuarta posición se encuentran los Modos con 18 errores y el porcentaje es del 6,12%. En las categorías gramaticales de los Tiempos y los Pronombres han sido registradas 13 desviaciones en cada una, con porcentajes del 4,42% respectivamente. En el último lugar aparecen los Adverbios con 11 errores y el porcentaje es del 3,74%.

Los aprendices participantes en la encuesta del nivel C1 creen que enfrentan más dificultades y cometen por consiguiente más errores primero en la Concordancia de género (72,72%) con 16 respuestas y en segundo lugar aparecen las Preposiciones (54,54%) que provocan dificultades a 12 aprendices. En tercer lugar se encuentran los verbos Ser/Estar (50%) que dificultan a 11 aprendices y en el cuarto lugar los Modos (45,45%) con 10 respuestas. En la quinta posición se encuentran los Tiempos (40,90%) con 9 respuestas. Los Adverbios han reunido 3 respuestas (13,63%) y los Pronombres 2 (9,09%).

En el nivel C1 se observa concordancia entre los datos del corpus de las producciones escritas y los de la encuesta, como ha ocurrido también en el nivel A1, donde no ha habido divergencias. Es muy significativo que los aprendices puedan entender si enfrentan dificultades en la gramática y, más exactamente, si hay categorías que les provocan más dificultades y por ello cometen errores. De esta manera serán más receptivos a las sugerencias de sus profesores y podrán mejorar sus producciones en ELE.

NIVEL C2

Los aprendices participantes de ELE del nivel C2 son 20.

En el nivel C2 los errores de las producciones escritas son 235.

Los aprendices griegos de ELE del nivel C2 han generado más errores frecuentes en las producciones escritas primero en la Concordancia de género que cuenta con 97 errores y con un porcentaje del 41,27%. En segundo lugar aparecen los verbos Ser/Estar con 56 errores que representan el 23,82%. En tercer lugar siguen las Preposiciones con 56 desviaciones y el porcentaje es del 23,82%. En la cuarta posición se encuentran los Modos con 14 desviaciones y el porcentaje es del 5,95% y en el último lugar, el quinto, están los Pronombres con 12 errores y con un porcentaje del 5,10%.

De los datos obtenidos de la encuesta del nivel C2, se observa que los aprendices enfrentan más dificultades y cometen errores primero en las Preposiciones (75%), que han concentrado 15 respuestas de los 20 aprendices participantes en este nivel. En segundo lugar aparecen los verbos Ser/Estar (70%) con 14 respuestas y en tercer lugar los Modos (65%) con 13 respuestas. La Concordancia de género se encuentra en la cuarta posición con 12 respuestas (60%) y en la quinta los Pronombres (30%) con 6 respuestas afirmativas.

En el nivel C2 observamos que hay concordancia entre los datos del corpus de las producciones escritas y los de la encuesta. Una divergencia que existe se relaciona con la Concordancia de género que está en primer lugar en las producciones escritas y en la encuesta en el cuarto lugar. Los aprendices creen que esta categoría no les provoca tantas dificultades en este nivel, no obstante, en sus producciones se refleja que es la categoría que más errores ha reunido. El hecho de que no entiendan que enfrentan problemas en esta categoría gramatical y por consiguiente cometen errores, es un dato negativo, porque será difícil para quienes quieran continuar el contacto con el español, que puedan avanzar en este aspecto, ya que estos errores se consideran fosilizados en el nivel C2 y no resulta fácil poder superarlos. Por otra parte, se aprecia que es muy relevante el hecho de que los aprendices puedan darse cuenta de las dificultades que encuentran en la lengua española y especialmente en la gramática. En las demás categorías gramaticales del nivel C2 que no presentan divergencias.

Se concluye que la mayoría de los aprendices entiende en qué categorías gramaticales encuentra más dificultades, con algunas excepciones, a las cuales ya nos

hemos referido. El hecho de que entiendan dónde hay dificultades que les conducen a la producción de errores constituye un dato positivo, sin embargo, para que puedan mejorar sus producciones en ELE y eliminar la aparición de errores, necesitan el apoyo de sus profesores mediante la enseñanza, las actividades, la práctica y los consejos que les darán. En el epígrafe siguiente, que versa sobre las Implicaciones/Propuestas didácticas, proporcionamos información y soluciones pedagógicas que pueden ayudar al logro del objetivo de optimización.

7. IMPLICACIONES / PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Como ya ha sido expuesto en el módulo 2 del Marco Teórico de la presente tesis doctoral, los errores son necesarios e ineludibles en el aprendizaje de una LE. Además reflejan estadios del proceso de aprendizaje.

Con el cambio de la perspectiva hacia los errores que ofrece el AE, cambia también la actitud de los docentes y de los alumnos ante este fenómeno, algo que les puede llevar a obtener resultados positivos en el aprendizaje de la LE. El error constituye un medio de investigación relevante y sirve de “explotación” didáctica.

Por ello, cuando se hayan detectado los errores más frecuentes que cometen los aprendices y, por consiguiente, las áreas de dificultad gramatical (nos referimos solo a la gramática porque nuestra investigación trata exclusivamente esta parte de la lengua), los profesores pueden elaborar ejercicios orientados a tratar los fenómenos gramaticales que provocan dificultad a los aprendices. El fin de estas actividades será el de optimizar el aprendizaje de la LE y eliminar la aparición de los errores.

Como se aprecia en el análisis de nuestro corpus de las producciones escritas, los aprendices griegos de ELE cometen más errores en el nivel A1 en las Preposiciones, 61/224 (27,23%). En el nivel A2 los errores frecuentes se concentran en la Concordancia de género, 74/268 (27,61%). Por el contrario, en el nivel B1 los aprendices cometen más errores en los Tiempos, 119/504 (23,61%). En el nivel B2 la Concordancia de género muestra el mayor número de desviaciones 169/495 (34,14%). En el nivel C1 se desprende que los aprendices cometen más errores en la Concordancia de género, 113/294 (38,43%). Por último, en el nivel C2 es en la Concordancia de género donde se han registrado un mayor número de errores frecuentes, 97/235 (41,27%).

La Concordancia de género resulta la categoría gramatical que más dificultad presenta a los aprendices griegos de ELE, porque se encuentra en la primera posición en la mayoría de los 6 niveles analizados.

El aumento del número de los errores en los niveles B1 y B2 no se debe concebir como un retroceso en el aprendizaje de ELE, sino como un progreso según la doctrina del AE, porque este hecho denota que los aprendices han adquirido más conocimientos en la LE respecto a los niveles anteriores (A1 y A2) y hacen sus intentos en la LE para ponerlos

en práctica mediante la expresión escrita, es decir se encuentran en una etapa creativa de su interlengua.

Por el contrario, los niveles C1 y C2 se caracterizan sobre todo por la tendencia de los aprendices a conservar en su expresión determinados errores que suelen aparecer principalmente en los niveles iniciales del proceso de aprendizaje de la LE y que, en los niveles avanzados, es decir en los niveles C1 y C2, persisten y llegan a fosilizarse. Por ello hablamos del fenómeno de la fosilización de los errores. La definición que da el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes sobre este fenómeno es la siguiente:

La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

Basándonos en lo expuesto, la orientación pedagógica del docente debe tener en cuenta estas áreas de dificultad de la gramática que acabamos de mencionar en cada nivel y que han causado más errores en las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE y, por lo tanto, prestarles especial atención con el fin de ayudar a los aprendices a que eliminen la aparición de estos errores y, de la misma manera, que mejoren su expresión escrita en la LE.

Les remitimos al Apéndice IV donde se encuentran nuestras propuestas de las actividades enfocadas en los aspectos gramaticales que más errores han provocado en el corpus de las producciones escritas que hemos analizado y en las *Especificaciones de las actividades propuestas*. Hay que recalcar que las actividades que hemos diseñado están pensadas para que formen parte de una unidad didáctica completa. Sin embargo, como se detalla en las *Especificaciones de las actividades* que ofrecemos, estas actividades pueden hacerlas tanto en clase como en casa como tareas, dependiendo de las necesidades que observe cada profesor para sus alumnos.

En los niveles B1 y B2, algunas estructuras básicas de la gramática se consideran ya fomentadas, sin embargo, del análisis de errores gramaticales de las producciones escritas llevado a cabo se deduce que es necesario un repaso con el fin de evitar posibles

fosilizaciones en los niveles C1 y C2. En los niveles C1 y C2, las actividades deben ir encaminadas a estructuras que presentan fosilización, es decir, errores que persisten.

En general, nuestro consejo pedagógico que tiene como fin la optimización del proceso de aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera y una mayor corrección en la expresión escrita de ELE, es el repaso frecuente de las estructuras gramaticales enseñadas para una mejor asimilación y fijación de las lecciones. Este objetivo se puede también lograr mediante la práctica con actividades que constituyen, por supuesto, el paso siguiente después de la teoría. Los ejercicios de rellenar huecos son una muy buena opción, porque mediante este tipo de actividades los aprendices pueden interiorizar de manera natural lo enseñado. Los profesores deben hacer hincapié en aquellos aspectos gramaticales que más dificultad entrañan a los alumnos y dedicar más tiempo a explicar en la clase dichos fenómenos, así como a la práctica de estos.

Consideramos asimismo que es relevante exponer a los aprendices a un contexto lingüístico rico para que tengan muchas referencias y experiencias de la LE que aprenden y no tengan miedo a expresarse. La mayoría de los manuales especializados en ELE de las editoriales españolas cumple con estos requisitos y los docentes pueden preparar muy bien a sus alumnos eligiendo los manuales apropiados para conseguir el fin que se establece desde el principio de las clases entre los alumnos y los profesores, sea este la obtención de un diploma de conocimiento de la lengua española (p.ej. DELE) o el aprendizaje de la lengua por motivos personales, de empleo, para conocer otras culturas o incluso para entretenimiento, como para viajar.

No hay que olvidar que la mayoría de los aprendices griegos de ELE tienen como medio de contacto con el español, principalmente, las clases. Por ello, es necesario utilizar en el aula medios como las nuevas tecnologías que no solo facilitan el aprendizaje, sino que ofrecen contacto directo con la lengua real, así como se usa en los países de habla hispana. Mediante el uso de la red, que constituye una herramienta valiosa para la educación, se puede acceder a canciones, series, películas, recetas de cocina, podcasts, documentales, noticias, prensa e incluso, para los niveles avanzados, talleres de temática variada, conferencias y hasta consultas virtuales a museos y bibliotecas.

Hay que destacar asimismo que mediante la red los aprendices pueden obtener más experiencias de la exposición a las variedades lingüísticas del español, como del español utilizado en Argentina y en otros países de habla hispana, como Colombia y México y de

las variedades existentes en España como lo es el español utilizado en Andalucía y consecuentemente pueden lograr una mayor familiarización con estas. Los docentes pueden incentivar a los alumnos a que hagan uso de las nuevas tecnologías también fuera del aula, con el objetivo de que mantengan el contacto con el español incluso en las horas que no tienen lección y de este modo asegurar una mayor exposición a la lengua. De esta manera se desarrollan casi todas las destrezas de la lengua como la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y motivan también la confianza en la expresión escrita y la expresión oral por la exposición del alumno a la riqueza de la lengua.

Por otra parte, no hay que descartar el elemento lúdico en las clases de lengua extranjera destinadas a adultos (como es el público con el que trabajamos en esta investigación y que constituye en Grecia la población que principalmente aprende la lengua española). Puede aumentar el interés de los aprendices en el aula y motivarles para una participación activa. Todo esto se puede conseguir con el uso de tarjetas que combinen la lengua con imágenes y que se destinen al repaso de fenómenos gramaticales, como puede ser el caso de los verbos *ser* y *estar* mediante preguntas o el uso del subjuntivo para repasar los deseos con el empleo de *ojalá* y *que*. Estos juegos pueden llevarse a cabo en parejas o en grupos, dependiendo del número de los alumnos de cada clase. Para desarrollar la expresión escrita, los alumnos pueden contestar a las preguntas de las tarjetas por escrito.

7.1. Especificaciones de las actividades propuestas

Nuestras propuestas didácticas se basan en actividades gramaticales que confieren un carácter ameno y a la vez pedagógico al proceso de aprendizaje de ELE. Se trata de tareas que no provocan cansancio al aprendiz, sino que le despiertan el interés de aprender, practicando sus conocimientos adquiridos en la clase de ELE. Las actividades propuestas, pueden servir tanto de práctica después de la presentación de la teoría, como también de repaso. Además, estas actividades pueden hacerlas los aprendices en clase o en casa como tarea.

Más en concreto, las actividades que proponemos con el fin de fomentar el uso correcto de algunos aspectos gramaticales en los que se han observado más errores en nuestro corpus de las producciones escritas de los aprendices griegos de ELE, son ejercicios de rellenar huecos, de unir los elementos adecuados, de formación de palabras (en el género adecuado), de elegir y de subrayar la respuesta correcta entre las opciones que se dan.

Para el nivel A1 proponemos 5 actividades que tratan las Preposiciones y para el nivel A2 hemos elaborado 5 actividades que se ocupan de la Concordancia de género, porque en las producciones escritas de estos niveles, los aprendices han cometido más errores frecuentes en estos temas gramaticales.

Para el nivel B1 hemos elaborado 5 actividades que se ocupan de los Tiempos del pasado, es decir del pretérito imperfecto de indicativo y del pretérito indefinido. Estos tiempos del pasado han causado más errores frecuentes en las producciones escritas de los aprendices griegos y las actividades pretenden ayudarles a distinguir el uso y el contraste de ambos.

Para los niveles B2, C1 y C2 las 5 actividades que hemos elaborado, se dedican a la Concordancia de género. Estas actividades están dirigidas tanto a los aprendices del nivel B2 como a aquellos de los niveles C1 y C2. Las actividades están diseñadas de tal manera que puedan ser abordables por aprendices de los niveles B2, C1 y C2. Podríamos decir que la materia de la gramática de ELE alcanza su “cumbre” en el nivel B2, puesto que es en este nivel donde se concluye la enseñanza de todos los temas gramaticales. En los niveles C1 y C2, los profesores ponen el foco en casos concretos de excepciones de la gramática. Asimismo, el repaso de temas gramaticales desempeña un papel relevante en los niveles C1 y C2. Todo lo expuesto justifica nuestra decisión de confeccionar actividades de Concordancia de género que se dirigen a los aprendices de los niveles B2, C1 y C2.

Esperamos que con nuestras propuestas los profesores e investigadores de ELE puedan encontrar una solución a los problemas que enfrentan los aprendices de ELE con estructuras concretas de la gramática. Además, esperamos que los alumnos puedan eliminar el número de los errores que producen en estas estructuras gramaticales y mejoren su nivel de uso de la lengua. Nuestro objetivo ha sido ofrecer ayuda a los profesores, investigadores y aprendices de ELE mediante las actividades y las propuestas didácticas que presentamos.

8. CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral tiene como objetivos identificar y analizar los errores gramaticales más frecuentes en la expresión escrita de los aprendices griegos de ELE. Asimismo, nuestro fin mediante las propuestas pedagógicas que sugerimos es hacer una aportación a la optimización del proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE, así como a la eliminación de la producción de errores gramaticales en la expresión escrita.

Los pasos principales que hemos seguido en nuestro AE han sido, primero, la identificación de los errores gramaticales en las producciones escritas y después la descripción, la clasificación y la explicación de estos.

Además, los criterios que hemos utilizado son el criterio lingüístico o gramatical (Fernández López, 1997: 45; Alexopoulou, 2005: 80), el criterio descriptivo (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 150-162) y el criterio etiológico (Fernández López, 1997: 48-49 ; Alexopoulou, 2005: 92) que nos han ayudado en extraer resultados fiables.

Para llevar a cabo el AE nos hemos basado en un corpus de 162 producciones escritas en total, realizadas por 162 aprendices griegos de ELE. Las producciones escritas se dividen en 6 niveles, según el MCER (2002), es decir en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Nuestros informantes proceden de un instituto privado de enseñanza de ELE en la ciudad griega denominada Ioánnina. Además, los mismos aprendices han participado en encuestas sobre las dificultades gramaticales que enfrentan y les conducen a cometer errores. Hemos aplicado el método cuantitativo en ambas fuentes de nuestra investigación para obtener los resultados.

Hemos conseguido dar respuesta a las preguntas que hemos establecido al inicio de la tesis doctoral mediante la investigación llevada a cabo. Las principales conclusiones que han surgido respecto a las preguntas que hemos establecido son:

En lo que respecta a la pregunta de investigación *número 1*, formulada en el apartado de la *Introducción* de la presente tesis doctoral (¿Cuáles son los errores gramaticales más frecuentes en la producción escrita de los aprendices griegos de ELE?), las conclusiones alcanzadas son:

- 1) En el nivel A1 los aprendices cometen más errores frecuentes en las Preposiciones, la Concordancia de género y los verbos Ser/Estar.

- 2) En el nivel A2 aparece un mayor número de desviaciones en la Concordancia de género, las Preposiciones y las Formas verbales.
- 3) En el nivel B1 el mayor número de errores ha sido registrado en los Tiempos, las Preposiciones y los verbos Ser/Estar.
- 4) En el nivel B2 el mayor número de desviaciones se ha concentrado en la Concordancia de género, las Preposiciones y los Modos.
- 5) En el nivel C1 la Concordancia de género, las Preposiciones y los verbos Ser/Estar han reunido más errores frecuentes.
- 6) En el nivel C2 el mayor número de errores se ha producido en la Concordancia de género, los verbos Ser/Estar y las Preposiciones.

En lo referente a la pregunta de investigación *número 2*, (¿Cuáles son las causas que provocan estos errores?):

- 7) Se deduce del AE efectuado que en todos los niveles (6 en total) que hemos analizado en esta tesis doctoral, la elección errónea es la que guía a los aprendices a la producción de la mayoría de los errores gramaticales, teniendo en cuenta el criterio descriptivo.
- 8) Cabe resaltar que la causa que se encuentra presente en todos los niveles analizados es la neutralización. A ella se debe la mayoría de los errores generados.
- 9) En el nivel A1, la causa que ha provocado la mayoría de las desviaciones es la analogía.
- 10) En el nivel B2, aparte de la neutralización, la estrategia de hipergeneralización ha originado muchos de los errores registrados.
- 11) En el nivel C1, aparte de la neutralización, la interferencia de la LM ha desempeñado un papel importante en la producción de los errores.
- 12) En el nivel C2, aparte de la neutralización, otro factor determinante en la producción de los errores gramaticales ha sido la hipergeneralización.

Respecto a la pregunta de investigación *número 3*, (¿Los aprendices saben en qué estructuras gramaticales cometen más errores en sus producciones escritas de ELE o no?):

- 13) La mayoría de los aprendices entiende en qué estructuras gramaticales enfrenta más dificultades que les guían a la producción de errores. Esto demuestran los

resultados obtenidos de las encuestas realizadas. Este dato es positivo porque los docentes pueden ayudarles de manera más eficaz hacia la mejora en estos aspectos y los alumnos se encuentran más receptivos ante esta ayuda.

En lo referente a la pregunta de investigación *número 4*, (¿Cómo puede actuar un docente de ELE para ayudar a sus alumnos en la eliminación de los errores gramaticales?):

- 14) Todas estas estructuras gramaticales que reúnen más errores frecuentes necesitan de especial atención por parte de los docentes de ELE y en el apartado de las propuestas didácticas junto con las actividades, ofrecemos intervenciones pedagógicas que ayudan en la eliminación de las desviaciones.

Otras conclusiones relevantes surgidas del corpus de las producciones escritas son las siguientes:

- 15) La categoría gramatical que más dificultades genera a los aprendices griegos de ELE es la Concordancia de género. En 4 niveles de los 6 analizados en total, es decir en los niveles A2, B2, C1 y C2 se encuentra en la primera posición, habiendo reunido más errores frecuentes.
- 16) El mayor número de errores gramaticales frecuentes ha sido registrado en el nivel B1. Los alumnos intentan poner en práctica lo aprendido y en sus intentos de expresión en la LE, inevitablemente producen errores gramaticales en dicha LE.
- 17) En el nivel B2 la mayoría de los errores cometidos constituyen materia enseñada ya en niveles iniciales como en A1, A2 y B1. De ello se deduce que no han asimilado todavía de modo satisfactorio todas las estructuras gramaticales.
- 18) El menor número de errores gramaticales ha sido generado en el nivel A1.
- 19) En los niveles B1 y B2 se ha registrado un aumento notable de los errores respecto a los niveles iniciales A1 y A2, lo cual indica que los aprendices cuentan con más conocimientos gramaticales comparado con los niveles iniciales y al intentar poner en práctica estos conocimientos, producen errores.
- 20) En general, teniendo en cuenta las directrices del AE, los errores gramaticales producidos en los niveles C1 y C2 se consideran fosilizados, ya que los aprendices no han podido asimilar en grado satisfactorio la materia enseñada. Se deduce que

es difícil en estos niveles que los aprendices puedan avanzar y llegar a una competencia comunicativa similar a la de los hablantes nativos.

Otras conclusiones de las respuestas recogidas de las encuestas a los aprendices griegos de ELE son las siguientes:

- 21) No hay divergencia significativa entre los datos obtenidos del AE en las producciones escritas y las respuestas dadas por los aprendices en las encuestas.
- 22) La divergencia más importante del nivel B1 tiene que ver con los Tiempos, que se encuentra en cuarta posición en la encuesta mientras que en las producciones escritas están en primera posición. Este dato nos informa de que los aprendices no saben que esta categoría gramatical es la que más dificultades les provoca en este nivel.
- 23) Las divergencias del nivel B2 se relacionan con los Participios y con la Concordancia de tiempos. Más en concreto, en las desviaciones registradas en las producciones escritas, los Participios se encuentran en el séptimo lugar mientras que en la encuesta aparecen en el undécimo lugar. Los aprendices no dan mucha importancia a este aspecto porque consideran que no les provoca dificultades en el uso. En lo referente a la Concordancia de tiempos, en las producciones escritas está en el duodécimo lugar. Por el contrario, se encuentra en el sexto lugar en la encuesta. Esto nos demuestra que los aprendices se preocupan bastante por el uso de la Concordancia de tiempos. Sin embargo, las producciones escritas han demostrado que su preocupación no tiene mucha base, porque no enfrentan tantas dificultades en esta categoría gramatical.
- 24) La divergencia del nivel C2 trata de la Concordancia de género. Se encuentra en primera posición en los errores de las producciones escritas mientras que en la encuesta aparece en cuarta posición. Los errores producidos en este nivel se consideran fosilizados y es por ello por lo que los aprendices no entienden que la Concordancia de género es la categoría gramatical que les provoca más dificultades en el nivel C2.

Los resultados del AE efectuado han ofrecido información relevante que puede apoyar la labor de los docentes de ELE. A través del AE, se hizo patente la interlengua usada por los aprendices, así como la fosilización de algunos errores en los niveles C1 y C2.

Por otra parte, el AE llevado a cabo en esta investigación puede ayudar a los docentes e investigadores de ELE a la confección de actividades adecuadas, de materiales, de pruebas y unidades de repaso, ya que conocen de antemano las áreas gramaticales que provocan dificultades a los aprendices griegos de ELE y por ello cometen errores. De esta manera los profesores podrán guiar a sus alumnos a un aprendizaje eficaz del español. El AE lo deben tener en cuenta en el diseño de currículos, porque contribuye a la facilitación y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE. En lo referente a los autores de manuales de ELE, pueden mejorar el contenido de sus libros o manuales, basándose en las necesidades que surgen del AE realizado.

Los estudios futuros basados en el AE pueden enfocarse a los siguientes temas:

- AE de la expresión oral
- AE de aspectos pragmáticos
- AE del aspecto fonético-fonológico
- AE basado en los errores inducidos, es decir, debidos al proceso de enseñanza y/o de los manuales/materiales de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Esperamos que nuestra tesis doctoral haya contribuido a revelar los errores gramaticales que cometen con más frecuencia los aprendices griegos de ELE, a la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje y adquisición de ELE, a facilitar este proceso en la medida de lo posible y, además, al tratamiento pedagógico de los errores mediante las propuestas didácticas que hemos confeccionado. Asimismo, esperamos que sirva de ayuda para investigaciones futuras en el área del AE orientado al ámbito de ELE.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, G. (1980). "Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors", *IRAL*, 18: 121-134.
- Acosta Lugo, M. (2003). "La adquisición de la interlengua. Orígenes, evolución y aspectos de una polémica interminable", *Cuadernos Cervantes*, nº 47: 10-18.
- Adjémian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systems", *Language Learning*, 2 (26): 297-320.
- Adjémian, C. (1982). "La spécificité de l' interlangue et l' idéalisation des langues secondes", en *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*, Guéron, J. y Sowley, S. (Eds.), Vincennes, Université de Paris VIII, en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992): "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas", *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 241-262.
- Adjémian, C. y Muñoz Licerias, J. M. (1984). *Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake*, en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Alarcón Moreno, M. (2013). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alcaide Martínez, M. C. (1995). *Análisis y corrección de errores lingüísticos*, Granada, M.C. Alcaide, D.L.
- Alconchel, M. A. A. (2004). "Chomsky: La Gramática Generativa", *Revista Digital, Investigación y Educación*, vol. 3, nº 7, marzo de 2004.
- 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> (Fecha de último acceso: 20 de octubre de 2017).
- Alexopoulou, A. (2011). “*El papel de la transferencia en los errores léxicos*”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9: 27-36.
- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J. y Ruiz, J. P. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- Andersen, R. W. (ed.) (1981). *New dimensions in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. Research, Newbury House.
- Andersen, R. W. (ed.) (1984). *Second Languages: A Cross-linguistics Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House.
- 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.
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, Madrid, Universidad Complutense.
- Arias Méndez, G. (2007). *Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Ausubre, D. P. (1964). *Adults versus children in second language learning: psychological considerations*, University of Illinois.
- Azevedo, M. (1980). “*The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate student’s Spanish*”, en *IRAL*, 18: 77-92.
- Baralo, M. (1996a). “*La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras*”, *REALE*, nº 5, Universidad de Alcalá: 9-42.
- Baralo, M. (1996b). “*Errores y fosilización*”, col. Aula de español, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

- Baralo, M. (1996c). “*Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera*”, *Frecuencia E/LE*, 1: 4-14.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco Libros.
- Baralo, M. (2003). “*Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/LE*”, *Interlingüística*, 14: 31-44.
- Baralo, M. (2004a). “*Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE*”, *RedELE*, recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle>. (Fecha de último acceso: 25 de octubre de 2017).
- Baralo, M. (2004b). “*La interlengua del hablante no nativo*”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 369-389.
- Baralo, M. (2009a). “*A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas*”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5: 27-31.
- Baralo, M. (2009b). “*Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula*”, *Revista MarcoELE* 9, recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf. (Fecha de último acceso: 9 de noviembre de 2017).
- Barros Díez, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes: una visión globalizadora de la interlengua*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Barros, E. M. (1985). *Nova gramática da língua portuguesa*, São Paulo, Atlas.
- Bathia, A. T. (1974). *An Error Analysis of Students Compositions*, *IRAL*, 12: 337-350.
- Bello, A. (1978). *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf D.L.

- Bello, P. et al. (1990). *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- Bennet, W. A. (1975). *Las lenguas y su enseñanza*, Madrid, Cátedra.
- Bialystok, E. (1978). “*Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas*”, trad. Marcelino Marcos, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, comp. Licerias J. M., Madrid, Visor, 1991: 177-192. Título original: “*A Theoretical Model of Second Language Learning*”, *Language Learning*, 28.1: 69-83.
- Bini, M. (1991). *El italiano como segunda lengua. La adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar, tesis doctoral*, Madrid, Universidad Complutense.
- Blanco Picado, A. I. (2008). “*El error en el proceso de aprendizaje*”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38: 12-20. Año XII (2008), citado en Vázquez, G. (2009), “*Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la Autonomía*”, publicado en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, nº 5 / Año 2009: 115-122.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning*, 2 ed., Nueva York, Harcourt, Brace and World.
- Bloomfield, L. (1926a). “*Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem*”, en: Dascal, M. (org.), *Fundamentos metodológicos da linguística*, Campinas, UNICAMP, 1978.
- Bloomfield, L. (1926b). “*A set of postulates for the science of language*”(reprinted in: Martin Joos, ed., *Readings in Linguistics I*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press 1957: 26-31).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Nueva York, Henry Holt.
- Bloomfield, L. (1935). “*Linguistic aspects of science*”, *Philosophy of Science* 2/4: 499-517.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore, Linguistic Society of America.

- Bordón Martínez, T., González Pérez, R., Servén Díez, M. del Carmen y Sotomayor Sáez, M. V. (2004). *Un taller de escritura en la red*, Universidad Autónoma de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Bosque, I. (ed.) (1990a). *Indicativo y Subjuntivo*, Madrid, Taurus.
- Bosque, I. (1990b). *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Botta, M. (2002). “Krashen y su teoría del filtro afectivo”, *Cuadernos Cervantes*, nº 4: 32-35.
- Bouton, Ch. (1982). *La Lingüística Aplicada*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall.
- Brucart, J. M. (1998). “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en A. Celis & J. R. Heredia eds. (1998), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 17-43.
- Burt, M. K. y Dulay, H. C. (1975). *New Directions in Second Language Learning, Teaching and bilingual education. Selected Papers from the Annual TESOL Convention (9th, Los Angeles, CA, 4-9 de marzo de 1975)*, TESOL, Washington, D.C.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, 16: 11-40, recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724> (Fecha de último acceso: 10 de enero de 2018).
- Bustos Gisbert, J. M. (1999). *Análisis de errores: problemas de tipologización*, en: E. Prieto de los Mozos, et al. eds. *Lingüística para el siglo XXI:III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca: 299-314.

- Bustos Gisbert, J. M. (2004). *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Universidad de Salamanca.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*, en J. Richards & R. Schmidt, eds. *Language and Communication*, Londres, Longman.
- Candlin, C. N. (1974). *Preface to Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, en Richards, J. C. (ed.), viii-x, Londres, Longman.
- Carson, J. (2001). *Second language writing and second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (1999). "La composición escrita en ELE", en *Expolingua*, 4: 47-66.
- Castañeda Castro, A. (2004). "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", *RedELE*, 0.
- Castañeda Castro, A. (2006). "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", *RAEL*, 5: 107-140.
- Castillejos López, W. (2009). "Error analysis in a learner corpus. What are the learners' strategies?", en *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística de Corpus (CILC'09)*, Universidad de Murcia: 675-690.
- Cazden, C. et. al. (1975). "Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults", Informe final del National Institute of Education, Washington D.C.
- Cenoz, J. y Valencia, J. (eds.) (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Celce Murcia, M. (1978). "The simultaneous acquisition of English and French in a two-year-old child", en E. M. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

- Celce Murcia, M. (1980). “*Contextual analysis of English: application to TESL*”, en Larsen-Freeman, D. (ed.): *Discourse analysis in second language research*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Celce Murcia, M. y Hawkins, B. (1985). “*Contrastive analysis, error analysis and interlanguage analysis*”, en M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond Basics: issues and research in TESOL*, Rowley Mass., Newbury House: 60-77.
- Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de ELE (Corane)*, Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones.
- Chamorro Guerrero, M. y Castañeda Castro, A. (1998). “*Imperfecto e indefinido: Valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas*”, *Actas del IX Congreso Internacional ASELE*, Santiago de Compostela: 529-537.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1959). “*A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*”, in *Language*, 35, nº 1: 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass Mit Press, (trad. española en Aguilar, 1976).
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- Clahsen, H. (1980). “*Psycholinguistic aspects of L2 acquisition: Word order phenomena in foreign workers' interlanguage*”, in Felix, S. (Ed.), *Second language development: Trends and issues*:57-80. Tübingen: Gunter Narr.
- Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for learners, teachers and researchers*, Nueva York, Newbury House.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya, recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Fecha de último acceso: 12 de enero de 2018).

- Cook, V. J. (1985). "Universal Grammar and Second Language Learning", en *Applied Linguistics*: 161-169.
- Cook, V. J. (1986). *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*, Londres, Pergamon Press.
- Cook, V. J. (1993). *Linguistics and second language acquisition*, Houndmills, McMillan, Basingstoke.
- Corder, S. P. (1965). *Syntactic Structures*, Londres, Mouton.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors", *IRAL*, 5: 161-170, recogido en Corder (1981): 5-26, en español, disponible como: "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en Licerias, J. M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 31-40.
- Corder, S. P. (1971a). "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", trad. Marcelino Marcos, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, comp. Licerias, J. M. Madrid, Visor, 1991: 63-77, título original: "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, 9 (2): 147-160.
- Corder, S. P. (1971b). "Describing the Language Learner's Errors", en *CILT Reports and Papers*, 6 (1971): 57-64, recogido en Corder, 1981: 26-34.
- Corder, S. P. (1972). "The Role of Interpretation in the Study of Learner's Errors", en *Felherkunde*, ed. por G. Nickel, recogido en Corder (1981): 35-44.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- Corder, S. P. (1974). "Error Analysis", *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, *Techniques in Applied Linguistics*, ed. Allen, J. P. y Corder, S. P. Londres, Oxford University Press: 122-154.
- Corder, S. P. (1975). "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition", en *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 8: 201-218.
- Corder, S. P. (1981a). *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

- Corder, S. P. (1981b). “*Error analysis and remedial teaching*”, *Error analysis and interlanguage*, Londres, Oxford University Press: 45-55, *First overseas conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, Budapest, 1974.
- Corder, S. P. (1981c). “*The study of interlanguage*”, *Error analysis and interlanguage*, Londres, Oxford University Press: 65-78.
- Corder, S. P. (1983). “*Strategies of communication*”, en C. Faerch & G. Kasper, eds. “*Strategies in interlanguage communication*”, Nueva York, Longman, 16.
- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*, trad. Ana María Maqueo, México, Limusa, título original: *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1973.
- Cornaire, C. M. y Raymond, P. M. (1994). *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*, Anjou (Quebec), Les Éditions CEC inc.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Cuesta Estévez, G. (1998). *Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de ELE*, en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann & K. Alonso (Eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Actas del VIII Congreso de ASELE*: 263-270, Madrid, Universidad de Alcalá.
- Davies, A. (1999). *An introduction to Applied Linguistics, from practice to theory*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- De Alba Quiñones, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide.
- De Alba Quiñones, V. (2009). “*El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3): 1-16.
- Di Pietro, R. J. (1971). *Language structures in contrast*, rev. edition (1978), Rowley Massachusetts, Newbury House.

- Domínguez Vázquez, J. M. (2001). *En torno al concepto de interferencia*, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (Clac)*, 5, recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> (Fecha de último acceso: 8 de octubre de 2017).
- Doquin de Saint Preux, A. (2008). *L'enseignement du français aux hispanophones problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques*, tesis doctoral, Université Paris IV-Sorbonne.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973). "Should we teach children syntax?", *Language Learning*, 23 (2): 245-258.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974a). "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning*, 24: 37-53.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974b). *Errors and strategies in child second language acquisition*, *TESOL Quarterly*, 8 (2): 129-136.
- Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1975). *A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition*, Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics: 209-233.
- Dulay, H. C., Burt, M. K. y Krashen, S. (1982). *Language Two*, Nueva York, Oxford University Press.
- Durão, A. (2007). *La interlengua*, Madrid, Arco Libros.
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", *Language Learning*, vol. 27, 2: 315-330, trad. española: "El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado", en Licerias, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 207-224.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*, Londres, Macmillan.
- Edmonson, W. y House, J. (2002). *Einführung in die Spracherforschung*. Tübingen/Basel, Francke.
- Elgamal, H. A. (2015). *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.

- Ellis, R. (1985a). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985b). *Sources of variability in interlanguage*, *Applied Linguistics* 6, 2: 118-131.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). “*Modified oral input and the acquisition of word meanings*”, *Applied Linguistics*, 16: 409-441.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). “*Grammar Teaching-Practice or Consciousness-Raising?*” en J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*: 167-174), Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. y Sinclair, B. (1989). *Learning to learn*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Esperet, E. (1990). “*Apprendre à produire du langage: Construction des représentations et processus cognitifs*”, *Le Français dans le Monde*, recherches et Applications, numéro spécial Février-Mars: 8-15.
- Feenstra, H. J. (1969). *Parent and teacher attitudes: Their role in second-language acquisition*, *Canadian Modern Language Review*, 26: 5-13.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*, tesis doctoral, Poznan, Polonia, Universidad Adam Mickiewicz.
- Fernández López, S. (1989). *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*, *Cable*, 4: 30-35.
- Fernández López, S. (1990a). *Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera*, *ASELE*: 267-278.
- Fernández López, S. (1990b). “*Ser y estar en la interlengua de aprendices de español, como lengua extranjera*”, en *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (1989), AESLA, Universidad de Sevilla: 189-198.

- Fernández López, S. (1990c). “*El uso del artículo en aprendices de español, lengua extranjera*”, en *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE* (1989), Universidad de Granada: 109-119.
- Fernández López, S. (1991). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández López, S. (1994a). “*Los errores, indicios y estrategias del proceso de aprendizaje*”, en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única, Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras* (1991), Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona: 56-75.
- Fernández López, S. (1994b). “*Las preposiciones en la Interlengua de aprendices de ELE*”, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 7-9 de octubre de 1993, ed. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Madrid, ASELE: 367-380.
- Fernández López, S. (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, en *Didáctica*, volumen 7: 203-216, Madrid, Servicio de publicaciones, UCM.
- Fernández López, S. (1996a). *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico*, en Rueda, M., Prado, E., LeMen, J. & Grande, F. J. (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León, Universidad de León: 147-154.
- Fernández López, S. (1996b). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Fernández López, S. (1997a). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fernández López, S. (1997b). “*Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*”, *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, organizado por International House Barcelona y Difusión.

- Fernández López, S. (2004). “*Las estrategias de aprendizaje*”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 411-433.
- Fernández López, S. (2009). *Interlengua y aprendizaje/adquisición del español*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5 (3): 50-54, recuperado de: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_5/discusion_4.html (Fecha de último acceso: 16 de octubre de 2017).
- Ferreira Cabrera, A. (2014). *Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente de ELE*, en N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*: 299-308.
- Flick, W. (1979). “*A multiple component approach to research in second language acquisition*”, in Andersen (ed.) 1979.
- Flick, W. (1980). “*Error types in adult English as a second language*”, in Ketterman and St. Clair (eds.) 1980.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Garachana, M. (2008). “*Gramática y pragmática en el empleo del artículo*”, en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, nº 7, 2008.
- Garachana, M. (2011). “*Construcciones gramaticales y empleo del artículo en español*”, en *Español Actual*, 96/2011.
- García Santa Cecilia, A. (1995) “*El currículo de español como lengua extranjera. Fundación metodológica, planificación y aplicación*”, Madrid, Edelsa.
- García Santa Cecilia, A. (1999). *El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas*, en J. Zanón, (ed.): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

- García Santa Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- García Santa Cecilia, A. (2009). *La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización*, recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/04_plenaria_01.pdf (Fecha de último acceso: 26 de septiembre de 2017).
- Gardner, R. C. (1979). “*Social-psychological aspects of second language acquisition*”, en *Language and social psychology*, Giles, H. y St Clair, R. (Eds.), Oxford: Blackwell: 193-220.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation and second language acquisition*, in Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*: 1-19, Hawaii, University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). “*Motivational variables in second language acquisition*”, en *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1991). “*An instrumental motivation in language study – who says it isn’t effective?*”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 57-72.
- George, H. V. (1972). *Common errors in language learning; insights from English; a basic guide to the causes and preventions of student’s errors in foreign language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Giovannini, A. et al. (1999). “*Profesor en acción*”, 3 vols., Madrid, Edelsa.
- Gómez Torrego, L. (1989). *Manual del español correcto*, Madrid, Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (1997). *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- Gomis, P. y Segura, L. (2002). *Vademécum del verbo español*, Madrid, SGEL.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.

- Guillén Díaz, C. (1994). "En torno a las prácticas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la presencia masiva del escrito", *Intercomprensão, Revista de Didáctica das Línguas*, nº 4: 129-143.
- Guntermann, G. (1978). "A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish", en *Modern Language Journal*, volumen 62: 249-253, Blackwell Publishing.
- Gutiérrez, M. L. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, Arco Libros.
- Gutiérrez Quintana, E. (2004). *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). *Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español*, *Estudios de lingüística*, 19: 223-242.
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes" en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum: 3-30.
- Hernández, M. A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español* (tres vols.), Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, disponible también en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm (Fecha de último acceso: 10 de diciembre de 2017).
- Jain, M. (1974). *Error Analysis: Source, Cause and Significance*, en Richards, J. (ed.) (1983): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*: 189-215, Londres, Longman.

- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*, Londres, Longman.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Londres, Longman.
- Johansson, S. (1973). "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach", en J. Svartvik (ed.): 102-114.
- Johnson, K. y Johnson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Kahn, G. (1993). "Des pratiques de l'écrit", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro Spécial Février-Mars.
- Kaplan, R. B. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Khemais, J. (2003). *Fundamentos de la expresión escrita*, Riyadh, King Saud University, Research Centre.
- Khemais, J. (2009). *Leer para escribir en la clase de Español como Lengua Extranjera*, *Revista Cauce* (32-33): 321-342.
- Khemais, J. (2010). *El enfoque didáctico-textual en la enseñanza de la expresión escrita*, *Lenguaje y textos*, nº 31: 135-148.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*, *Fernstudieneinheit 19*, Múnich, Langenscheidt.
- Krashen, S. D. (1977). "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", trad. Marcelino Marcos, en Licerias, J. M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 143-152.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*, Torrance, CA: Laredo Publishing Co, en Licerias, J. M. y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*: 143-151.
- Krashen, S. D. et al. (1978). *Two Studies in Language Acquisition and Language Learning*, *Review of Applied Linguistics*, 39/40: 73-92.
- Krashen, S. D. y Scarcella, R. (1978). “*On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance*”, *Language Learning*, 28: 283-300.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, London, Prentice Hall.
- Labov, W. (1969). *The Study of Non-Standard English*, Londres, National Council for Teachers of English.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press; en español, ed. Alcalá, Madrid, 1973.
- Larsen-Freeman, D. M. y Long, M. (1994). “*Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*”, Madrid, Gredos.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*, Wiley.
- Leonetti Jungl, M. (1999). “*El artículo*”, en Bosque, I. y Demonte, V. (Dir) (1999): Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Tomo I, Sintaxis básica de las clases de palabras, Madrid, Espasa Calpe.
- Leontaridi, E. (2001). *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*, tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2007). “*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> (Fecha de último acceso: 6 de septiembre de 2017).

Liceras, J. M. (1986). “*La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda*”, en Meisel, J. M. (ed.), *Adquisición del lenguaje*, Vervuert: 156-179.

Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, Madrid, Visor.

Liceras, J. M. (1996). *Adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

Liceras, J. M. (2009). *La Interlengua del español en el siglo XX*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, recuperado de: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_5/discusion_3.html (Fecha de último acceso: 6 de septiembre de 2017).

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge Press.

Long, M. (2000). *Problems in a Second Language Acquisition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

López, M^a L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de las preposiciones*, Madrid, Gredos.

López-García, M. P. y Andreou, E. (2017). “*La expresión escrita en alumnos griego-chipriotas de español: Análisis de Errores en los niveles B1.2 y B2.1*”, *Revista Porta Linguarum*, Monográfico II: 231-244.

Lourdes, M. y Sans, N. (1999). *Didáctica del Español como lengua extranjera ELE*, Madrid, Fundación Actilibre.

Lozano, C. (2009). *CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2*, en C. M. Bretones Callejas, et al. (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind/ La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*: 197-212, Almería, Universidad de Almería.

- Luján, M. (1999). *Expresión y omisión del pronombre personal*, en Demonte, V. & I. Bosque, I. (Eds.), *Gramática Descriptiva de la lengua Española: 1209-1273*, vol. 1, (Sintaxis básica de las clases de palabras), Madrid, Espasa Calpe.
- Luque, J. D. (1973). *Las preposiciones. I Valores generales. II Usos idiomáticos*, Madrid, SGEL.
- Lyons, J. (1968). *An introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Manchón Ruiz, R. M. (1985). *Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*, *ResLa*: 55-75, Universidad de Murcia.
- Marcos Marín, F. (1982). *Metodología del español como segunda lengua*, Madrid, Alhambra.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1991). *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Marín Serrano, F. (2013). *Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera*, *Exedra, Revista Científica*, 8: 181-198.
- Martín del Rey, M. A. (2004). *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Universidad de Salamanca.
- Martín González, R. (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martín Martín, J. M. (2004). “*La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*: 261-286, Madrid, SGEL.
- Martínez Martínez, I. (1995). “*Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes de español como lengua extranjera*”, *Gaikokugoka kennkyu kiou 42 (Boletín de la Facultad de Filología Extranjera)*: 25-51, Tokio, Universidad de Tokio.

- Martínez Martínez, I. (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid, Edinumen.
- Martín Peris, E. (1998). “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, en “La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones”: 5-32, *Carabela*, 43, Madrid, SGEL.
- Martín Zorraquino, M. A. (1979). *Las construcciones pronominales en español. Paradigmas y desviaciones*, Madrid, Gredos.
- Marsá, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- Matte Bon, F. (1987). “La gramática en un enfoque comunicativo”, *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: 59-82.
- Matte Bon, F. (1988). “En busca de una gramática para comunicar”, *Cable*, 1: 36-39.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*, tomo I y II; Madrid, Edelsa.
- Matte Bon, F. (2004). *Análisis de la enseñanza del español en Italia*, *Revista RedELE*, recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele> (Fecha de último acceso: 8 de octubre de 2017).
- Matte Bon, F. (2005). “Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *ASELE*, 32: 11-25.
- McCarthy, M. y O’Keeffe, A. (2010). *Historical perspective: What are corpora and how have they evolved?*, en A. O’Keeffe and M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*: 3-13, Nueva York, Routledge.
- McLaughlin, B. (1978). *The monitor model: some methodological considerations*, *Language Learning*, vol. 28: 309-332, en J. M. Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*: 153-176.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*, Londres, Edward Arnold.
- McLaughlin, B., Rossman, T. y McLeod, B. (1983). “Second language learning: an information-processing perspective”, *Language Learning*, 33.2: 135-158.

- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Molina Redondo, J. A. y Ortega Olivares, J. (1987). *Usos de «ser» y «estar»*, Madrid, SGEL.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso de español*, Madrid, Gredos.
- Monné Marsellés, P. (1998). “La escritura y su aprendizaje” en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Barcelona, SEDLL / ICE / HORSORI: 155-168.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas, Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- Navas Ruiz, R. (1977). *Ser y estar: el sistema atributivo en español*, Salamanca, Almar.
- Nayernia, A. (2011). “Writing errors, what they can tell a teacher?”, en *MJAL*, 3, 2: 200-217.
- Nemser, W. (1971). “Approximative systems of foreign language learners”, en *IRAL IX* (2): 115-123.
- Neufeld, G. G. (1978). *A theoretical perspective on the nature of language aptitude*, *IRAL*, 16 (1): 16-26.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*, Londres, Macmillan Press.
- Norrish, J. (1987). “Fluency and accuracy in language teaching, -some issues-”, *Aula de Inglés*, 6/7.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nussbaum, L., Llobera, M. y Berché, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras. Perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.
- Olsson, M. (1974). *A study of Errors. Frequencies, Origin and Effect*, Götheborg Universitet.
- Ortega, G. y Rochel, G. (1995). *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel.

- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*, Londres, Hodder Education.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, Nueva York, Newbury House.
- Palacio Alegre, B. (2007). *El tratamiento de los tiempos de pasado en el aula de ELE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Palapanidi, K. (2011). “Los errores léxicos intralingüales 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/> (Fecha de último acceso: 20 de octubre de 2017).
- Palmberg, R. (1980). *A Select Bibliography of Error Analysis and Interlanguage Studies*, Abo, Abo Akademi.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Payrató, L. (1998). *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- Penadés Martínez, I. (1999a). *La Lingüística Contrastiva y el Análisis de Errores desde la perspectiva del español*, Madrid, Edinumen.
- Penadés Martínez, I. (1999b). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Arco Libros.
- Penadés Martínez, I. (1999c). *Para un tratamiento lexicográfico de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática. Pragmalingüística*, nº 7: 185-210.
- Penadés Martínez, I. (1999d). *El modelo de descripción de la oración del lingüista praguense F. Danes. Su incidencia en la lingüística española*, *Verba, Anuario galego de filoloxia*, vol. 26: 247-272.
- Penadés Martínez, I. (2003). *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*, *Lingüística en la Red*, 1: 1-29.
- Pendanx, M. (1998). *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette.

- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Pérez Cino, W. (2000). *Manual práctico de la preposición española*, Madrid, Editorial Verbum.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*, París, Universidad de París VIII.
- Porquier, R. (1977). *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*, *Études de Linguistique Appliquée*, 25: 23- 43.
- Porquier, R. (1986). "Remarques sur les interlangues et leurs descriptions", *Études de Linguistique Appliquée* 63: 101-107.
- Pottier, B. (1977). *Lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Ramón García, N. (2000). "Lingüística Contrastiva y Traducción. Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones", coord. por Barr, Anne. Torres del Rey, Jesús y Martín Ruano, María del Rosario: 617-623, 16-17 de noviembre de 2000, Salamanca.
- Real Academia Española (RAE) (1999). *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Real Academia Española (RAE) (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*, Madrid, Santillana.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española, Morfología, Sintaxis*, Madrid, Espasa Calpe.
- Reyes, G. (1998). *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*, citado en Taberner, B. (2006: 10), Madrid, Arco Libros.
- Richards, J. C. (1971a). "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *English Language Teaching Journal* 25: 204-219.

- Richards, J. C. (1971b). *Errors Analysis and Second Language Strategies*, *Language Science*, 17: 12-22.
- Richards, J. C. (1974a). "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. J. Richards. Londres, Longman: 172-187.
- Richards, J. C. (1974b). *Error analysis and second language strategies*, *New frontiers in second language learning*. Ed. Schumann, J. y Stenson, N. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers: 32-51.
- Richards, J. C. (1974c). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres, Longman.
- Richards, J. C. (1985). *Error analysis, interlanguage and second language acquisition: a review*, *The context of language teaching*, ed. Richards, J. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et al. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión española y adaptación de Muñoz Lahoz, C. y Pérez Vidal, C. Barcelona, Ariel.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching, A description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rigamonti, D. (1998). *Repaso de los últimos Estudios de Análisis de Errores e Interlengua en la enseñanza del español / lengua extranjera*, talleres didácticos, ed. Mariarosa Scaramuzza, Milán, CUEM: 111-167.
- Rivers, W. (1975). *A practical guide to the teaching of French*, Nueva York, Oxford University Press.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres / Nueva York, Longman.
- Salas, R. (1978). *Los 1500 errores más frecuentes de español*, Barcelona, Ed. di Vecchi
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.

- Sánchez, A. et al. (1998). *Gramática práctica del español para extranjeros*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Iglesias, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*, tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Jiménez, D. (2009a). *La expresión escrita en la clase de ELE*, Revista Marco ELE, 8.
- Sánchez Jiménez, D. (2009b). *La adquisición de la lengua extranjera por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua*, en *redELE*, Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera, nº 18: 1-32.
- Santos Gargallo, I. (1990). “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”. *Español para extranjeros: didáctica e investigación: Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Madrid, 3-5 de diciembre de 1990, ed. Salvador Montesa Peydro y Antonio Garrido Moraga, Málaga, ASELE, 1994: 169-174.
- Santos Gargallo, I. (1991). *La enseñanza de segundas lenguas: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de didáctica del español / LE, Madrid, Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004a). “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, *Vademécum para la formación de profesores*, dir. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: 391-410, Madrid, SGEL.

- Santos Gargallo, I. (2004b). *Aportaciones de la lingüística contrastiva*, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Santos Maldonado, M^a J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Schachter, J. (1974). "An Error in Error Analysis", *Language Learning*, vol. 24, 2: 205-214, trad. española: "Un error en el análisis de errores", en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 195-205.
- Schachter, J. (1978). "Interrelationships between total production and error production in the syntax of adult learners", *Papers in ESL, NAFSA*.
- Schachter, J. (1983). "A new account of language transfer", en Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: 98-111.
- Schachter, J. (1988). "Language acquisition and its relationship to universal grammar", *Applied Linguistics*, nº 19: 219-235.
- Schachter, J. y Rutherford, W. (1979). "Discourse function and language transfer", *Working Papers on Bilingualism*, 19: 1-12.
- Schumann, J. H. (1976). *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*, *Language Learning*, 26, 2: 391-408, en Licerias, J. M. y comp. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*: 123-141, Madrid, Visor.
- Schumann, J. H. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5: 379-392.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 9^a ed.
- Selinker, L. (1969). "Language Transfer", *General Linguistics*, 9: 67-92.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", *IRAL*, 10 (2): 209-231.

- Selinker, L. (1991). “*La interlengua*”, trad. Marcelino, M, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, comp. Licerias, J., Madrid, Visor: 79-101.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*, Londres, Longman.
- Selinker, L. y Lamendella, J. (1978). “*Two perspectives on fossilization in interlanguage learning*”, *Interlanguage Studies*, Bulletin 3: 143-191.
- Sierra Martínez, F. (1999). “*Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2*”, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999, ed. Mariano Franco et. al., Cádiz, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 2000: 663-671.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1977). *Sobre el conductismo*, Barcelona, Fontanella.
- Sokeng, P. (2014). *Grammatical errors of bilingual francophone learners of english in the University of Yaounde I*, *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (9): 1778-1785.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, D. J. y Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*, *Contrastive structure series*.
- Svartvik, J. (1973). *Errata: papers in error analysis*, Lund, C.W.K. Gleerup.
- Tarone, E. (1979). “*Interlanguage as Chameleon*”, *Language Learning*, 29: 181–191.
- Tarone, E. (1983). “*On the Variability of Interlanguage Systems*”, *Applied Linguistics*, vol. 4, 2: 142-164, trad. española: “*La variabilidad en la interlengua*” en Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor: 63-70.
- Tarone, E. (1988a). *Variation in Interlanguage*, Londres, Edward Arnold Publishers.
- Tarone, E. (2006). *Interlanguage*, in Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., vol. 5: 747-752, Oxford, Elsevier.

- Tarone, E. y Parrish, B. (1988b). *Task-relates variation in interlanguage: The case of articles*, *Language Learning*, 38: 21-44.
- Terrell, T. D. (1977). "A natural approach to the acquisition and learning of a language", *Modern Language Journal*, 61: 325-336.
- Torijano Pérez, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*, tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, *Cuadernos de didáctica del español / LE*, Madrid, Arco Libros.
- Trujillo, R. (1979). *Elementos de semántica lingüística*, Madrid, Cátedra.
- Ueda, H. (1994). "Aproximación translingual a la lengua española", *REALE* 1: 157-172.
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes, SGEL.
- Vázquez, G. (1986). "Hacia una valoración del concepto de error", en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura: 151-163.
- 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)*, Berlín, Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- Vázquez, G. (2009a). *El concepto de error. Estado de la cuestión y posibles investigaciones*, *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5 (3): 104-114, recuperado de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/111> (Fecha de último acceso: 15 de mayo de 2017).
- Vázquez, G. (2009b). *Análisis de errores en el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía*, *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5, recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista->

- linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf (Fecha de último acceso: 9 de mayo de 2017).
- Vázquez, G. (2010). “*Hacia una valoración positiva del concepto error*”, *MarcoELE*, 11, recuperado de: <http://marcoele.com/contenidos/articulos-por-autor/> (Fecha de último acceso: 16 de mayo de 2017).
- Vez Jeremías, J. M. (1984). *Claves para la Lingüística Aplicada*, Málaga, Ágora.
- Vez Jeremías, J. M. (2004). “*Aportaciones de la Lingüística Contrastiva*”, en Sánchez, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*: 147-163, Madrid, SGEL.
- Wardhaugh, R. (1970). “*The Contrastive Analysis Hypothesis*”, *TESOL Quarterly*, 4 (1970): 123-136, “*La hipótesis del análisis contrastivo*”, trad. Marcelino Marcos, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, comp. Licerias, J. M., Madrid, Visor, 1992: 41-49.
- Weinreich, U. (1953). “*Languages in Contact: Findings and Problems*”, en *Publications of the Linguistic Circle of New York*, serie nº 1, Nueva York.
- White, L. (1997). “*Error Analysis and Error Correction in Adult Learners of English*”, en *Working Papers on Bilingualism* 13: 43-58.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1979). *Exploration in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park, CA, Sage.
- Zanón, J. (1988). *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)*, *Cable*, volumen 2: 47-52.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, *Cable*, 5: 19-27.

APÉNDICE I

TEMAS DE LAS PRODUCCIONES DE EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS DELE POR NIVELES DEL INSTITUTO CERVANTES

NIVEL A1

Tarea 2 (DELE A1: 20 de mayo de 2011)

Usted está de vacaciones en la casa de unos amigos. Escriba una postal a su familia.
En ella debe:

- saludar;
- decir dónde está la casa;
- describir cómo es;
- explicar qué hacen todos los días;
- despedirse.

Número de palabras: entre 30 y 40.

NIVEL A2

Tarea 2 (DELE A2: 20 de noviembre de 2010)

Usted se ha ido a vivir a otra ciudad durante un año para estudiar español. Escriba un correo electrónico a una amiga. En él debe:

- describir la ciudad donde vive ahora;
- decir cómo es su vida allí (qué hace, dónde vive...);
- explicar cómo son sus compañeros de clase.

No olvide saludar y despedirse.

Número de palabras: entre 70 y 80.

NIVEL B1

Tarea 2 (DELE B1: 2013)

Opción 2

Lea el siguiente mensaje de la página web de su antiguo colegio:

Estamos haciendo una recopilación de recuerdos de antiguos alumnos. Nos interesa tu propia experiencia personal para conocer los recuerdos que tienes del colegio.

Redacte un texto para enviar a la página web en el que cuente:

- cómo recuerda usted sus años en el colegio;
- de qué profesor se acuerda de forma especial;
- quiénes eran sus amigos;
- qué fue lo mejor y lo peor que le pasó durante aquellos años;
- alguna anécdota que recuerde de aquellos años.

Número de palabras: entre 130 y 150.

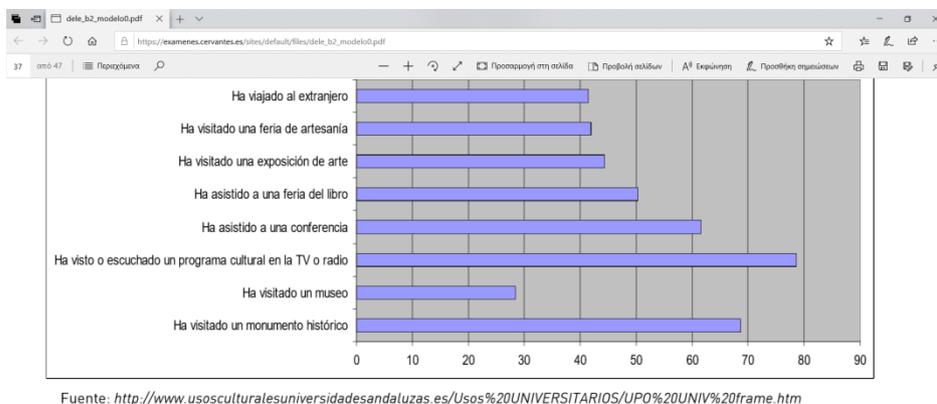
NIVEL B2

Modelo 0 (DELE B2: examen 00/ versión 1/ septiembre de 2012)

Tarea 2

Opción 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



1A. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes

Redacte un texto en el que deberá:

- comentar la importancia que tiene el ocio cultural para los jóvenes;
- comparar de forma general los porcentajes de las distintas actividades culturales;
- destacar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre la información recogida en el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

NIVEL B2

DELE B2: (2013)

Tarea 2

Opción 2

Usted tiene un blog personal sobre temas de ecología. Lea la siguiente noticia y escriba en su blog un artículo para recordar el Día Mundial de la Tierra.

Día Mundial de la Tierra

Este domingo se celebra en todo el mundo el Día Mundial de la Tierra. Esta celebración, que empezó hace ya 42 años y que no está regulada por una sola entidad u organismo, ni por reivindicaciones políticas, nacionales, religiosas, ideológicas ni raciales, pretende, sobre todo, reclamar una mayor atención sobre la crisis ambiental que sufre nuestro planeta.

La red que coordina internacionalmente esta celebración, «Earth Day Network», integrada por 22.000 organizaciones de 192 países, estima que más de 1.000 millones de personas participarán este año en alguna de las acciones de la nueva convocatoria.

(Texto adaptado de <http://www.ite.educacion.es>)

Redacte un texto en el que deberá:

- mencionar la importancia de la celebración del Día Mundial de la Tierra;
- explicar cuáles son los problemas medioambientales más importantes que sufre la Tierra;
- dar consejos que nos ayuden a cuidar el entorno en que vivimos;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

NIVEL C1

DELE C1 (2011)

Tarea 2

Opción 1

Usted colabora en la revista universitaria "Universidad 2.0", destinada a profesores y alumnos. Para el próximo número le han encargado un artículo sobre la elección de carrera de los estudiantes que iniciarán sus estudios universitarios el próximo año. Para elaborar su artículo cuenta con la información de las siguientes tablas. Resuma los datos, valórelos y extraiga sus propias conclusiones.

Número de palabras: entre 180 y 220

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_c1_2011_4_eie.pdf

Tarea 2

Προσαρμογή στη σελίδα Προβολή σελίδων Α) Εκκίνηση

*Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación.
Número de palabras: entre 180 y 220.*

OPCIÓN 1

Usted colabora en la revista universitaria "Universidad 2.0", destinada a profesores y alumnos. Para el próximo número le han encargado un artículo sobre la elección de carrera de los estudiantes que iniciarán sus estudios universitarios el próximo año. Para elaborar su artículo cuenta con la información de las siguientes tablas. Resuma los datos, valórellos y extraiga sus propias conclusiones.

¿Tienes decidido lo que vas a estudiar?

Respuesta	Porcentaje
NO	54,00%
SI	46,00%

Opción de estudios por sexo

Área de Estudios	Hombres (%)	Mujeres (%)
Ciencias	15,00%	10,00%
Medicina	25,00%	20,00%
Ciencias de la salud	30,00%	25,00%
Ciencias sociales	35,00%	30,00%
Humanidades y letras	10,00%	15,00%
Arte	5,00%	10,00%

Razones para elegir carrera

Razón	Porcentaje
Otras	5%
La nota de corte para entrar	10%
Profesión prestigiosa	15%
Salidas profesionales	20%
Vocación	80%

(Información extraída de www.luve.org/microsites/lecierte06/descargas/VI_informe.pdf)

5

2B. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes

NIVEL C1

DELE C1 (2011)

Tarea 2

Opción 2

En el pasado, usted dirigió al equipo de profesores de una academia de idiomas. Ahora, un antiguo profesor de la academia se ha presentado a un puesto de trabajo para la sección de enseñanza de idiomas de un organismo internacional. Para que consideren su solicitud, el candidato debe incluir algunas cartas de recomendación, y le han pedido a usted que le redacte una. Escriba la carta, en la que debe:

- describir su experiencia y relación con este profesor, y las labores que desempeñó en su equipo;
- comentar de forma estructurada, los puntos fuertes de ese profesor, ya sean la docencia, la relación con los alumnos y con otros profesores, la disposición, la capacidad de trabajo, la formación y actualización en su desarrollo profesional, la capacidad de adaptación, y/u otras;
- concluir con su recomendación del candidato para ese puesto.

Número de palabras: entre 180 y 220

NIVEL C2

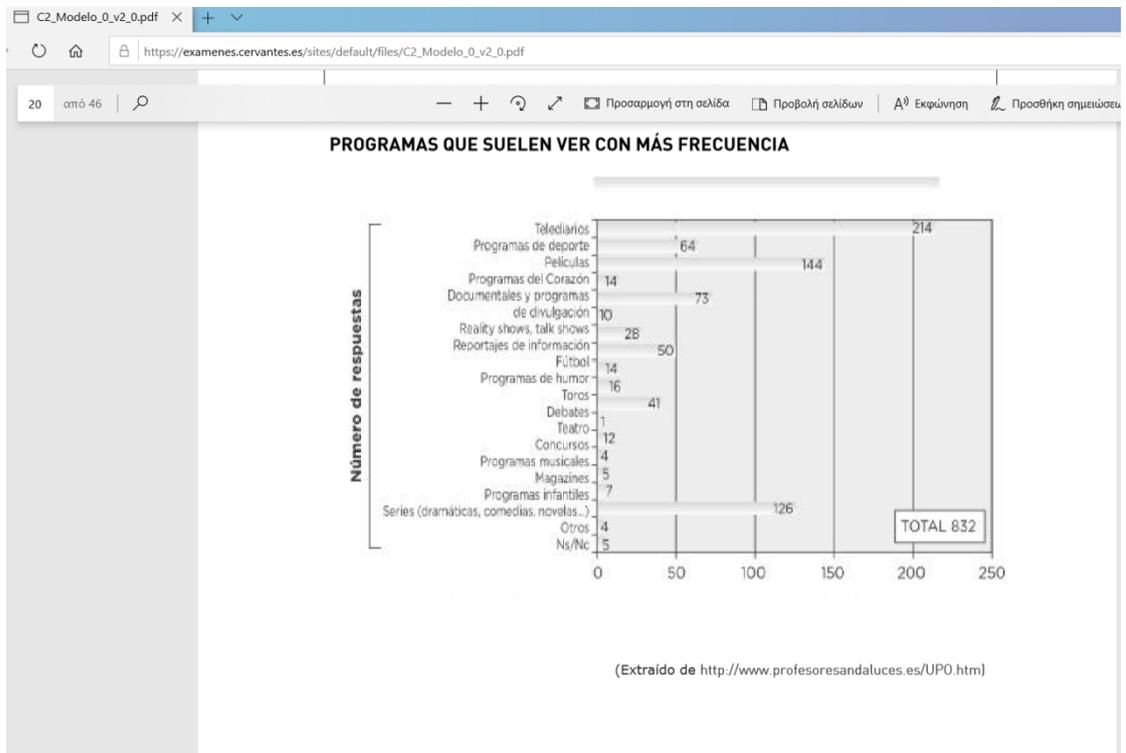
DELE C2 (Modelo 0)

Tarea 3

La revista de la universidad donde usted trabaja le ha pedido que redacte un breve artículo en el que resuma y valore los datos obtenidos en una encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores.

A partir del siguiente gráfico, que recoge los datos de los profesores, elabore un breve informe en el que refleje la situación con una conclusión final.

Número de palabras: entre 200 y 250



3C. Imagen extraída del sitio web del Instituto Cervantes

APÉNDICE II

TRANSCRIPCIÓN DE LAS PRODUCCIONES DE EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS APRENDICES GRIEGOS DE ELE POR NIVELES SEGÚN EL MCER (2002)²¹

NIVEL A1

[A1.1]

Hola:

Estoy a Salamanca en vacaciones a la casa de mis amigos. La casa es en el centro de la ciudad. Es grande y cómoda. Lo pasamos bien y cada día damos paseos y tomamos café.

Besos a todos,

Nikos.

[A1.2]

Buenas tardes familia.

Soy en Atena a casa de Mario a Marousi. Me gustan muy porque está guapa. Mi cuarto no está grande pero las muebles son bonitas. Con Mario y tu amigos vamos en la disco por las noches.

Saludos,

Katia.

²¹En la transcripción de las producciones escritas de todos los niveles analizados (6 en total), la falta de acentos, de signos de puntuación y los errores ortográficos que aparecen, se deben a que han sido transferidos fielmente como en las producciones escritas que nos entregaron los aprendices.

[A1.3]

¡Buenos días a todos!

Milán me encanta. Está una ciudad bella! Disfrutamos con los chicos nos paseos en las parques todas las días. El piso de Gino está cerca de la Universidad. Es pequeño y bonito. ¡Viengo este jueves!

Hasta luego,

Vicky.

[A1.4]

Queridos, los saludo desde Nafpaktos, la ciudad donde estoy de vacaciones con Dimitris. Su piso a las afueras tiene una cocina grande que me encanta. Nos gustan pasear con sus perros por la mañana.

Muchos besitos,

Paris.

[A1.5]

Hermanitos y papás, soy en Larisa! La casa donde quedo tiene un jardín con muchas flores. Tiene dos dormitorios, una salón, una cocina y un cuarto de baño pequeño. Por las tardes vamos en las cafeterías del centro.

Nos vemos pronto,

Alba.

[A1.6]

Querida familia:

Ya estoy en Granada a casa de amiga mía Azucena. Su casa es en una calle estrecha y no es tanta grande. Tiene un salón-comedor, un dormitorio y un cuarto de baño. Perfieremos paseamos muchas horas a la día.

¡Hasta luego!

Matina.

[A1.7]

Todo bien allá?

Me encanta Corfú. Es un lugar maravillosa. Vivo en la casa de María. Es cerca de una plaza. Lo que me gusta de la casa es el balcón. Pasamos tiempo por la playa.

Saludos,

Fernando.

[A1.8]

Hola a todos de Atenas.

Soy feliz aquí. El piso de Ana y Georgia está al centro. Sus ventanas grandes y el salón me gusta mucho. Cerca es una restaurante mexicano y comemos allí todas las días.

Buenas noches,

Vaso.

[A1.9]

¿Cómo estáis? Yo estoy bien aquí en Zante. La casa donde vivemos con Arturo y Magdalena está impresionante. Tiene piscina pero el mar es cerca y preferemos vamos allí. Pasamos muy tiempo al mar. En una semana viajo con avión.

Muchos recuerdos, Antonio.

[A1.10]

¿Qué tal? Estoy aquí 2 días y soy impresionado. Me impresiona Salónica. La casa de Barbara es mucho cerca de la plaza central, tiene solo 1 dormitorio. Barbara con me vamos paseos los tardes y conoco la ciudad.

Besos,

Vanesa.

[A1.11]

¡Buenas días! Aquí todo es perfecto. La casa que quedo está acogedor. Las habitaciones no son grandas, pero no hay problema. Es al lado da estación de autobuses. Con Pablo visitamos muchas museos da Nueva York, una experiencia única. Voy ahora.

Un saludo,

Pilar.

[A1.12]

¿Cómo va? Yo muy bien. El piso de Enrique es lejos de centro. En el centro de Sevilla vamos con autobús. Mi gusta el salón y mia habitación. Visitamos la Plaza de España cada día porque gusta mucho. Salo este Sábado.

Saludos,

Miguel.

[A1.13]

Buenas tardes.

Estoy mucho alegra. Lisboa es fenomenal. El piso de Inés también es bueno. Está en Alfama, una barrio lindo. Gusta que es pequeño y tenga mucho sol. Mi amigos y yo preparamos comidas portuguesas todos los días.

Te saludo, Niki.

[A1.14]

¿Cómo estáis? Espero bien. Finalmente estoy a Torino. La casa di Feni está buena y está en una calle estrecha. Es grande y tiene muebles modernos. Cada tarde tomamos café a la plaza central.

Muchos besos,

Rafael.

[A1.15]

A mi familia,

escribo por informar que en Mallorca todos los lugares me gustan. La casa di Silvia es muy cerca del mar. Es muy grande y tiene muchas habitaciones. Todos los días vamos al mar. Voy a llegar el lunes a casa.

Luis.

[A1.16]

Queridos:

¡Buenos días! Estoy en Barcelona, una ciudad que me encanta mucho. En la casa de Rodrigo hay muebles modernos, color azul oscuro. Su casa es en una calle bastante cerca de las Ramblas. Por eso podemos pasear cada tarde.

Abrazos,

Maribel.

[A1.17]

¡Hola de Estocolmo!

Esta ciudad es fenomenal. Somos en casa de Fermin. No está grande. No tiene muchos muebles, solo los necesitamos. La casa es cerca de tiendas. Fermin trabaja la mañana y yo doy paseos por ver la ciudad.

¡Hasta pronto!

Roula.

[A1.18]

¡Buenos tardes!

Estamos ya a casa de Nora. Es lejos de la plaza central, pero el barrio tiene restaurantes y supermercados. La casa de Nora es amable con amplio salón. Cuando vuelve de trabajo vamos en un restaurante mexicano que gusta.

Muy saludos,

Trifonas.

[A1.19]

¿Qué tal todos?

Yo paso bien en vacaciones en Ibiza. Vivo a casa de mi mejor amiga Lilian. Es pequeña y esto me gusta. Está cerca de mar y vamos todas días con amigos.

¡Besitos para todos!

Paulina.

[A1.20]

¡Buenas tardes!

Valencia es mucho impresionante. Quedo al piso de Javier. Está delante de una pastelería y compro muchas dulces. Esta piso es cómodo. Una problema es que la cocina está pequeña y comemos al salón. Las tardes visito monumentos.

Saludos,

Azucena.

[A1.21]

Hola! Mi gusta mucho a Milan. La casa de Vicky es cerca de tu trabajo al centro. Mi gusta el salón. Vicky cuando vuelve en casa come con me y luego vamos en las tiendas. Otra vez escribo tú.

Hasta pronto, Almudena.

[A1.22]

Hermanitos y padres, aquí todo fenomenal. ¿Vosotros?

El piso de Susana es a las afueras de Valencia pero cerca es la estación de autobuses. El piso es grande. Cada mañana caminamos para la playa. Ahora salgo.

Un abrazo,

Pepa.

[A1.23]

¿Cómo estáis?

Desde lunes estoy a Mallorca. ¡Qué isla linda! Me gusta quedar aquí por siempre. La casa de mía amiga Rosa está muy grande, cerca de mar. Tiene mueble moderna y con colores diferentes. Todas días vamos en la playa.

Muchos besos,

Jaime.

[A1.24]

¡Buenos días mi familia!

Ya estoy a Barcelona. Como me gusta esta lugar. También el piso de Javier me gusta porque tiene vistas a una plaza y veo muchas gentes y no siento sola cuando el es a trabajo.

Saludos,

Nelly.

[A1.25]

Soy feliz para escribir mi familia. Paso muy bien en Granada con mi amigas. La casa es en un barrio tradicional, cerca de centro. Todas tenemos espacio por nos cosas. Comemos al salon. Paseamos por conocer la ciudad.

Un beso grande,

Carmen.

[A1.26]

¿Qué tal?

Estoy a casa de Lucía a Barcelona. Sua casa es a una zona commercial. Es pequeña, con objetos bonitos. Cuando termina suo trabajo vamos a compras y a la playa. Este Martes vuelvo con avión.

Besos para todos,

Vicente.

[A1.27]

¡Buenas tardes míos queridos!

Aquí en Valencia me encanta todo. La casa de Fernanda es mucho buena. Es en una calle que tiene muchas tiendas. La casa es antigua. Más prefiero el salón-comedor. Visitamos los sitios turísticos.

¡Hasta pronto a Atenas!

Jorge.

[A1.28]

¡Hola! Escribo mucho feliz de Sevilla. El piso de Francisca es en una zona bastante central y cerca en estación. Tiene ventanas enormes y entra sol. Es ideal para estudiantes. Todas las tardes vamos a ver la ciudad. En una semana vuelvo.

Besitos, Patricia.

[A1.29]

¡Buenas días!

Escribo esta postal mientras tomo el mío desayuno. Soy a Londres a casa de Laurita. Es cerca de la calle Oxford y es un piso pequeño y adorable. Tomamos té cada tarde y paseamos mucho.

Besos,

Melina.

[A1.30]

Hola!

Soy en Napoli y vivo a casa de Martín. Suo piso es en el centro. El barrio me gusta bastante. Tiene pocas muebles modernas. Las mañanas voy en la clase y las tardes damos paseos.

Hasta pronto, Takis.

NIVEL A2

[A2.1]

Querida Vanesa:

Soy en Salamanca para estudio español. Esta ciudad me gusta muy. Es fantástica para los estudiantes. Tiene diversión, comida barata, estudiantes extranjeros y edificios bonitos.

Cuando termino la clase de español, como en un restaurante mexicano con los compañeros. La tarde tomamos café cada vez en otro lugar.

Vivo en un piso bonito con mi compañera italiana. Los compañeros de clase son buenas personas y muchos son de Italia y Alemania.

En Junio estaré a Grecia. Quiero te visitar.

Besos,

Nina.

[A2.2]

¡Hola Conchita!

Sabes que estudiar español en Valladolid. Es pequeña pero me gusta. Me gusta las tiendas y las cafeterias que tiene.

Cada mañana tengo 5 horas clase de español. Preparo comida en mi piso y por la tarde do paseos sola o con los compañeros. Mi piso es en una zona moderno.

Los mios compañeros son de diferentes países como Inglaterra, Francia y Alemania. Son jóvenes y agradables. Dos compañeras inglesas son 50 años y tienen hijos.

Te envio besos,

Manos.

[A2.3]

Hola Claudia,

mi aventura nuevo en Barcelona ha comenzado. Aprendo español aquí. Su plazas y las Ramblas me encanta.

Todas días voy en la clase de español. Hacer vueltas las tardes y veo la ciudad. La casa donde vivo es un piso lindo cerca de las Ramblas. Tiene varanda estrecho con flores rojos.

Los compañeros de mi clase son de todas edades, estudian mucho y le gusta el español. Muchos hablan árabe y chino.

¿Quieres venir para me visitar?

Saludos,

Valeria.

[A2.4]

Buenas tardes, Martina.

Soy muy feliz! Granada me encanta! Es mejor de los fotos! Los calles antiguos y estrechos me fascinan. He irido a Alhambra y es mágica. Después de las clases voy con alguno compañero y tomamos copas.

Vivo con una compañera inglesa en un piso que es en una zona antigua. Quiero encontro un otro. En mi clase hay 15 alumnos. Mis compañeros son de Marruecos y algunos de Inglaterra. Son buenos y agradables.

Ahora deajo.

Ntinos.

[A2.5]

Hola Rafaela.

Lo paso bien en Toledo. He venido por estudiar español. Toledo es un lugar que todos deben visitan. Parece una pintura. Me gusta tan las calles que tiene.

Las tardes tengo clases de español y por eso las mañanas me gusta caminar al centro histórico. Vivo en un piso antiguo con una chica italiana que también aprende español. En las clases todos es bien y los compañeros son simpáticos.

Te escribo la semana que viene.

Un abrazo,

Rosana.

[A2.6]

Buenos días Montse.

No imaginas que bella es Málaga. Me encantan el mar mucho. Es una ciudad moderna y no es problema que es lejos de la capital.

Estoy cansada porque tengo muchas horas clase de español. Hago vueltas con mis amigos y probó la cocina española en mi tiempo libre. Vivo en un piso con dos compañeras cerca de la escuela donde aprendemos español. Mi compañeros son ocho y son inglés y alemán. Es una experiencia única.

Muchos besos,

Aristea.

[A2.7]

Querida Inés:

Hacen 2 semanas que estoy en Madrid para estudiar español. La capital española no se puede comparar con otras. Parece estar en Nueva York. La Gran Vía es el lugar que me impresiona muy.

Cada clase de español es una experiencia única. Vivo con mi prima Tania que también aprende español. Nostro piso es en Lavapiés. En nostra clase los compañeros son simpáticos y con humor. Lo pasamos genial.

Muchos saludos de Madrid,

Matina.

[A2.8]

Carmen, ¿cómo te va?

Quiero mucho hablarte. Siento bien en Zaragoza. Escucho solo español toda la día y me gusta eso. Zaragoza es moderna ciudad y da muchas oportunidades.

Paso muchas horas en la escuela que aprendo español y luego a casa estudio. Pero, salgo con amigos cuando puedo. Vivo en un piso al lado de la escuela de español y por eso no necesito uso medios de transporte. Los compañeros son serios y algunos trabajan.

Muchos besitos,

Penélope.

[A2.9]

Qué tal Roberta?

Bien con su trabajo?

Como sabes estoy en Salamanca para estudiar español. Antes no estaba feliz. Ahora la ciudad me gusta. Me gusta bastante sitio donde es la Casa de las Conchas y los calles alrededor. Mi casa es bastante cerca.

Estoy muchas horas a la Universidad. Ya tengo dos amigas de las clases de español, una de Portugal y otra de Italia. Son simpáticas y habladoras.

Cuando vienes?

Saludos a tú y a la familia, Niki.

[A2.10]

Nicoleta, ¿está todo bien acá?

Quiero verte pronto. Barcelona te espera. Soy satisfecha para la escuela que aprendo español. Los edificios de Gaudí me impresionan. Quiero ir ver todos los museos. Ahora tengo exámenes y no tengo tiempo libre.

Vivo cerca de Barrio Gótico y es fenomenal. En la escuela los compañeros tienen buen carácter. Algunos son de China y Marruecos y no hablan inglés. No es fácil hablar bien español.

Ahora debo ir.

Hasta luego, Ana.

[A2.11]

Pepita ¡muy buenos días!

¿Cómo te va todo?

Aquí las últimas días llovió mucho. Toledo es un hermoso lugar. Es como en películas antiguas. Las casas son antiguas en el barrio donde quedo y el piso que alquilo es pequeño.

Cuando termino la clase de español como en una taberna tradicional. Las tabernas tradicionales tienen otro aire y eso me gusta. En mi clase no hay muchos alumnos. Somos seis en total y solo yo estoy estudiando.

Un abrazo fuerte,

Denia.

[A2.12]

Querida Clara:

Encontro el tiempo para enviarte esta correo. Estudio muchas horas español y no encuentro tiempo muy para ver los sitios turísticos de Valencia. Es muy bella y tiene todo. La playa es un lugar mágico. Te envió los fotos. Llego con pie a la playa porque mi casa es cerca.

No tengo amigos de mi clase porque todos trabajan y tienen familias. Son inglesos y alemanos.

Besitos a tu hermana, Georgia.

[A2.13]

Hola Vivi. Soy tanta alegre!

Madrid es el lugar ideal para vivir. Ofrece muchas oportunidades. Cada día visito otro lugar y esto sabes que me gusta. Mi lugar favorito es Plaza Mayor y Puerta del Sol.

Tengo clases por la mañana de 9.00 a 14.00. Vivo con tres compañeros en un piso en Malasaña. Junto tomamos café en una cafetería linda. Mis compañeros son extrovertidas y divertimos mucho. Salemos en clubes los sábados.

Te espero aquí. Tienes ver esta ciudad.

Besos, Tzeni.

[A2.14]

Querida Teresa:

Buenas tardes.

Finalmente te escribo. Me encanta Segovia. Me parece una ciudad tranquila y familiar.

Me gusta mucho las clases de español. La escuela es muy bien y paso horas a la biblioteca de la escuela. Mi piso es en un barrio céntrico. Los otros estudiantes en mi clase son de Francia, Suecia y Alemania y todos somos felices porque nos gusta tanto España.

Te invito. ¿Va a venir?

Un abrazo enorme, Tasos.

[A2.15]

Cara Stamatina:

Estoy mucha alegra en España. Vivo en Cádiz que es al sur. Las vistas en el mar es impresionante.

Me encanta las clases en la escuela. Vivo en la calle Gomez. Tiene supermercado, pasticceria y es al lado de la escuela. En la clase somos 10 alumnos, todos tienen mi edad.

Son ingleses y alemanes. Son agradablos y pasamos muy bien. He bebito sangria en un bar, sabes una bebida española.

Saludos de tu amiga de Cádiz, María.

[A2.16]

Katerina, te envió este correo de Santiago de Compostela. Estoy aquí por aprender español. Es en el norte de España, tiene frío y llove. El catedral es magnífico. Mi parece enorme.

Tengo clases de 10:00 a 15:00 todos los días y solo el jueves de 16:00 a 20:00. Vivo en una barrio tranquila con gente bueno. Los compañeros de clase son 23 y 25 años. Salgimos los fin de semana y tomamos copas.

Si tienes días libre y podes ir, pasamos genial.

Zizel.

[A2.17]

Ciao Adela. ¿Todo bien?

Aqui en Santander todo esta buenisimo. Esta ciudad tiene mucha vida y por eso me gusta. Voy a menudo en la playa y leo alguno libro y revistas. Estudio español y espero mejoro los próximos meses.

Vivo en el centro di Santander. En mi clase no están otros griegos, están franceses y portugueses. Salimos da fiesta los sábatos en los bars. Algunas veces organiza fiestas la escuela de español y pruebamos tapas.

Muchísimos saludos,

Magda.

[A2.18]

Mía querida amiga Fotini:

Envío este correo de Barcelona. Estudio español en la Universidad durante un año.

Barcelona tiene un aire mágico. La Casa Batlló, el Parco Güell, la Sagrada Familia son lugares que las turistas deben visitar. Descubro todos los lugares de interés turístico poco a poco. Vivo cerca de la Plaza Bern y tiene buenos medios de transporte.

Con los compañeros de clase vamos a excursiones. Son personas extrovertidas y mi gusta tu compañía.

Muchos besitos,

Natasa.

[A2.19]

Querida Litsa:

Seguro que sabes que vivo ahora a España a Sevilla, una ciudad que llama sua atención del primero momento. Quero permanecer por siempre aquí. La Plaza de España es como los imágenes de los cuentos. Mi piso es en una calle lleno con restaurantes con tapas, la comida típico de España.

La escuela no es lejos, con el autobús. Los compañeros son locos con Sevilla. No estudian mucho, son fuera todo el tiempo.

¿Cuándo me visitas?

Saludos, Stathis.

[A2.20]

Hola Vasiliki.

Hace bueno tiempo en Burgos. Tienes ver la catedral. Es espectacular.

Voy con pie en la escuela de español. Camino casi 15 minutos por llegar. Las clases dura 3 horas. La casa está en el centro y en el barrio está un supermercado, tiendas de ropas y una librería. Cocino a casa.

Estamos en clase 8 estudiantes. Tenemos buenas relaciones. El mío mejor amigo es de Suecia.

Si viajar en España, vienes aquí por favor.

Besos, Dimitra.

[A2.21]

Hola Charo.

Sabes que se ha ido a vivir en Bilbao durante un año para estudiar español. Es una ciudad moderna, es Europea y cada día hay un algo diferente para hago. No canso nunca. No conduzco y uso el autobús por ir a la escuela. Vivo en un piso en una zona moderna. La noche todo iluminando parece fenomenal. Salimos muchas veces juntas con los compañeros. Casi todos están a Bilbao con el programa Erasmus.

Me llaman al teléfono ahora.

Abrazos,

Olga.

[A2.22]

Buenas días Nina. ¿Cómo estás?

En Barcelona hay mucha calor estas días. Tengo ver todos los lugares. Quero mucho visitar Parque Güell y Montjuic. Los edificios son como pinturas. Vivo cerca de la Plaza de la

Paz. Las mediodías los sábados como pescados en la zona Barceloneta que me gusta mucho.

Los compañeros gustan más las tapas al centro de Barcelona. Los mis compañeros son de Italia y Francia. Lo pasamos muy bien.

Besitos muchos, Laura.

[A2.23]

Carla, estás bien?

Yo estoy bien en la ciudad Logroño que aprendo español. Es de las ciudades no conocidas de España, pero me parece simpática. La región est conocida para los vinos. Mi no me gusta beber, pero voy probar alguno día.

Voy a la Universidad cada día. Solo los sábados y domingos no tengo clase. Mi casa es en el centro y sento seguridad. Los compañeros me parecen aburridos y tengo amigos de mi barrio.

Saludos,

Dimitris.

[A2.24]

¿Qué tal Fenia?

Mi nueva vida en La Coruña mi encanta. Venido aquí para estudiar español. La Coruña mi gusta molto. Mi molesta solo que llueve muchas veces. Mi gusta mucho las vueltas con la bicicleta. Vivo en un barrio pequeño y no hay muchos estudiantes.

En la clase es todo positivo. Los profesores mucho profesionales y los compañeros buenas personas. Ya tengo tres amigos, uno de Portugal y dos de Polonia.

Ahora te deja.

Manolis.

[A2.25]

Hola Artemisia.

Escribo este correo al descanso de la clase de español.

Vivo en San Sebastián. Me encanta. Es muy espectacular que las fotos. ¿Sabes? Tiene mar y entendes que esto me gusta. Sacar fotos y los envío la próxima vez. Vivo en la parte muy moderna de la ciudad.

En las clases aprendimos también cocinar platos españolas y pasamos momentos agradables con los compañeros. Son buenos y los gusta vivir a España.

Un abrazo,

Marcos.

[A2.26]

Hola Marina.

¡Cuanto tiempo sin tener tu noticias! Ahora vivo a Lleida, una ciudad linda de España. Sobre todo me gusta las plazas. Todo es organizado y limpio.

En mi tiempo libre voy a gimnasio y escucho el radio. Vivo a diez minutos de la escuela y voy a pie. Ahora empezo a conocer los compañeros. Es pronto pero creo que son personas encantadores.

Ahora voy a cocinar. Te escribo otra vez.

Besos, Nikolaos.

[A2.27]

Querida Alik:

Tu mejora amiga te saluda de Salamanca. Es la ciudad ideal para estudiar español. Es llena de vida y muchos estudiantes. El edificio impresionante de la Universidad y la Plaza Mayor son míos favoritos.

A la Plaza Mayor tomo café las tardes. Veo tele por escuchar la lengua y aprender más palabras. En el barrio donde vivo están muchos estudiantes y algunos míos compañeros. Tenemos buenas relaciones con los compañeros.

Hasta la próxima vez, Roula.

[A2.28]

Isabel, cómo estás?

Yo vivo desde Septiembre a Valencia para estudiario español. Mía decisión está correcta porque finalmente Valencia me encanta. Hay tantos lugares para visitar y tantas cosas para hacer en esta ciudad.

Con me tengo un mascota, un perrito tanto dulce que me hace compañía. Cuidaro mía alimentación y no como hamburguesas. Vivo en un barrio tranquilo y cómodo. La escuela organiza excursiones y sabo mejor los compañeros.

Muchísimos saludos, Eugenia.

[A2.29]

Buenos tardes Rosalía.

¿Cómo es todo en su vida? Yo estoy en Barcelona. Está magnífica. No existe algo mal en esta ciudad. A mis ojos todo está bello. Voy en teatros, cines, hay muchos bars también. Vivo un poco lejos de centro, pero no tiene problema con los medios de transporte.

Estudio español en la Universidad y estamos muchos en las clases. Los compañeros son personas agradables, los gusta los viajes y la tecnología.

Sabes che te espero si decides venir.

Besos, Kiriakí.

[A2.30]

Patricia, ¿cómo estás?

Yo estoy a Málaga. He venido por estudiar español. Quedaré por un año. Málaga es grande ciudad, moderna y cómoda por los personas. La color de Andalucía me encantan mucho.

Tengo clases del lunes al viernes por la mañana. En mi tiempo libre pinto y paseo en la ciudad. Vivo cerca de la escuela de español a la calle Larríos. Los compañeros de mía clase son ingleses. Son simpáticos y estudian mucho.

Muchos besos,

Ria.

NIVEL B1

[B1.1]

Han pasados muchos años de cuando fui al colegio. Me recuerdo estos años con cariño y nostalgia puedo decir.

Me recuerdo de todos los profesores. Nos han enseñado mucho y nos han ayudado para ser buenas y útiles personas de la sociedad. Me recuerdo especialmente de la signora Niki. Ella estaba estricta con nosotros cuando no hicimos todos los deberes y cuando no estudiamos. Estaba delgada y alta. Llevaba gafas, estaba morena.

Mis amigos estaban Jorge y Nikos, dos chicos muy buenos. Vivieron en mi barrio y por eso jugábamos también fuera de la scuola. Ellos tenían muchos amigos, eran simpáticos.

Lo mejor que pasó durante los años de la scuola es que aprendía mucho y conocía mis amigos. No me recuerdo algo malo de estos años. Solo me recuerdo una vez que un compañero llegaba en la scuola sin la bolsa y sin libros. Generalmente mi experiencia fui positiva.

Vironas.

[B1.2]

Tengo muchos recuerdos del colegio. Recuerdo con detalles muchas cosas. Han estado años de alegría y sin preocupaciones. Solo nos interesó estudiar. Todo era preparado de los padres como por ejemplo la ropa y la comida. La verdad es que estudiaba pero tenía tiempo libre y jugé con mis amigas.

Me acuerdo de los 6 profesores del colegio. Todos buenos. El señor Pavlos estaba una persona agradable y me gustó mucho las clases con él. Nos decaba también chistes y estaba gracioso.

En colegio tuve muchos amigos. Mi amiga mejor fue Elsa. Le gustó mucho el baile y iba en un instituto de baile. Todos los años del colegio estaban buenos y lo mejor estaban las

excursiones. Lo peor, cuando era enferma para mucho tiempo y no pude ir en la escuela. No recuerdo anécdotas para escribir.

Lucía.

[B1.3]

Recuerdos de colegio

Recuerdo con alegría los años de colegio. Esperaba la hora para ir a colegio. En la clase y el descanso lo pasábamos muy bien. Recuerdo las actividades especiales que hacemos como plantar árboles, cocinar platos griegos y otros.

Acuerdo de profesor Nikos. Parece que tenía muchos conocimientos. Me gustó su clase porque los ejemplos que decía estuvieron mucho representativas. Los míos amigos en el colegio eran Ana, María, Georgina y Luisa. Jugábamos mucho, paseábamos y en general todo en esta época estaba bueno. Gustaba mucho ver videos en internet y pasábamos el tiempo con los videojuegos.

En el colegio las fiestas eran lo mejor. Lo peor era cuando una compañera fui en otra ciudad para vivir. Una anécdota que recuerdo es cuando eran los cumpleaños de un compañero y le preparamos una fiesta sorpresa.

Lina.

[B1.4]

Los años en el colegio creo que han ido los mejores de mi vida hasta ahora. ¡Qué buenas épocas! Para mí cada día en el colegio era especial. No me gustó el estudio pero esperaba el descanso con ansiedad para hablar y jugar con mis amigos.

Los profesores que tenemos eran excepcionales. Disfrutaba la clase de Matemáticas con la profesora Melina y esta era mi favorita profesora. Lleva gafas y sus pelos eran cortos. Le gustaban mucho las flores.

Mis amigas en el colegio eran Athina y Katerina. Recuerdo que nos interesaban las mismas cosas. Después del colegio no tenemos contacto con estas amigas porque ellas viven en otras ciudades.

No puedo destacar un momento como el mejor, creo que las amistades y los conocimientos valgan mucho. Lo peor es que cambiaron algunos profesores y no tenemos los mismos cada año.

Erika.

[B1.5]

Aunque haya pasado muchos años del colegio tengo muchos recuerdos. Fueron años de inocencia y felicidad. Aprendemos mucho y en mi opinión lo que aprendemos ayudó en la vida. Considero que haya sido años buenos.

Los profesores nos han aprendido como ser mejores personas en la sociedad. Por todo esto recuerdo muy bien la señora Nikoleta que siempre insistió por esta tema.

Con todos los compañeros de clase tuve buenas relaciones. Mi mejor amigo fue Bernarda. Ella vivía cerca de la escuela y muchas veces visitaba su casa. Su casa era enorme y con jardín.

De los momentos en el colegio lo mejor fue las excursiones. Recuerdo una excursión en Corfú, una isla bonita. Lo pasamos fenomenal con los compañeros. No tuve malos momentos en el colegio. La anécdota que recuerdo es de una excursión en Salónica. Perdemos la mapa y los profesores no sabían donde ir y eso era gracioso.

Labriní.

[B1.6]

Yo quiero ayudar con mía experiencia sobre los recuerdos del colegio en la recopilación que hacéis. Los míos recuerdos de los años en el colegio son muchos positivos. Muchas veces queríamos terminar la escuela porque no gustó estudiar. Ahora entendendo que no era correcto pensar de esta manera.

Mi favorito professor es el de matemáticas. Esta estaba mi favorita asignatura. Este professor nos explicó todo de manera muy sencilla.

Los míos amigos del colegio eran Antonis y Miguel. Jugábamos en los descansos el fútbol y en casa de Miguel pasábamos muchas horas jugar con los videojuegos.

Lo mejor que pasó en el colegio fue los concursos de matemáticas. Participo muchas veces, me gustaba mucho. Una vez en un de estos concursos recuerdo una anécdota con un alumno de otra ciudad que se ponía nervioso porque no podía responder, gritaba y quería ir.

No cambio estos años del colegio con nada.

Matthaios.

[B1.7]

Como antiguo alumno de este colegio, les escribo mis recuerdos. Puedo les asegurar que no recuerdo muchos detalles. Los años de la escuela pasaban rápido.

En la clase estábamos casi 28 alumnos. A mi lado se sentía Jorge. Él estudiaba mucho y leyendo enciclopedias. Por el contrario yo no me gustaba nada estudiar y no estaba listo. Por esto no estaba el alumno preferido de los profesores. Un profesor, el señor Makis, estaba estricto. Mí me gritaba porque no estudiaba y mis notas estuvieron las peores de toda la clase. Él era alto y gordo. Estaba calvo.

Con todos los chicos estuvimos amigos. Algunas veces organizábamos cómo estropeamos algunas cosas. Sabíamos que estaba malo hagamos algo así, pero nos gustaba. Mis amigos preferidos eran Takis y Christos.

La anécdota es que estropeamos con mis amigos un grifo a la escuela y todos gritaron, y finalmente pagamos el dinero que nos pedieron.

Lampis.

[B1.8]

Bueno, los recuerdos que tengo del colegio son varias y buenas. Yo recuerdo muy bien los años cuando fui al colegio. Estaban años buenísimos, no habían problemas económicos como en esta época.

Sobre los profesores recuerdo especialmente la señora Patricia que enseñó Lengua Griega. Estaba muy buena, tuvimos muchos ejercicios y es verdad que no les hacía siempre.

¿Mis amigos? En el colegio mi mejor amiga fue Rica. Ella adoró la literatura y fue tímida. Los libros eran su vida, pero en el colegio no estudió mucho. Preferió los libros de literatura.

Por otra parte, lo mejor que me pasó en el colegio es el torneo de tenis en el que participé casi cada año. ¡Qué buenos recuerdos! Solo tengo buenos recuerdos del colegio y no pasó algo malo. Tampoco me viene ahora alguna anécdota.

Espero que mi experiencia personal ayuda en la recopilación.

Eva.

[B1.9]

Siento muy feliz por participar con mi texto. Los años del colegio no se pueden comparar. Personalmente me gustaron y disfrutaba las clases y la compañía de los amigos conocí en la escuela.

El mejor profesor de estaba Fotis de Tecnología y no puedo olvidar él. Cada clase tuvo especial interés. Aprendemos mucho y construimos cosas. Todos esperamos su clase con ansiedad.

Teresa y Vasiliki eran mis amigas en el colegio. Nos gustaron los mismos colores y escribíamos con bolígrafos de varios colores, por eso nuestros cuadernos eran llenos de colores.

Unos meses antes de terminar el colegio, recuerdo que los profesores dieron a todos los alumnos un album de fotos de todos los compañeros. Esto es lo mejor que me pasó en el colegio. Puedo ver las fotos y recordar estos años y cómo era yo y cómo eran mis compañeros. No he tenido malos momentos y no recuerdo algo anécdota.

Evmorfia.

[B1.10]

Me recuerdo de manera perfecta los años del colegio. Sin exageraciones no viví mejor época hasta ahora. Me gustó tanto el edificio del colegio y también la clase que era para mí la más bella del mundo.

Los profesores que tuvimos creo que fueron los mejores como la señora Vicky. Enseñó inglés. Estaba rubia y le gustaron las gafas de diferentes colores.

Tuve muchas amigas del colegio, pero con una podí comunicar mejor. Esta amiga se llama Lilian y estamos amigas hasta ahora. Los últimos años vive a otra ciudad, pero hablamos en el teléfono y le visito cuando puedo.

Lo mejor en el colegio eran los concursos de fotos que organizó cada año a la primavera el director de la escuela. Imágenes y experiencias que no olvidaré nunca. ¡En mi opinión todo era perfecto en el colegio!

Anthoula.

[B1.11]

Aquel tiempo del colegio mi trae buenos recuerdos que quiero guardar por siempre a mi vida. En el colegio fui por autobús. Despertaba a las 6.30 cada mañana y muchas veces no desayuné porque no tuve tiempo. La escuela me gustía.

Un profesor discutaba con los alumnos si no tenían listos las tareas. Era musculoso y tuvimos miedo.

Mi mejor amigo en el colegio era Aris. Él vivía en mío barrio y por eso pasamos los fines de semana juntos. Nos gustaba mucho los deportes y nos fascinó probar nuevos deportes cada vez. En el colegio participamos dos veces con Aris en un concurso y corremos. Lo peor creo que fue que tenía que despertar pronto por ir a la escuela. La anécdota que recuerdo es que una día me despertí a las 6.30, perdí el autobús y esa día no fui al colegio.

Siento nostalgia de estos años.

Manos.

[B1.12]

He visto el mensaje en la página web del colegio y quiero colaborar. Mi experiencia al colegio ha estado positiva. Mío día comenzía con un desayuno con zumo de naranja, mermelada y pan. Ansioso esperé el autobús en la parada todos las mañanas. Con el autobús iba en el colegio. A las doce más o menos siempre solaba tomar un bocadillo con tomate y jamón.

Mis profesores en el colegio estuvieron todos perfectos. Yo preferaba la clase de Historia con la profesora Katerina.

Mis amigos eran Stefanos y Pavlos. Eran chicos altos. Ellos no los gustaba nada la clase de Historia. Durante el colegio lo mejor eran las excursiones que íbamos en diferentes lugares y lo peor cuando por una problema de salud no pude escribir para dos meses aproximadamente. Una anécdota del colegio es que una día fue al colegio y llevaba la pijama y no la blusa.

¡Qué desastre esa día!

Marinos.

[B1.13]

¡Qué buena idea la recopilación de recuerdos de antiguos alumnos del colegio! Me encanté cuando lo veí. La verdad es que cuando erábamos pequeños no nos gustaba la escuela. Era una obligación y no podíamos escapar.

En mi escuela los profesores eran estrictos. Solo la señora Vilma era mucha buena con nosotros y la interesaba nuestra salud también, no solo las asignaturas.

Mi mejor amiga fue Elsa, una chica cariñosa y tranquila. Nos gustaba las mismas series en la tele. Charlamos muchas horas sobre las series incluso en los descansos.

Lo mejor de la escuela era el reciclaje de varios objetos. Me gustaba mucho. Lo peor era los exámenes. Odiaba estudiar. Una anécdota que recuerdo perfectamente es que un compañero en el examen de Matemáticas copiaba del libro y el profesor lo puso mala nota y lo echó de la clase.

Esos son mis recuerdos del colegio.

Valia.

[B1.14]

Les escribo en este texto todos los recuerdos del colegio. En el colegio sentía como en casa. Los compañeros y los profesores eran mi familia.

El profesor Dimosthenis tenía las mejores ideas y su clase era mi favorita. Enseñó Física y esta asignatura era mi favorita.

Todos los compañeros estaban mis amigos y tenía amigos de otras clases también. Mi mejor amigo era Akis.

Lo mejor que me pasó en la escuela era que conocía muchos amigos y Akis. Con Akis somos amigos hasta hoy. No recuerdo alguna historia mala del colegio.

Conto una anécdota ahora mismo. Una vez la escuela organizó un concurso de cocinar comidas griegas. Yo no tenía ni idea de como cocinar. Hasta hoy no puedo cocinar. Entienden que este momento ha estado una vergüenza para mí. Todos los alumnos participieron y no podía faltar.

Recordaré para siempre estos años.

Manuel.

[B1.15]

Il suo mensaje ha me inspirado por escribir mis recuerdos del colegio. Mía experiencia ha estado mucha buena. Recuerdo los años del colegio con los libros estudiado cada día y con juegos con los amigos.

De los profesores que he tenido recuerdo más la profesora de Literatura Griega. Estaba bajita y de pelo corto. Recuerdo mucho su voz cuando leyía textos de literatura y todos los alumnos escuchábamos con atención. Me gustaban mucho también los test que ella preparó cada mes.

En el colegio mi mejor amiga era Elisa. Cada verano Elisa viajó en varios países del mundo con su familia. Lo mejor en el colegio estaba la clase de Literatura y la profesora. Toda la semana esperé por estas horas. Afortunadamente no hay recuerdos malos del colegio. La anécdota que recuerdo es que en la clase de Geografía una vez perdimos la mapa y el profesor era mucho nervioso.

Loukia.

[B1.16]

Recuerdos del colegio

Los recuerdos del colegio me llevan años atrás, cuando estaba más joven. Me cansé esta misma programa de despierto cada día por ir a la escuela, estoy muchas horas en la escuela y luego en casa estudio y para muchos años.

Recuerdo especialmente un profesor de Química porque me gustaron mucho los ejercicios que hacíamos en clase.

Tuve muchos amigos en el colegio. Mis amigos mejores vivían cerca de mi casa y nos quedábamos las tardes por jugar.

Lo mejor del colegio estaba la compañía de mis amigos y la clase de Química.

Lo peor como he escrito estaba la programa que no aguanté.

La mejor anécdota que recuerdo es de la clase de Química. Un compañero roto algunos vasos que tenía el profesor y imaginan el lío.

Sergio.

[B1.17]

Aquí os dejo mis recuerdos del colegio. Todo estuvo fenomenal. El colegio era en un sitio que me parecía muy bello, cerca de un parque con árboles y flores. El edificio estaba moderno, los libros bastantes buenos, los compañeros y los profesores geniales.

La señora Eva y su clases eran inolvidables. Escuchaba con atención todo lo que dijo.

No he conocido otra persona tanta educada como ella. Hablaba muy bien, su nivel de la lengua griega estaba muy alto.

Mi mejor amiga del colegio era Ana, todavía es mi mejor amiga. Adoraba los animales. Tenía un perrito blanco y jugábamos en su casa con él. Era muy dulce este animal.

Lo mejor del colegio eran los paseos que hacemos una vez al mes cerca de la escuela.

No recuerdo anécdotas de aquellos años.

Alexia.

[B1.18]

Por la recopilación de recuerdos de antiguos alumnos del colegio, envió mi texto. Todos mis recuerdos del colegio centran en los últimos años de las últimas clases. No es fácil recordar más del pasado. En general eran buenos años. Aprendí muchísimo.

Los profesores dieron consejos que llevo por toda la vida. Muchos consejos suos me ayudaron en momentos difíciles. Por esto recuerda la profesora Konstantina. Creo que era una persona de una corazón buena que quería ayudar toda la gente.

Mi mejor amiga se llama Enriqueta y nos vemos hasta ahora. Ella amaba la música, estudio Música y ahora es profesora.

Lo mejor era cuando sacaba buenas notas. Lo peor cuando lluevía y no podíamos ir a excursión.

Recuerdo una anécdota del colegio. Estuvimos preparados para ir a excursión y empezó la lluvia y no fuimos. Todos éramos tristes.

Nina.

[B1.19]

Estas son los recuerdos del colegio:

de Lunes a Viernes desperté muy temprano por ir al colegio. Fui con mi amiga Tania que vivió al lado de mi casa. El ambiente estaba agradable en el colegio.

Con mucho alegría esperaba la clase de la profesora Despina. Fue una persona amable. Estaba también mucha guapa. Le gustaba llevar vestidos colorosos y varios accesorios.

En el colegio mi mejor amiga fue Tania y Elina. Nos gustó mucho el cine y supimos los datos de las nuevas películas.

Durante aquellos años del colegio lo mejor que me pasó fue la amistad con Tania y Elina porque estamos amigas para siempre. No tengo recuerdos malos para contar.

Solo una anécdota especial. Vinió en el colegio un señor desconocido y creía que era en el banco. Era perdido y los profesores le explicaron que era en un colegio.

Espero que organizamos una reunión pronto.

Sinthia.

[B1.20]

La idea de la recopilación de recuerdos de antiguos alumnos me ha gustando mucho. Siento nostalgia por estos años. Cuando penso estos años, tengo una sonrisa después. Las chistes con los compañeros, nuestros profesores que nos animaron siempre en todo, las fiestas todo me llena con alegría cuando lo recuerdo.

La clase de Informática era por supuesto mi preferida y el profesor Giorgos. Aprendé mucho de él.

Mis amigos eran Stamatis y Miguel. Formamos equipos y hacemos varios deportes en los descansos y algunas veces por la tarde en la escuela porque era cerca de nostras casas.

Lo mejor fue los partidos del torneo de escuelas en el que participamos con el colegio y jugamos con alumnos de otros colegios.

Recuerdo una anécdota de un partido. Al final del partido un padre de un alumno era nervioso y estropeó muchas cosas porque perdebamos el equipo de tu hijo.

Enrique.

[B1.21]

Los años del colegio tienen un lugar especial en mi corazón.

El inglés estaba mi asignatura favorita y la profesora Aglaia también. Estudiaba mucho. Fui durante muchos años en un instituto privado de lenguas extranjeras por aprender inglés, pero la profesora Aglaia era la mejor de todas.

En el colegio mi mejor amiga era Stela. Estaba una chica lista y le gustaba también el inglés. Leíamos cuentos en inglés y veíamos algunas series en inglés.

Lo mejor que pasó en el colegio fue una exposición que vino al colegio y enseñó como son algunas profesiones. Fue algo que nos impresionó y vi cosas que no sabía.

La anécdota que recuerdo más sucedió en la clase de inglés. Vino un pequeño perro, entró a correr en la clase y después de unos minutos fue.

Flora.

[B1.22]

Leí el mensaje en la página web y pensé que es muy interesante este proyecto. Pasé tanto bien en el colegio y agradezco todos por esto.

Recuerdo todos los profesores y sobre todo la profesora Konstantina. Era profesora de Religión, la clase que más amaba. Su manera de enseñar creo que me hizo amar esta asignatura. Pensé en aquella época que quise estudiar Teología, algo que no estudié finalmente. Sin embargo mantengo el interés por estos temas.

Mis amigas del colegio eran Efstratia y Melina, buenas alumnas y alegres. Me animaban cuando era triste. Lo mejor que pasó en el colegio fue que encontré mis amigas y la profesora Konstantina que me inspiró. No tengo malos recuerdos, por lo menos no recuerdo

algo serio. Tampoco recuerdo anécdotas, todo era normal en el colegio y lo pasábamos bien y aprendemos mucho.

Matthildi.

[B1.23]

La experiencia del colegio es mucho positiva. Recuerdo estos años bien, aunque es verdad que pasó mucho tiempo desde aquel época. El colegio me parecía bonito como mi clase también. Era como un pequeño mundo que lo tenía todo.

Uno de los profesores, el de Griego Antigo fue estricto y hablaba mal si un alumno no sabía la respuesta correcta. Los compañeros de mi clase dijeron que era la más antipática persona.

En mi clase todos estábamos amigos. Mi mejor amigo fue Nikiforos. Estaba bastante gordo y le gustaba comer patatas fritas y hamburguesas.

Lo mejor que pasó durante los años del colegio fue cuando otro profesor sustituyó el profesor de Griego Antigo. En la clase todos alegramos por eso.

La mejor anécdota que recuerdo es con mi amigo Nikiforos. En una fiesta del colegio comió muchísimo y no podía ni caminar. Está loca por la comida.

Carola.

[B1.24]

Tu mensaje en la página web me he causado mucha impresión. Espero que tu iniciativa va a tener éxito.

Mis recuerdos del colegio son los mejores. He pasado con los compañeros momentos inolvidables. Estos son los recuerdos que dicen que son para toda la vida.

La señora Betina, profesora de Música, estaba mi favorita. Recuerdo las buenas melodías hasta hoy, teoría, práctica... Tenía un carácter oro.

Mi amiga en el colegio fueron Athina y Meni. Athina aprendía bailes tradicionales griegos por las tardes y Meni jugaba el tenis en una academia.

Lo mejor del colegio para mí era la clase de Música con la profesora Betina y las fiestas nacionales que organizan cada año todos los colegios. De unas de estas fiestas recuerdo una anécdota que cuando la pienso reio. Durante la fiesta un compañero leía un texto y ví que uno de los profesores dormió. ¡Historia mucho graciosa!

Aggela.

[B1.25]

Os envío mi texto con míos recuerdos. El colegio me gustó solo porque tenía amigos y no soporté nada las clases. No quería estudiar en casa y prefería más ver la tele. Puedo decir que han estado años buenos.

Me acuerda el profesor de Química, se llamó Fanis. No entendía nada de lo que decía él y esta asignatura fue para mí la peor. En los exámenes intentaba copiar porque no supe qué responder. Este profesor era me parecía un genio.

Mi amigo en el colegio era Christos. Era bajito, moreno y llevaba gafas. También era simpático y sonriente.

Lo mejor que me pasó durante los años del colegio fue que me dé cuenta aunque tarde de que hacía mal que no estudiaba. Lo peor que tardé mucho entenderlo. Me recuerdo una anécdota de aquellos años. Un alumno de otra clase rompió con la pelota la ventana de mi clase.

Theodoros.

[B1.26]

Les cuento mi experiencia personal del colegio. ¡Ojalá sirve! Los años del colegio les puedo caracterizar muy buenos y productivos.

Mi clase era la mejor. Con las mejores personas. La profesora de Matemáticas era la mejor. Era la única asignatura que quería estudiar. En la clase de esta profesora no aburraba. Me gustaba tanto hacer las tareas.

En el colegio tenía muchas amigas. Silvana era mi mejor amiga. Muchas tardes solemos estudiar juntas en mi casa o en tu casa. En tu casa tenía un papagayo muy guapo de color azul, verde y amarillo. Cuando estudiábamos nos miraba.

Durante los años del colegio lo mejor fue las excursiones porque teníamos tiempo para hablar con los amigos, jugábamos más tiempo y comimos todos juntos.

La anécdota es que perdí una excursión porque creía que era sábado y no desperté. Cuando entendí que era el día de la excursión me poní triste.

Nafsiká.

[B1.27]

En este texto os cuento mi experiencia personal. Estos años del colegio les disfruté mucho.

La profesora Dorothea de pintura era toda una artista. La arte llenaba nuestro aula. Las pinturas que preparamos y varias construcciones eran pequeños obras de la arte. Seguimos su instrucciones y el resultado era una arte.

Mi amiga en el colegio se llamaba Eugenia. Era bajita y delgada. Le gustaba también la clase de pintura con la profesora Dorothea. Todo lo que pintaba en clase era genial y todos admiraron su talento.

Lo mejor que me pasó durante aquellos años del colegio fue que de la clase de la profesora Dorothea desarrollí mi expresividad.

De aquellos años recuerdo una anécdota. En exposición del colegio de nuestras pinturas un señor le gustó mucho la pintura de una compañera y quería comprarla. Pero la escuela no vendía nuestras pinturas.

Esta es todo de mí.

Valina.

[B1.28]

Los años del colegio me han hecho lo que estoy hoy. Espero que lo mismo es para mis compañeros también.

Muy bien recuerdo el profesor de la Lengua Griega, el señor Panos. He mejorado mucho gracias a este profesor en el uso del griego y también como alumno y persona.

Mis amigas en el colegio fueron Evi, Anastasia y Katerina. Con estas amigas compartimos muchos momentos especiales y divertidos. Crecimos juntos todos los compañeros. Nos gustaban mucho los carteles en nuestra clase porque tenían imágenes buenas y coloridas.

Lo mejor del colegio pienso que fue el respeto que nos enseñó el señor Panos. Respeto en las normas, en los compañeros, en los profesores y en todas las personas.

Lo peor cuando este profesor fue a otra escuela por enseñar. Era el más simpático de todos.

No puedo acordar anécdotas de la escuela.

Espero que mi texto ayude en la recopilación.

Dimitra.

[B1.29]

El momento en que leí su mensaje en la web, decidí enviar mi texto inmediatamente. Aquellos años del colegio estaban buenos. Disfrutaba la escuela, el estudio y los juegos con los compañeros.

Recuerdo una profesora que para mí estaba fenomenal. La señora Gloria que enseñaba inglés. Estaba joven y guapa y sus clases estaban divertidas y llenas de nueva información. Todos en la clase aprendimos bien el inglés.

Al colegio tenía una amiga Litsa. Estaba siempre alegre, tranquila y le gustaba mucho los animales. A casa tenía un perrito y un gatito.

Solo me recuerdo buenos momentos del colegio y lo mejor estaban las excursiones en otras ciudades. No me recuerdo anécdotas, han ya pasado muchos años.

Deseo que esta iniciativa va a tener mucha participación de los alumnos antiguos y todos podemos recordar un poco de aquellos tiempos.

Anti.

[B1.30]

Los recuerdos de pasado llevan imágenes buenos y malo también en la gente. En mí llevan buenos imágenes los recuerdos del colegio, porque eraba feliz cuando iba en el colegio.

Me acuerda de forma especial la profesora Maritina de Matemáticas. Ella combinaba la teoría del libro con historias de la real vida y prácticas.

Todos los chicos de la clase estaban mis amigos. Jugamos mucho con Nikos y Miltos en los descansos y los excursiones.

Lo mejor que pasó durante los años del colegio fue conocí mis amigos. Lo peor cuando llegó la hora de los exámenes.

Hay muchas anécdotas que recuerdo de aquellos años y río cuando les recuerdo. Lo mejor es que en un desfile para la Independencia de Grecia un compañero olvidó la bandera a su casa y los profesores eran nerviosos y él fue a casa para traerlo. Teníamos muchos nervios todos hasta que finalmente llegó.

Naty.

NIVEL B2

[B2.1]

Los jóvenes universitarios disponen hoy en día muchas opciones sobre las actividades culturales que pueden realizar.

Tenido en cuenta los datos del gráfico parece que el ocio cultural tiene importancia por los jóvenes, pero en algunas actividades no la esperada. Con más frecuencia según el gráfico han visto o escuchado una programa en la TV o el radio. Este es el porcentaje más alto. El 68% ha visitado un monumento histórico, algo que es importante por conocer la historia. Sorprende que un 62% ha asistido a una conferencia. El 50% ha afirmando que ha asistido a una conferencia. El 50% ha afirmando que ha asistido a una feria del libro. No puede se caracterizar este porcentaje ni alto ni bajo. El 45% ha visitado una exposición de arte y el 43% una feria de artesanía. Un porcentaje de 42% ha viajado en el extranjero. Por último solo el 28% ha visitado un museo.

No es bueno que solo el 28% ha visitado un museo. Es un porcentaje mal y muestra algo. Quizás los entradas cuestan caro o los jóvenes no se interesan por los museos. Otro dato importante es que el porcentaje más alto relaciona con la TV o el radio. Es un dato negativo.

En general la información que ofrezce el gráfico es importante y muestra mucho de las preferencias culturales de los jóvenes. Parece que los jóvenes no prefieren las actividades con entrada que quizás cuesta caro y elije lo barato, como ver TV.

[B2.2]

Las actividades culturales de los jóvenes

En la actualidad los jóvenes universitarios tienen interés para el ocio cultural, algo que resulta también del gráfico.

De los distintos actividades cultural que presentados en el gráfico ve que la mayoría ha visto o escuchado una programa cultural en la TV o radio, el 78%. Un grande porcentaje el 68% ha visitado un monumento histórico. El mitad, el 50% ha asistido a una feria del

libro. El 42% ha viajado a extranjero y por el contrario solamente el 28% ha visitado un museo.

Más relevante es que la mayoría se divierte con la TV o la radio y por el contrario pocos son los que visitan una exposición de arte o una feria del libro. Menos son los que han tenido la posibilidad de viajar al extranjero. Mucho triste es el porcentaje de los museos.

Considero mucho importante el gráfico por que informa de las actividades culturales que realizar con más frecuencia las jóvenes. Es importante que los responsables de museos y de exposiciones de arte establecen entradas baratas o gratuitos para las jóvenes universitarias. De esta manera puede que atraer suyo interés.

[B2.3]

Jóvenes universitarios y actividades culturales

La cultura se interesan los jóvenes universitarios? Con este artículo intentaremos dar respuesta a esta pregunta. Los jóvenes dan importancia en el ocio y tienen muchos opciones comparando con el pasado.

Según el gráfico 78% de los jóvenes universitarios han visto o escuchado programa cultural en la TV o radio. 68% han visitando monumento histórico. 45% han visitando una exposición de arte. 28% han visitando un museo.

Si comparamos la primer actividad que prefieren los jóvenes, ver la TV o escuchar radio con la última, visitar un museo, es muy lamentable. Dedicar su tiempo en cultura basura y no invierten en cultura real, esto es lo que nos informa el gráfico.

La información del gráfico está con muy importancia. Aconsejamos los jóvenes dedican más tiempo en actividades como viajan al extranjero, visitan una exposición de arte, asisten a feria del libro o visitan museo.

Es bueno que cambia esta situación por no olvidar lo que nos proporciona la cultura.

[B2.4]

Jóvenes: actividades culturales frecuentes

Vamos ver las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. Comprendemos que las actividades culturales jugar un papel importante en la vida de los jóvenes.

En general tanto solo un 28% ha visitado un museo. En el extranjero ha viajado un 42% y un 43% han visitado una feria de artesanía. En una feria del libro ha asistido un 50%. Un 68% ha visitado un monumento histórico y el porcentaje más gran es el 78% que se relaciona a los programas de TV o radio. Consideramos relevante que este 78% se relaciona a la TV o el radio.

Pareze que los jóvenes no tienen dinero por gastar y por eso ven la TV o escuchan radio o no se interesa por actividades como una feria de artesanía, un museo etc.

En nuestra opinión debe mejora el porcentaje de las visitas en museos, lo que está obvio en el gráfico. A nuestra parecer las hábitos culturales de los jóvenes pueden se mejorar.

[B2.5]

Es lógico que los jóvenes dedican tiempo en actividades culturales. La cultura debe ser importante por todos y más por los jóvenes que están estudiantes.

En el gráfico las respuestas dados por los jóvenes aparece que la mayoría de ellos, el 78% ha visto o escuchado una programa cultural en la TV o la radio. Otro 62% ha asistido en una conferencia. El 42% ha viajado en el extranjero. En la última posición solamente un 28% de los jóvenes ha visitado un museo. El único positivo es que el 68% ha visitado un monumento histórico, porque la pena que hay tantos jóvenes que no visitan museos y que pasan su tiempo delante de la TV.

El gráfico con suyos datos provoca preguntas y problemática. Es evidente que dediquen el tiempo de ocio en la TV o la radio en vez de dediquen a ir en un museo. Ayudaría mucho una campaña que promueve las visitas en museos y en exposiciones de arte.

[B2.6]

Las preferencias de los jóvenes en el ocio

El ocio cultural tiene mucha importancia por los jóvenes universitarias. Analizaremos las preferencias de los jóvenes que incluyen en el gráfico.

Las respuestas que dieron los jóvenes son que el mayor porcentaje (78%) ha visto o escuchado un programa de TV o radio. Otro porcentaje importante es el 68% que ha visitado un monumento histórico. El 43% ha visitado en una feria de artesanía. Por el contrario un 28% ha visitado un museo. Este es un porcentaje muy bajo. De estos resultados destaca el porcentaje de los jóvenes que como ocio tiene la TV o radio. Contradictorio parte es que el 68% ha visitado un monumento histórico pero solo el 28% ha visitado un museo.

Todos los datos de los del gráfico con los porcentajes están mucho relevantes para conocer las preferencias de los jóvenes.

Deseamos que en el futuro próximo cambiar el número de los jóvenes que en el tiempo libre ven TV o escuchan radio. Es mejor que disminuye este porcentaje tanto para los jóvenes como para la sociedad.

[B2.7]

Es normal que los jóvenes tienen más tiempo por dedicar en el ocio que gente de edad mayor que trabaja. El ocio está sin duda importante para los jóvenes.

Tenido como base las datos del gráfico pocos jóvenes ha visitado un museo (28%), pero 68% ha visitado un monumento histórico. 50% ha asistido a una feria del libro que es una cifra bastante buena en mi opinión. 62% han asistido a una conferencia y es normal que han asistido porque son universitarios jóvenes. La data que es 78% que ha visto o escuchado un programa cultural en la TV o radio debe nos preocupar.

Más relevante es en mi opinión que hay los jóvenes que asisten en ferias del libro, en conferencias y en históricos monumentos. Es preocupante que hay los jóvenes que ven mucho tele y escuchan radio.

La información del gráfico es sin duda importante. Podemos entender los tipos de actividades culturales que realizan los jóvenes. Debe se aprovechar la información del gráfico por reflexión.

[B2.8]

Nos interesa mucho saber cual son las actividades culturales de los jóvenes. El gráfico muestra que el ocio está importante por estas edades. Desafortunadamente el 78% de los jóvenes ha visto o escuchado una programa cultural en la TV o radio y por el contrario el 28% ha ya visitado un museo. En el extranjero ha ya viajado el 42% y el 45% ha visitado una exposición de arte.

Podemos comprendemos del gráfico que los jóvenes tienen fácil acceso a la cultura de la TV o radio y no van tanto en museos. El positivo dato es el 68% que ha ya visitado un monumento histórico. Otro positivo punto es que el 62% ha asistido a una conferencia, porque como jóvenes no es algo que suelen prefieren.

Toda la recogida información del gráfico es relevante. Creo que los jóvenes optan la actividad que puede tener fácil acceso. ¡Por otra parte no creo que no pueden mejorar todo esto!

[B2.9]

A partir de los datos de un gráfico sacamos información de las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. Concluemos que el ocio cultural les interesa a los jóvenes, sin embargo no caracteriza de alta calidad.

En primero lugar llama la atención el porcentaje 78% que pertenece a las programas culturales de TV o radio. En segundo lugar el porcentaje 68% es relevante porque pertenece a las visitas de monumentos históricos. El 62% de los jóvenes universitarios ha asistido una conferencia y el 42% ha viajado en extranjero. Es curioso que las visitas en los museos tienen un porcentaje bajísimo 28%.

Es un señal bueno el interés de los jóvenes para conferencias, las visitas en monumentos históricos y las viajes en extranjero. Pero es negativo las pocas visitas en museos y las programas de TV y radio.

La información del gráfico es válida y importante. De los datos que aparecen en el gráfico concluye que los jóvenes apoyan más la cultura sin calidad.

[B2.10]

Frecuentes actividades culturales de los jóvenes

El ocio cultural tiene importancia a la vida de los jóvenes, pero no aprecian tanto la cultura de calidad y optan la cultura sin mucho calidad.

Esto lo vemos claramente en las porcentajes de los gráficos. Por ejemplo una cantidad mucha baja de los universitarios jóvenes ha visitado un museo, solo el 28%. Por lo contrario es sorprendente que el 68% ha visitado un histórico monumento. Desafortunadamente solo el 50% de los jóvenes ha ya asistido en una feria del libro. Un grande porcentaje, el 78% de los jóvenes ha visto o escuchado una programa cultural en la TV o radio.

Es triste que los jóvenes de nivel universitaria eligen ver o escuchar una programa cultural en la TV o radio y no visitan un museo o una feria del libro.

Los datos del gráfico son en la mía opinión importantes porque demuestran que los jóvenes prefieren la cultura sin mucho calidad.

Deseamos que las preferencias de los jóvenes sobre la cultura cambien en el futuro.

[B2.11]

La gente joven es lógico que dedicar tiempo a actividades culturales porque como jóvenes tienen más tiempo libre de los mayores. Por esto el ocio cultural les parece importante a los jóvenes.

A pesar de eso, los jóvenes de todas opciones que tienen, concentran mayoritariamente en una con porcentaje 78%, es decir el 78% de los jóvenes ha visto o escuchado un programa cultural en la TV o el radio. Nos alegra que el 68% por otra lado ha visitado un monumento histórico. Solo el 45% ha visitado una exposición de arte. Por último nos enfada que tan solo el 28% ha visitado un museo.

Es evidente que los jóvenes por muchas razones realizan con más frecuencia la actividad ofrecida por la TV o el radio. Quizás eso depende de económicos motivos.

Bajo el mío punto de vista es raro que no viajan mucho en el extranjero dado su joven edad y solo el 42% lo hace.

Sería bueno en el futuro que mejore esta situación y los jóvenes prefieren actividades que tienen lugar en el aire libre.

[B2.12]

Mediante este texto vamos a analizar los datos de un gráfico que muestra las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios.

El ocio cultural es importante, como refleja el gráfico. Por una parte no es nada positivo que el contacto principal de los jóvenes con la cultura se realiza con la TV o radio (el 78% de los jóvenes ha declarado que ha visto o escuchado un programa cultural en la TV o radio). Lo que es positivo es que el 62% ha asistido a una conferencia o que el 68% ha visitado un histórico monumento. Nos pone tristes que pocos jóvenes han visitado un museo (el 28%). Este último dato es alarmante y debemos hacer algo. Una causa de esto puede ser el precio de las entradas.

La información que nos da el gráfico, ayuda para que nos entender qué actividades interesan los jóvenes. Como sociedad podemos hacer mucho para influir positivamente los jóvenes en sus elecciones sobre las actividades culturales.

[B2.13]

Como esta revista es universitaria, el tema que presento en este artículo se relaciona con los jóvenes universitarios y las actividades culturales que realizan con más frecuencia. El ocio cultural tiene mucha importancia.

De los datos del gráfico parece que los jóvenes no apoyan la cultura con valor. Un ejemplo de esto es que solamente el 28% de los jóvenes ha visitado un museo en contraste con el 78% que ha visto o escuchado un programa cultural en la TV o el radio. Me impresiona

mucho por el contrario que el 68% ha visitado un monumento histórico. Además es impresionante que el 42% ha viajado al extranjero en esta edad joven.

Según mi opinión, no creo que es bueno que los jóvenes se sientan en la sofá por ver TV por ejemplo y no salen por visitar un museo, ver una exposición de arte o visitar una feria de artesanía.

La información presentada vale mucho y es útil. Como conclusión puedo decir que los jóvenes universitarios son cautivos de la TV y les aconsejo que sobrepasan este obstáculo.

[B2.14]

En este texto analizaremos la importancia del ocio cultural basados a la frecuencia de realización de estas actividades.

Según la información del gráfico con más frecuencia (78%) los jóvenes universitarios han visto o escuchado unos programas en la TV o el radio. El 68% han visitado un monumento histórico. Dado que son estudiantes el 62% han asistido en una conferencia. Pero solo el 50% han asistido en una feria del libro. El 45% han visitado una exposición de arte y un porcentaje similar el 43% han visitado una feria de artesanía. Un actividad diferente han realizado el 42% que han viajado en extranjero. Por último solo el 28% han visitado un museo. Este porcentaje de los museos no es nada bueno y es en contra del porcentaje de los monumentos históricos.

Toda la información recogida en el gráfico es importante porque presenta datos de los jóvenes universitarios que no conoce toda la gente. Es preferible que los jóvenes no dedican tanto tiempo en la TV.

[B2.15]

Los jóvenes y más los estudiantes parece que muestran interés para el ocio cultural. Por esto con la ayuda de los datos del gráfico siguiente, analizaremos las actividades culturales que suelen realizar frecuentemente.

Con menos frecuencia visitan un museo (28%) y esto es un dato mal. El 42% ha viajado al extranjero, el 43% ha visitado una feria de artesanía y el 45% ha visitado una exposición

de la arte. Otras actividades que realizan con más frecuencia los jóvenes son han asistido a una feria del libro el 50% y el 62% a una conferencia. El 68% ha visitado un monumento histórico y el porcentaje más grande pertenece en la actividad de programas cultural en la TV o radio (78%).

Los datos relevantes del gráfico es que los jóvenes desprecian los museos y las exposiciones de la arte y les gusta más las programas de TV o radio. Por todo esta la información del gráfico es mucho importante. Espero que algunos porcentajes como el 78% disminuyen los próximos años y aumenta el número de los museos.

[B2.16]

Celebración de Día Mundial de la Tierra

La Día Mundial de la Tierra se celebra esta Domingo en países de todo el mundo. Es una día importante porque quiere avisar la gente de la crisis ambiental de la planeta. Esta celebración empezó hace 42 años.

Las problemas medioambientales más importantes que sufre la planeta son el cambio climático, la destrucción de las bosques, la contaminación y la extinción de los especies. El cambio climático se relaciona sobre todo a las gases de efecto invernadero. La destrucción de las bosques provoca muchas problemas como inundaciones. La contaminación del aire causa problemas de salud en las personas. La extinción de los especies es una problema grave.

Para cuidar el medio ambiente aconsejamos la gente que recicla mucho, reduce el consumo de eléctrica luz y no contamina de cualquiera modo la planeta.

Esperamos que participarán muchas personas de todo el mundo por recordar esta día importante.

[B2.17]

Día Mundial de la Tierra

En 3 días, el domingo, se celebra el Día Mundial de la Tierra. La crisis de medio ambiente afecta todos los seres humanos y es muy importante la celebración de esta día. La importancia también la entendemos de las millones de personas que participan cada año.

La Tierra debe combatir muchas problemas como el calentamiento que causa derretimiento de glaciares y la disminución de la capa de ozono que puede provocar problemas de salud. No hay olvidar los incendios forestales que destruyen los bosques.

Todos podemos ayudar nuestra planeta y el medio ambiente de distintas formas. Unos consejos fáciles que podemos seguir son que no contaminamos el ambiente con basura. Otro consejo que hacemos el reciclaje un costumbre diario. Los problemas relacionados con el medio ambiente son relevantes y todos debemos que prestar atención por no sufrir impactos irreversibles en el futuro.

[B2.18]

La red Earth Day Network coordina un año más la celebración de Día Mundial de la Tierra. Más de 1000 millones personas participarán en varias países. Es muy importante esta acción porque alerta de los problemas enormes de medio ambiente.

Como problemas más importantes pueden destacar la contaminación de medio ambiente, las gases de efecto invernadero y la lluvia ácida. Algunos fenómenos son difíciles a explicar y científicos pueden ayudar.

Los habitantes de la Tierra tenemos la obligación en no provocamos más daños. Es bueno que no echemos la basura en la tierra, usamos los distintos cubos de basura que existen y ahorramos energía. Debemos de recordar el medio ambiente todo el año y no solo un día por lograr resultados positivos.

[B2.19]

Los hombres con sus acciones han dañado mucho al planeta y existen muchas problemas ambientales. Por parar los daños y proteger el medio ambiente estableció el Día Mundial de la Tierra.

Podemos mencionar algunas problemas medioambientales que creemos más importantes como la desertificación, causada por la falta de la agua o lluvia, los incendios forestales provocados por los humanos y la contaminación por el malo uso de los recursos.

Mucho puede hacer por preservar la Tierra y no deteriorar la situación. Los consejos que podemos dar y sirven son primero que cuidemos el uso de la agua, que no quemamos las árboles y llevar bolsas de tela en el supermercado. Son pequeños pasos que todos podemos hacer.

Ojalá el domingo asiste mucha gente en las actividades programadas.

[B2.20]

Un día importante que debemos celebrar y recordar todos cada año es el Día Mundial de la Tierra. El domingo se celebra de nuevo y os animo todos a participar.

La Tierra sufre de problemas al medio ambiente difíciles de solucionar en algunos casos. Sobre todo el mayor problema es la contaminación del aire, de la agua y de la flora. Un otro grande problema es la falta de la agua en muchos lugares del mundo. En todos los países desarrollados, el consumo de energía como de la luz eléctrica es exagerada.

¿Cómo podemos ayudar a la sobrevivencia de la planeta? De varias formas y podemos empezar de las simples hábitos que tenemos en diario como mientras cepillar los dientes es mejor que cierras el grifo. Además es mejor que desconectar los aparatos electrónicos cuando no es necesario suyo uso.

¡Vamos todos por participar el domingo! ¡Es nuestra deber!

[B2.21]

¿Sabes qué se celebra este domingo? Está el Día Mundial de la Tierra, una celebración que tiene lugar en las países de todo el continente. Es importante porque las amenazas por la Tierra siguen ser muchas.

Por ejemplo creo necesario referir la polución en las ciudades por los coches, las industrias y otros factores. El exagerado uso de los coches debe parar. Otro problema medioambiental

es en algunos sitios el problema de los residuos y la falta de lugares específicos para la basura.

Muchos consejos podemos dar por tratar de dar solución a estos problemas. Lo importante es que la gente las cumple. Empezamos con el fomento del uso de bicicletas en la ciudad. Los gobiernos pueden promocionar el uso de energías renovables. Los problemas medioambientales no son solo estos y no terminan aquí para desgracia. ¡Es en nuestras manos ayudar la Tierra!

[B2.22]

Hoy os llevamos una noticia relevante. En una semana y concretamente en domingo se celebra el Día Mundial de la Tierra. Participarán muchas personas en todo el mundo y es una buena ocasión para difundir el mensaje de alerta para salvar la Tierra.

Muchísimos son los problemas del medio ambiente y hay de hacer algo rápidamente antes que esté tarde. Puedo destacar como más importantes el cambio climático que los últimos años hace evidente y la contaminación del ambiente que aumenta. Preocupa mucho la disminución de la capa de ozono que conlleva en el futuro graves consecuencias.

Los Ministerios de Educación, las escuelas y los profesores tienen que promoviendo la educación ambiental para que los alumnos están conscientes desde pequeños de la importancia de la tema.

¿Vosotros vais a participar en las celebraciones? Es vital que todos participamos.

[B2.23]

Existen varios tipos de celebraciones por muchos casos. Sin embargo una merece más nuestro apoyo porque simboliza algo importante, que debemos luchar para nuestro planeta. La celebración del Día Mundial de la Tierra estará el domingo.

Los problemas más importantes que sufre el medio ambiente son la continua generación de residuos y desechos sólidos. Mayores cifras encontramos a las capitales y a zonas industriales. Un problema conocido sobre todo de las campañas realizadas por organismos como WWF es los animales que son en peligro de extinción. Esto sucede en varios países del mundo. Es una lástima que se extinguen animales a causa de los seres humanos.

La gente debe ser informada de los peligros que amenazan nuestra planeta y debe respetar el medio ambiente. A nuestra ciudad ha programado varias actividades. Pienso que es importante la presencia de todos los ciudadanos.

[B2.24]

Hace 42 años empezó la celebración de Día Mundial de la Tierra. A países de todo el mundo se celebra esta día y es muy importante. Su objetivo es que pedir nuestra atención acerca de la crisis ambiental de planeta.

Uno de los problemas ambientales que es presente en muchos lugares de mundo es la escasez de la agua y su contaminación que es obra de los humanos. La agua es un recurso natural y todos deben tener acceso en este regalo de la naturaleza.

Dado que en algunos lugares la situación necesita solución, unos consejos prácticos por seguir, pueden estar útiles en todos. Sugiero pues que no malgastan la agua cuando lavan los platos y los vasos en la cocina. También sugiero que no dejan la agua corriendo mucho tiempo cuando regan las plantas.

Las actividades ambientales de Atenas pueden verlas en la entrada de mañana de mío blog.

[B2.25]

La crisis medioambiental

El domingo, si todavía no habéis quedado con algún amigo de ir al cine, os recomiendo ir a la celebración del Día Mundial de la Tierra. Las actividades tienen lugar este año a la Plaza Libertad. Es un hecho importante ya que nos recuerda que la Tierra sufre crisis ambiental. Esto no debemos olvidar, porque si no hacemos algo, empeorará la crisis.

Los problemas medioambientales más importantes son el calentamiento del global que tiene resultados negativos incluso por los animales como los osos polares. El ambiente donde viven es alterado y no encuentran qué comer. Una otra problema es la contaminación ambiental por la basura que generan los humanos, los humos de los coches y otros factores.

Recomiendo unos consejos que ayudan el medio ambiente. Primero recomiendo usamos en menor grado la energía en casa, solo donde es necesario y usamos cosas que no generan muy basura.

¡Todos juntos podemos ayudar la Tierra!

[B2.26]

Todos los habitantes de la Tierra tenemos este domingo una cita importante: es el Día Mundial de la Tierra, una celebración que tendrá lugar en todo el mundo. ¡La Tierra nos necesita y es hora de ayudar!

El medio ambiente enfrenta muchos problemas y es culpa de los humanos y las intervenciones a la naturaleza. Como ejemplo representativo de la crisis ambiental refero la contaminación ambiental algo que repercutir también en la biodiversidad que se minimiza.

Es recomendable a todos que eliminamos poco a poco el uso de vasos de plástico y de papel por el café diario que tenemos todos en el trabajo. Además es positivo que los niños reciclan porque la educación ambiental debe empezar desde estas edades para que se consolida.

El ambiente sufre crisis ambiental y nosotros no debemos olvidar la cita importante este domingo.

[B2.27]

Los últimos años la crisis medioambiental está se aumentando, según investigaciones de científicos. Por este razón es importante la celebración del Día Mundial de la Tierra. Se celebra este domingo en muchos países también en nuestra y en muchas ciudades.

Algunos de los problemas medioambientales, necesitan tratamiento específico y los hombres no pueden ayudar mucho, como está el caso de la disminución de la capa de ozono o la lluvia ácida. Por un otro lado la gente puede contribuir en el problema de la contaminación de aire. Grande problema es también la basura.

La gente puede seguir algunas consejos para contribuir. Aconsejo que: 1) reducen el uso de los motos y coches por las traslados cercanas, 2) tiran la basura en los contenedores adecuados por cada objeto, 3) reciclan a menudo.

¡Sigue nuestros intentos!

[B2.28]

El motivo del mi artículo es poner en suyo conocimiento una celebración importante que se celebrará en domingo. Está el Día Mundial de la Tierra. Nuestra planeta es cada año más contaminado y hay que reaccionar. Esta celebración es una buen oportunidad.

Si miramos nuestra ciudad, encontremos el mayor problema medioambiental de la planeta. ¿Que más de la contaminación? Las causas son la circulación de los coches sin restricciones y basura echada de las industrias. La niebla gris ha cubrido la ciudad y nadie hable. ¿No entiende nadie que es perjudicial por la salud o no les interesa? La planeta tiene otras problemas medioambientales también como la disminución de la capa de ozono y la desertificación a causa de la falta de la agua.

Para la primera problema que afecta mucho nuestra ciudad algunas medidas serían que el alcalde implemente reglas de circulación de los coches no todos los días de la semana y pagar si permanezcan muchas horas al centro. Estas problemas nos afectan todos. Nuestra planeta y ciudad no merecen la indiferencia.

[B2.29]

Me he animado a escribir esta vez sobre una tema en estado creciente. Como muchos, me preocupa la crisis medioambiental que azota nuestra planeta. En domingo se celebra una vez más el Día Mundial de la Tierra pero esta vez está más relevante que todas las veces.

Múltiples son los problemas medioambientales de la planeta y cada país se enfrenta con sus propios. Los más destacados son la deforestación, el calentamiento global y los especies en peligro de extinción. Todos tienen el mismo agente que no está otro del ser humano que ha destruido lo que la naturaleza ha regalado en la humanidad.

Me parece increíble que los gobiernos no han sido capaces resolver estos problemas. Muchos preguntan que podemos hacer para ayudar la sostenibilidad de la planeta. Con pasos pequeños podemos llegar lejos. Primero no talar, no encender fuegos en los bosques, hacer uso mesurado de la electricidad y la agua, son unos consejos útiles por realizar. Cada uno y todos juntos podemos cambiar y mejorar el trato hacia la planeta.

[B2.30]

Es importante que los jóvenes y especialmente los que estudian, se ocupan con actividades culturales, porque esta les muestra la historia de su país y la herencia cultural y también la historia y la cultura de otros pueblos. Y de esta manera se informan y aprenden.

Según una encuesta, los jóvenes estudiantes prefieren informarse sobre temas culturales por la televisión y la radio. Y eso quizás sucede porque está la más fácil manera, si hablamos de tiempo y dinero también. La asistencia en congresos está segunda actividad cultural en frecuencia de los jóvenes estudiantes. Las visitas a ferias de libro, ferias de artesanía, a monumentos históricos y los viajes en el extranjero parece que consisten un modo común y amado de actividad cultural, porque vienen terceros como modo de frecuencia.

De los porcentajes de la investigación surge que un grande porcentaje de jóvenes estudiantes prefiere las actividades culturales y este es una señal de esperanza para la unión de las culturas y continuación importante de la herencia cultural.

NIVEL C1

[C1.1]

Estimados señores:

Con mucha alegría redacto esta carta de recomendación por el señor Rodríguez García Alberto que se presenta a su convocatoria de empleo. He tenido la suerte haber trabajado con este señor durante los académicos cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Mi experiencia de la colaboración se la caracteriza muy positiva. Nuestra relación de dirigente y profesor ha sido perfecta en todos aspectos. Al equipo que perteneció el profesor García, desempeñó siempre todas labores con mucho empeño. Llegaba siempre muy puntual a las clases y su armario (que todos los profesores de nuestro centro disponen) estaba muy organizado.

Los fuertes puntos del profesor García son su experiencia larga de docencia y la armonía en la relación con sus alumnos. Punto destacable es además su disposición y capacidad de trabajo incluso los fines de semana cuando en nuestra academia se organizaron talleres de cultura. He mencionar su interés constante a cursos de formación y actualización por profesores.

Definitivamente considero que es el ideal candidato por este puesto de trabajo ya que reúne todos requisitos y es un profesor responsable.

Atentamente,

Luis Montero,

Director de la Academia "Lengua y Cultura Latinoamericanas"

[C1.2]

Estimadas/os señoras/es:

Les recomiendo con mi carta el profesor Jorge Aranda para el puesto de trabajo de su organismo.

Trata de un persona muy educado en su sector, especializado con master en la enseñanza de lenguas extranjeras. Durante la su estancia a la academia que dirijo, ha ayudado al desarrollo de clima ameno entre profesores y alumnos. Era encargado aparte de la enseñanza con el enriquecimiento de la librería del centro con libros de literatura. Ha cumplido todas las tareas con éxito.

Como fuertes puntos de esto profesor destacan la organización y especialización. La relación con todos trabajadores de la academia, como los otros profesores, secretarios, contables y los alumnos ha estado ejemplar. Un otro positivo punto es su participación en congresos por lo menos dos veces al año por actualización de conocimientos de profesores de lenguas extranjeras. Incluso visita ferias de libros dedicadas a libros de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El señor Aranda es un profesional ejemplar y en nuestra academia hemos quedado satisfechos por sus servicios y les recomiendo su contratación por el puesto en la sección de enseñanza.

Saludos atentos,

Antonio Cuesta,

Director.

[C1.3]

Muy estimados señores:

Tuve el honor de dirigir el equipo de profesores de la academia de las idiomas "Horizontes" desde 2012 hasta 2015. En mi equipo estaba miembro el profesor Fernández Suárez Sergio, un profesor joven, talentoso y muy dedicado a su trabajo.

Acuerdo que mi experiencia de la colaboración con este profesor estaba maravillosa así como nuestra relación. También estaba responsable de públicas relaciones de la academia y nos ayudó mucho en aumentar el número de alumnos matriculados. Los eventos que organizaba para promocionar nuestra escuela, han hecho conocido nuestro centro a público de todas las edades y muchos decidieron matricular en nuestras clases. Su horario de enseñanza de español fue 20 horas semanales y solo faltó del trabajo por razones serias.

Su manera de enseñar y la simpatía que se tenían los alumnos señalan su puntos fuertes como docente. Además fue muy importante su capacidad de adaptación a la programa inestable de los grupos dirigidos a estudiantes que participaron en Erasmus.

Por todo expuesto anteriormente llega a la conclusión que es el candidato perfecto por su organismo.

Un cordial saludo,

Patricio Robles.

[C1.4]

Carta de recomendación por el candidato Álvaro Menéndez

Tu candidato al puesto de profesor de lengua española Álvaro Menéndez ha estado parte del equipo de profesores que dirigí, los cursos 2013-2014 y 2014-2015 a la academia de lenguas extranjeras "Métodos" a Sevilla, a España.

Ha estado una experiencia fructífera y ventajosa por la academia. Muchos alumnos pedían matricular en las clases que enseñaba el señor Menéndez. Era totalmente dedicado en su labor de docencia. Debo añadir que su horario semanal era de 20 horas. Nuestra academia forma parte de una cadena de 7 academias de lenguas en toda España y al menos dos veces al semestre organizamos reuniones con los directores y profesores de cada sede. El señor Menéndez representó varias veces con mucho éxito nuestra academia.

Un lado importante es que tenía óptimas relaciones con todos los compañeros de trabajo. Muy positivo es también el hecho de su disposición para trabajar en días festivos si era necesidad. Estos son sus puntos fuertes como profesor. Los buenos profesores destacan por estas cualidades.

Deseo que mi carta les va a ayudar en la elección del candidato adecuado por el puesto de profesor de lengua española de su organismo.

Atentamente,

Ignacio Márquez.

[C1.5]

He colaborado ocho años con el señor Diego Quintana en la academia de lenguas "Infolengua" donde fui director del equipo de profesores.

Es relevante informarles de que estaba muy típico y cumplía sus labores. Personalmente he tenido muy buena relación con él. Lo mismo sucede con sus compañeros de trabajo de aquella época. Además, a encuestas que elaboramos, los alumnos respondieron que estaban muy satisfechos con este profesor y en la pregunta si querían un cambio de profesor respondieron que no. Esto demuestra la capacidad docente de este profesor.

Sus labores en la academia estaban la enseñanza de español y inglés. Otras de sus labores eran relacionadas con la area cultural de la academia como con la preparación de excursiones y visitas guiadas de los museos.

Punto fuerte del profesor Quintana es su participación a cursos de formación de profesores. Un otro rasgo importante es su capacidad de adaptación a horario.

Es un profesor que hace bien su trabajo dispuesto en cambios en el horario de trabajo y muy interesado a formación continua.

Les recomiendo sin ningún duda el señor Diego Quintana.

Un saludo,

Norberto Sanz.

[C1.6]

Los jóvenes de nuestras días enfrentan muchos desafíos a la hora de elegir qué carrera van a seguir. La mayor problema es el desempleo por los jóvenes de esta época.

Es lamentable que los alumnos no han decidido todavía qué carrera seguirán el próximo año en la Universidad, esto es lo que ha contestado el 52,2%. El 47,8% ha contestado que ya sabe la carrera que seguirán.

Los hombres prefieren los estudios de rama científico-técnica (38%) y las ciencias sociales (32%). La arte no la prefieren nada (0,00%) y este dato despierta el interés, porque a los jóvenes les gusta la arte mucho. Por el contrario las mujeres están interesadas en las

ciencias sociales (38%) y las ciencias de la salud (30%). También las mujeres no se ven interesadas en la arte (0,01%).

Las razones que hacen a los jóvenes que eligen carrera son con grande diferencia la vocación (78%) y las salidas profesionales (18%). Podemos deducir que tanto hombres como mujeres muestran interés para carreras que puede que les guían a encontrar un empleo aunque contrasta esto con el porcentaje de la vocación que es una de las razones por elegir carrera.

[C1.7]

El fin de este artículo es indagar a las preferencias de jóvenes que serán futuros estudiantes, si por supuesto consiguen buenas notas en los exámenes.

Según datos de la encuesta 52% de los jóvenes no ha decidido lo que van a estudiar y 47,8% declara que sí sabe.

Los estudios que tienen pensado realizar en futuro cambian si trata de hombres o mujeres. Los hombres tienen más inclinación en las ciencias técnicas y lo demuestra la cifra 38% que elige estos estudios. Les gusta las ciencias sociales en porcentaje 32% y las ciencias de la salud en 24,9%.

Las mujeres les gusta las ciencias sociales con porcentaje 38% y las ciencias de la salud, 30%.

Es sorprendente que las mujeres y los hombres no dan importancia a estudios de arte.

Como razones principales por elegir carrera teniendo cuenta las respuestas de alumnos, son la vocación, 78%, las salidas profesionales, 18% y en porcentajes mínimas siguen la profesión prestigiosa, 2% y la nota de corte para entrar, 1%.

En nuestra opinión los alumnos deben confiar su voluntad porque solo así los estudios les encantará.

[C1.8]

Nuestro artículo esperamos que ayude a padres y alumnos por esclarecer lo que realmente quieren estudiar los segundos, viendo lo que la mayoría de alumnos de su edad piensa sobre este tema.

De las respuestas de la encuesta realizada vemos que el 52% de los alumnos que iniciarán sus estudios universitarios el próximo año, no ha todavía decidido lo que van a estudiar y el 47,8% ha ya decidido.

La opción de estudios por sexo tiene diferencias y similitudes. Tanto hombres como mujeres han contestado que la arte no es la carrera que quieren seguir. Una otra similitud es que hombres y mujeres valoran mucho los estudios ciencias sociales (32% por los hombres y 38% por las mujeres). La primer preferencia de los hombres está los estudios científico-técnica (38%) y por las mujeres está las ciencias sociales (38%).

Uno de los razones más importantes para elegir carrera está la vocación (78%) y después las salidas profesionales (18%).

Los alumnos deben tener claro lo que quieren estudiar y tener en cuenta si podrán encontrar un trabajo, algo que en las escuelas no enseñan en los alumnos.

[C1.9]

¿Quién de nosotros estaba tan decidido como joven cuando faltaba poco tiempo por iniciar sus estudios? ¿O quién sabía qué asignaturas incluye lo que quería estudiar? Supongo que la mayoría no. Lo mismo sucede ahora con los jóvenes que iniciarán sus estudios el próximo año.

52,3% no ha ya decidido lo que van a estudiar. Por otra parte 47,8% ha ya decidido sus estudios. Los hombres quieren estudiar a la rama científico-técnica (38%) mientras que la porcentaje por las mujeres es baja (15%). El máximo porcentaje por las mujeres es el 38% (ciencias sociales). Segunda preferencia de los hombres es la rama de ciencias sociales (32%) y por las mujeres las ciencias de la salud (30%).

¿Cuáles son las razones para elegir carrera? Primero la vocación (78%) y segundo las salidas profesionales (18%). Otras respuestas son la profesión prestigiosa (2%) y la nota de corte para entrar (1%).

Nos alegra que los alumnos están decididos sobre las razones que les hacen elegir carrera. Por otra parte no es bueno que el 52,3% no ha decidido qué estudiará y en esto deben ayudar los profesores y los padres.

[C1.10]

La elección de carrera

Los alumnos que iniciarán sus estudios el próximo año, han participado en encuesta y entenderemos por sus respuestas hasta qué punto están decididos.

A la pregunta de si tienen decidido lo que van a estudiar, el 52,2% ha decidido ya y el 47,8% no. No es gran esta diferencia, aunque es alto porcentaje. En el primero puesto de las opciones de estudios por los hombres están las ciencias técnicas (38%). En el segundo las ciencias sociales (32%), en tercero puesto las ciencias de la salud, en el cuarto las humanidades y letras (4%) y en último arte (0%).

Las mujeres primero eligen las ciencias sociales (38%), segundo las ciencias de la salud (30%), tercero las ciencias técnicas (15%) y cuarto las humanidades y letras (14%). Como en las respuestas de los hombres, en el último lugar están los estudios de arte (0,1%).
¿Acaso conocen que no podrán encontrar trabajo en este sector?

La vocación es la razón principal para elegir carrera (78%). ¿Pero, nadie tiene vocación al arte? Las salidas profesionales ocupan el segundo puesto (18%).

Las respuestas son contradictorias en algunas partes y se ve que están indecisos, normal por estas edades.

[C1.11]

Estimados señores:

Después de muchos años experiencia en el puesto del director, considero que es fácil por mí comprender quién de los profesores dispone habilidades que le hacen un capaz docente.

Uno de estos profesores dotados es el señor Miguel Rodríguez. Lo conozco muy bien y he valorado su trabajo porque este profesor era bajo mi supervisión por 5 años. La colaboración con él ha sido de las mejores que he tenido. Sus labores a la academia han estado la docencia y los cursos extra de expresión oral en la lengua extranjera.

Indiscutiblemente sus puntos fuertes son su docencia, teniendo en cuenta tanto los éxitos a los exámenes de nuestros alumnos y que esperaban impacientes empezar las clases con este profesor, como su capacidad de usar la lengua que han aprendido. Además, punto fuerte es el manejo de las nuevas tecnologías que usaba también en sus aulas y que los alumnos han amado y desarrollaron habilidades que antes no tenían por medio de esta dedicación.

Estoy seguro que quedarán satisfechos para su trabajo y les ayudará mucho su presencia en su organismo.

Saludos atentos,

Rafael Álvarez.

[C1.12]

Estimado señor director:

El motivo de mi carta es recomendarle por su organismo el antiguo profesor de mi academia, Pablo Cercas. En esta academia soy propietario y director y elijo personalmente los profesores, después de entrevista y pruebas sobre la metodología de enseñanza y conocimientos generales de lengua.

El profesor Pablo Cercas, está una persona equilibrada y especializado. De todos profesores de la academia estaba el más motivado para trabajar y buen persona también, importante por un educador. En mi equipo estaba responsable de las reuniones mensuales con los profesores, es decir preparaba las presentaciones power point que le daba y avisaba los profesores. Si había alguno problema, siempre encontraba la mejor solución para mi empresa y esta capacidad no la he encontrado en otra persona hasta ahora.

Creo que sus puntos fuertes son su carácter ideal por un docente y también su estancia al extranjero, punto muy importante para un profesor de lenguas extranjeras.

Les recomiendo ampliamente el señor Cercas y tengo la creencia que puede afrontar las responsabilidades de este puesto con éxito garantizado.

Reciba un cordial saludo,

Alfonso Santos Guerrero.

[C1.13]

Madrid, 8 de septiembre de 2015

Estimados señores:

A través de estas líneas, deseo poner en su conocimiento que el profesor Jorge Saez, ha demostrado estar responsable y grande trabajador durante los tres años que trabajó en la academia "Foreign Languages School". Tiene el perfil de un profesor con mucha experiencia y seriedad. En la escuela queríamos continuar la colaboración con este profesor, sin embargo se mudó por razones familiares a otra ciudad.

La relación que tuvo con la dirección de la academia y el equipo de profesores estaba excelente. Estaba encargado de la enseñanza de la lengua española y de la redacción de artículos por nuestra revista mensual con temas culturales. Es positivo el hecho que llegaba a nuestro centro una hora antes de comenzar las clases para preparar mejor y muchas veces quedaba en nuestra biblioteca para encontrar información y enriquecer sus conocimientos, algo que pocos profesores han hecho.

Está relevante destacar que siempre ha manifestado interés para actualizar sus conocimientos y ampliarlos. Destacables son además sus cualidades de adaptación en las necesidades de la empresa y su paciencia.

Espero que tomarán en cuenta la presente recomendación. Les agradezco de antemano.

Un saludo cordial,

Hernán Figueroa.

[C1.14]

Salamanca, 20 de julio de 2014

Muy señores míos:

Por medio de la presente carta les informo que he tenido suerte de trabajar con el señor Felipe Rojas por 6 años. En el tiempo de nuestra colaboración se caracterizan sus valores éticos por lo que fue un miembro fundamental de nuestra academia.

Desempeñó el papel de profesor de español para extranjeros en los niveles A1, A2 y B1 y el papel del responsable de cine por los niveles B2 y C1. Hay de destacar su profesionalidad y trato cortés con alumnos y profesores que contribuyó a la creación de ambiente adecuado en el nuestro centro. Hizo que los alumnos amen el cine español y les enseñó este mundo mágico que les ayudó en mejorar el uso de la lengua.

Debo además añadir que ha tomado iniciativas que seguimos utilizar a nuestra academia hasta hoy como la representación de obras teatrales por nuestros alumnos extranjeros en lengua española ante público, otra actividad que les ayudó mucho con la lengua.

Agradezco la atención que ustedes den a mi carta. No duden en contactarme si necesitan cualquiera dato.

Saludos atentos,

Fernando Ramírez.

[C1.15]

Estimado señor:

Los académicos cursos 2010-2011 y 2011-2012 colaboré en mi academia de las idiomas extranjeras inglés e italiano, con el señor Francesco Albertini quien enseñaba la lengua italiana.

Durante estos años de la cooperación el señor Albertini ha ganado el respeto y admiración por su grande labor. Es un productivo profesor con innovadoras ideas. Ha tenido una presencia muy responsable, típica y apoyativa con los compañeros de trabajo. Aparte de su responsabilidad como docente, fui encargado de las talleres de música italiana, cocina

italiana y cine italiano. Ha logrado el acercamiento de los alumnos en la cultura italiana y con los talleres amaron la lengua y la cultura italiana, con resultado muchos de ellos decidieron estudiar en Italia o vivir en este país.

Ha cumplido siempre las labores encargadas con éxito. Participaba además en cursos formativos por profesores de lenguas extranjeras y en los encuentros de intercambio de opiniones sobre métodos de enseñanza organizadas por nuestra academia cada dos meses.

Puedo confirmar que estará a la altura de sus compromisos en este puesto de trabajo.

Me quedo en su disposición,

atentamente,

Fermín Sánchez.

[C1.16]

¿Fácil o difícil decisión?

Elegir qué estudiar a la universidad no es una fácil decisión sobre todo a la edad que se hace. Estoy de los que piensan que la escuela no ofrece suficiente información por los alumnos.

No es de extrañar pues que los alumnos no han decidido qué van a estudiar. Esta es la respuesta que dado el 52,3% de los alumnos que iniciarán estudios universitarios el año que viene. Un otro 47,8% responde que ha ya tomado su decisión.

Si por otra parte observamos cuál suele ser la opción de estudios por sexo, hay divergencias. Los hombres decantan en los estudios técnicos (38%) y luego en las ciencias sociales. Las ciencias de la salud son terceras en orden de elección (24,9%). Las mujeres por el contrario, eligen las ciencias sociales (38%), después las ciencias de la salud (30%) y al tercero puesto se encuentran las ciencias técnicas (15%).

Para elegir carrera toman en consideración la vocación (78%) y luego las salidas profesionales (18%).

A pesar de eso, tengo la convicción que finalmente los alumnos siguen el criterio de las salidas profesionales guiados de sus padres, desafortunadamente.

[C1.17]

Mucho se puede analizar la tema de la elección de estudios a la Universidad. Esta tema tortura muchos alumnos, sus profesores y por supuesto sus familias. Un recién estudio sobre esta tema ha llevado a la luz la problemática en la que se enfrentan cada año los alumnos que quieren continuar con estudios universitarios.

Un grande número de los alumnos que el próximo año podrán iniciar estudios a la Universidad, el 52,2%, han respondido que no han decidido lo que estudiarán. Es por lo menos importante que el 47,8% ha ya tomado su decisión de lo que estudiará. La verdad es que no hay tanta diferencia entre los que han decidido y los que no han decidido.

Entre las opciones de estudios primero figura por los hombres la opción de las ciencias técnicas (38%) y segundo las ciencias sociales (32%), dato sorprendente bajo mi opinión. Por las mujeres primero figura la opción de ciencias sociales (38%) y segundo las ciencias de la salud (30%), también sorprendente.

Lo que les guía en la elección de carrera es la vocación ante todo, 78% y las salidas profesionales, 18% no tienen la primera palabra.

[C1.18]

Misión: estudios universitarios

El próximo año miles estudiantes iniciarán sus estudios a las universidades. Pero, ¿han decidido ya qué van a estudiar? ¿Y cómo toman esta decisión? ¿Conversan sobre esto tema con sus compañeros? ¿Se influyen de la decisión que toman sus compañeros? Estas preguntas necesitan respuesta, pero de una encuesta realizada sabremos lo que quieren estudiar y cuales son las razones que les hacen elegir la carrera.

Según las respuestas de los alumnos a un estudio, solo el 47,8% ha decidido qué estudiará y están más los que no han todavía decidido, el 52,3%. Los hombres desean seguir el campo de estudios tecnológicos, 38% y las mujeres las ciencias sociales, 38%. Ambos sexos muestran indiferencia por la opción de estudios de la arte, provocando muchas preguntas.

Sus respuestas en la pregunta sobre cuáles son las razones para elegir carrera son la vocación en primero lugar, 78% y en segundo lugar las salidas profesionales, 18%.

Nosotros deseamos que los alumnos pueden elegir lo que realmente quieren estudiar porque les gusta y no porque lo quieren los padres o por encontrar un puesto de trabajo.

[C1.19]

Llega el nuevo curso escolar y los alumnos deben decidir qué estudios harán a la Universidad el año próximo. Decidir si estudiar a su ciudad (si hay Universidad), cerca de su ciudad o lejos e incluso a extranjero.

Podemos conocer lo que tienen a mente los jóvenes en este momento, acercándonos en los datos de las respuestas de una encuesta que han participado. De estos, el 52,00% no tiene decidido lo que va a estudiar mientras que el 47,8% sí ha decidido qué estudiará.

Sus opciones de estudios son variadas. Los hombres inclinan a los estudios de ciencias técnicas, 38%, las ciencias sociales, 32% y las ciencias de la salud, 24,9%. Estos son los estudios que concentran los porcentajes más grandes. Las mujeres inclinan a las ciencias sociales, 38%, las ciencias de la salud, 30%, las ciencias técnicas, 15% y las humanidades y letras, 14%.

Dos son las razones principales para elegir carrera según las respuestas de la encuesta. Estas son la vocación, 78% y las salidas profesionales, 18%.

Es positivo que los jóvenes se preocupan por los estudios y se alejan de malos hábitos y de los peligros que hay por estas edades.

[C1.20]

La gente desde el pasado ha asociado los universitarios estudios con el empleo. O sea la gente creía que encontrará empleo al ámbito de los estudios realizados a la Universidad. No sabemos hasta qué punto ha cambiado esta creencia, sin embargo la búsqueda de empleo preocupa los jóvenes de hoy en día y seguro que afecta a la elección de estudios.

En una investigación con participantes alumnos que iniciarán estudios a la Universidad el año que viene, se hace evidente la opinión de esta generación tanto joven y nos interesa

mucho saber sus preferencias. La mayoría de estos, el 52,00% no ha ya decidido qué estudiará. El 47,8% ha ya decidido.

El ámbito de estudios que más escogen los alumnos es la técnica, 38% y las ciencias sociales 32%. Las alumnas escogen las ciencias sociales, 38% y las ciencias de la salud, 30%. Por otro lado, los alumnos no les importa nada la nota de corte para entrar en la universidad (1%). Lo que les importa es la vocación, 78%. Curioso es que solo el 18% se interesa por las salidas profesionales.

[C1.21]

Según las estadísticas que han llegado en nuestro conocimiento de un estudio sobre la elección de carrera de los estudiantes que iniciarán sus estudios el próximo año, es obvio que la mayoría no ha llegado en una decisión final.

52,2% de los estudiantes no han decidido todavía qué estudiarán. En contra 47,8% han decidido los estudios que seguirán. Respecto al pasado han cambiado las opciones de estudios por sexos. Por ejemplo los hombres primero seleccionan los estudios de las ciencias técnicas (38%) y segundo las ciencias sociales (32%). Las ciencias de la salud son la tercer opción (24,9%) mientras que en el pasado eran la primer o segunda opción. Las mujeres prefieren las ciencias sociales (38%) y luego las ciencias de la salud (30%). Tercer opción son las ciencias técnicas (15%). En el pasado en primer posición eran las humanidades y letras que ahora son la penúltima opción.

La vocación (78%) y las salidas profesionales (18%) son las básicas razones para elegir carrera. Hay que trabajar más en esto en las escuelas para que los alumnos estén informados de las opciones y posibilidades que tienen de los universitarios estudios.

[C1.22]

Los alumnos esperan por años terminar la escuela y empezar una nueva etapa de formación en algún de las universidades. Aunque muchos sueñan esta etapa como años sin mucho estudio y las obligaciones que tenían en la escuela, es verdad que no tienen razón porque los estudios en la Universidad son difíciles y se requiere esfuerzo extra.

Unos alumnos han decidido desde casi el inicio de la escuela qué estudiarán en la Universidad y esperan cumplir un sueño de vida y otros que deciden incluso después de terminar las exámenes.

Un estudio muestra exactamente esto. Un año antes de su entrada a la Universidad, los alumnos no han decidido cuales son los estudios que los atraen más. En concreto el 52,00% de los alumnos no ha decidido y el 47,8% ha decidido. En cuanto a la opción de estudios por sexo, los alumnos optan por las ciencias técnicas (38%) y las alumnas por las ciencias sociales (38%). Para elegir carrera el 78% ha respondido que el factor determinante es la vocación y tanto solo el 18% ha respondido que son las salidas profesionales.

NIVEL C2

[C2.1]

En este informe, se analizan los hábitos televisivos de los profesores, teniendo como base una encuesta realizada.

Según los datos obtenidos del gráfico, un porcentaje importante de los profesores, 214, suelen ver los telediarios. Poco menos es el porcentaje de los que prefieren las películas, 144 y muy cerca sigue la cifra de los series, 126.

Unas de las programas que menos llaman la atención de los profesores son desafortunadamente las documentales y el teatro, que esperaría que tenían niveles altos a una encuesta por profesores. Un punto alertante está la cifra en la programa de toros (41), si tenemos a cuenta que se supone que los profesores aparte de la docencia inspiran valores en sus estudiantes.

Los datos de la encuesta ayudan para que acercamos en las preferencias televisivas de los profesores. En el perfil que se tiene de los profesores ajusta las programas preferidas por ellos como los telediarios que están su primer opción, sin embargo las programas como los toros o los reality shows se alejan de la imagen que tenemos de ellos.

Sería importante también la realización de una encuesta que presenta cuantas horas pasan delante de la pantalla los profesores viendo estas programas y qué días de la semana dedican más tiempo en la tele.

[C2.2]

Los profesores son también seres humanos y tienen los mismos hábitos como nosotros. Ver la televisión es uno de estos hábitos que tienen también los profesores. No se puede ocultar que a pesar de todo lo que ofrecen hoy en día las nuevas tecnologías, la televisión sigue siendo una fuente de entretenimiento y de información por todas edades.

Como se puede observar, a partir de los datos de un gráfico, los profesores ven con más frecuencia varias programas de televisión. Los más preferidos de ellos son los telediarios (214), las películas (144) y las series (126). Siguen los documentales (73) y los programas

de deporte (64). Los programas menos favoritos son los magazines (5), los programas musicales (4), los debates (1) y el teatro (1).

En referencia en los datos del gráfico, nos extraña el porcentaje relativamente bajo de los documentales y también de los debates y el teatro, comparando con otros programas que presentan porcentajes altos como las series y programas de deporte.

Sería también importante conocer hasta qué punto esta dedicación sirve en los profesores como puro entretenimiento o si toman ideas por sus clases, por ejemplo. Es decir si la televisión ofrece recursos educativos por sus clases.

[C2.3]

Partimos de los datos de encuesta por indagar los hábitos televisivos de los profesores.

De la información recogida está obvio que los programas que suelen ver con más frecuencia los profesores son en primer lugar los telediarios (214 del total 832), en segundo lugar las películas (144 del total 832) donde no especifica del qué género prefieren más, en tercer lugar series (126 del total 832) y en cuarto lugar los documentales (73 del total 832).

Existe una distancia aritmética entre la primer opción y la segunda, mientras que entre la segunda y la tercer opción no existe esta distancia. Por otro lado, está grande la diferencia aritmética entre la primer opción y la cuarta.

Programas que no concentran el interés de la mayoría de los profesores están los concursos (12 del total 832), los programas infantiles (7 del total 832) y los programas musicales (4 del total 832). Seguro que parece curioso que solo 4 profesores han contestado que suelen ver los programas musicales ya que la educación está polifacética.

Una sugerencia por futuras encuestas por obtener una visión global del tema es que incluyen un dato que falta preguntar cual es si los profesores ven estos programas porque realmente les gustan o por costumbre.

[C2.4]

A la mayoría de la gente le gusta sentar al sofá y ver la tele en el tiempo libre, sea por la tarde, por la noche o los fines de semana. Sea cualquiera sea la profesión que ejerce cada uno o su edad, todos compartemos lo mismo hábito, ver la tele. Lo mismo está por los profesores también en su tiempo libre.

En una encuesta realizada se han hecho públicos los hábitos televisivos de los profesores. La grande parte de ellos (han participado en total 832 profesores) tiene como favoritos los telediarios (214) que figuran en la primera posición de los resultados y después eligeron las películas (144). Las películas suele ser una programa que aman todas las edades y nunca pierde su valor. Un género similar, los series ocupan el tercero puesto en sus preferencias (126). Hay también quienes se decantan por los documentales (73) y los reportajes de información (50), programas de contenido más serio podríamos decir. Hay también quienes no precisan en sus respuestas (5 no sé/no conozco), (4, otros programas).

La encuesta cubre todas las categorías de programas que suelen emitir las cadenas y los gustos de los profesores vemos que parecen bastante a los de cualquiera otra persona.

[C2.5]

Los profesores universitarios fuera de los aulas mantienen una vida normal y llenan su tiempo libre con actividades como ver la tele. Si les interesa conocer qué programas televisivos suelen ver con más frecuencia, en este artículo lo presentamos.

Con más frecuencia ven primero los telediarios, 214 y después las películas, 144. Los series forman la tercer preferencia, 126. Es que destacar que las programas como del corazón (14), de humor (16), concursos (12), magazines (5) y programas musicales (4) tienen porcentajes muy bajos.

En total participaron 832 profesores a la encuesta que la Universidad llevó a cabo. Se nota que las programas mencionadas anteriormente como las programas musicales y los concursos tendrían porcentajes altos a casos de otros grupos como los estudiantes o gente joven en general mientras que al grupo de los profesores son bajos lo que marca la diferencia entre los hábitos televisivos si queremos hacer una comparación con las preferencias del público general. Por el contrario las programas como los telediarios que

tienen un perfil severo, son las preferidas por los profesores suponemos porque quieren mantener informados y si la encuesta tendría como encuestados a personas de otras edades, el resultado sería diferente sobre los telediarios, porque las edades jóvenes no les gusta ver los telediarios.

[C2.6]

¿Te has preguntado alguna vez cuáles son las programas que suelen ver con más frecuencia tus profesores en la Universidad? Si es así, te lo contamos todo aquí.

En una encuesta acerca de los hábitos televisivos de los profesores, participaron 832 profesores de la Universidad. Los resultados sorprenden a unos y para otros está algo esperado, sobre todo por el nivel que tienen. Con más frecuencia suelen ver los telediarios, es decir 214 personas. Las películas las suelen ver 144 personas y las series 126 personas.

Las documentales las ven 73 de los profesores encuestados, las programas de deporte 64 profesores, los reportajes de información 50 y los toros 41 profesores. Solo 28 ven los reality shows y talk shows, 14 el fútbol y 12 los concursos. Otras programas como los magazines y musicales tienen bajísimos porcentajes. Aquí cabe lo que he escrito antes. No me sorprende personalmente el hecho de que no les gustan o no suelen ver frecuentemente este tipo de programas como los concursos, los magazines y los musicales. Su nivel creo que no lo permite.

Está más que evidente que otras personas tendrían como favoritas primero las películas y no los telediarios como han contestado los profesores o las series, los reality shows, los concursos y las musicales programas.

[C2.7]

En las encuestas que realizan organizaciones o institutos y nos llaman a menudo por teléfono por responder, no se sabe si los que participan contestan sinceramente o lo responden sin que refleja la verdad. De todas las formas esperamos que a la encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores, ellos han dado sus respuestas sinceras y eso porque este tema nos parece muy importante.

Los programas que ven con más frecuencia están según el gráfico de la encuesta, los telediarios. Generalmente el público no tiene como preferido programa los telediarios y están otros los programas que atraen el interés de la gente, como por ejemplo programas que pertenecen al entretenimiento. Después aparecen por orden decreciente las películas, las series, los documentales, los programas de deporte y los reportajes de información. Estos programas figuran como los más frecuentemente vistos por los profesores.

Los reality shows, los programas del corazón y programas de humor no están de los preferidos de los profesores. Lo mismo sucede con los concursos, los programas musicales e incluso el teatro, pero en porcentajes mínimos.

Lo que estaría interesante para muchos estaría conocer cómo caracterizan todos estos programas televisivos los propios profesores, si tienen calidad o no, independientemente de si los ven o no finalmente.

[C2.8]

Imaginar los profesores viendo la tele está una cosa que no había pensado hasta que últimamente leí una encuesta en una revista que ocupaba con la tema de los hábitos televisivos de los profesores. De este momento tuve la curiosidad de saber cuales están las programas que ven más los profesores.

En el gráfico de la encuesta no hay duda sobre las programas destacadas por los profesores. Están los telediarios (214 prof./en total 832 prof.), las películas (144), las series (126), los documentales (73) y los deportes (64).

Si la encuesta tendría un grupo profesional diferente como punto de investigación o edades más jóvenes, los resultados estarían muy diferentes, supongo. Sin embargo, como se esperaría de una encuesta destinada en profesores, las programas como del corazón, los reality shows y talk shows y los concursos son programas que los profesores no suelen ver con frecuencia. Supongo que nadie va a preguntar el porqué de eso. Todos entienden el porqué. La solución por la pregunta es la baja calidad. Programas como los reality shows no ofrecen nada, la gente solo pasa el tiempo, no sabemos si realmente se entretienen. Lo que reciben es solo basura, de calidad no se puede ni hablar.

[C2.9]

A este artículo introducimos una tema interesante y deseamos que mientras leen pasan unos minutos agradables con el fin de olvidar por poco las problemas que torturan toda la gente diariamente. El artículo de hoy trata en los televisivos hábitos de los profesores.

Como se aprecia al gráfico de una encuesta que nos ha ayudado a este artículo, los telediarios están la programa que ven frecuentemente, en total 214 de los profesores participantes. La segunda programa están las películas con 144 profesores y después las series con 126. Los documentales y programas de divulgación las ven con frecuencia 73 profesores y los reportajes de información 50.

Observamos que las programas de diversión y que tienen un aire más ligero comparando con los demás, no cuentan con el gusto de los profesores, como las programas de humor, del corazón y los magazines. Tampoco los debates les gusta a los profesores, donde solo una persona ha respondido que lo ve.

Hay que subrayar que en la encuesta no se facilita un dato importante. No se sabe en qué sector pertenecen los profesores y está curioso que solo a uno le gusta el teatro. ¿Acaso no han participado profesores de las letras en la encuesta?

[C2.10]

La televisión es un bueno medio de entretenimiento y además ofrece gratis, así que todos prefieren y usan esto medio. A la infancia muchos pasábamos horas enteras viendo la tele solos o con nuestros amigos. Esperábamos días por ver las programas preferidas como los infantiles que sobre todo se emitían los fines de semana. Regresando a nuestra tema, como los estudiantes, también sus profesores de la Universidad hacen uso de la tele.

Una encuesta ha tratado hace poco tiempo esta tema y han preguntado los profesores qué programas suelen ver con más frecuencia. A sus respuestas están sorpresas como que en primer posición se encuentran los telediarios (214 profesores los ven) y siguen las películas (144) y las series (126).

No se conoce de la encuesta si estas programas las ven en diario o no. Otras informaciones que no están sorpresas por nosotros tienen que ver con los porcentajes bajos de programas como el fútbol y los programas infantiles.

Una sorpresa negativa está el porcentaje de los toros (41). No podemos entender qué diversión encuentran los profesores exactamente en ver esta programa, pero para gustos están los colores. Muchos lo caracterizan como el deporte nacional o herencia. Cada uno puede tener su opinión y mantenerla, sin embargo es obvio en todos, fuera y dentro de España que es algo cruel que no se puede caracterizar ni como deporte ni como herencia.

[C2.11]

¿Cuáles están los programas que soléis ver con más frecuencia a la tele? Mediante este artículo conoceremos cuáles están los programas favoritos de los profesores, los que suelen ver frecuentemente.

Los datos recogidos de una encuesta, nos informan que el programa favorito de los profesores están indudablemente los telediarios. En el gráfico de la encuesta aparece que de los 832 participantes, los 214 ven más a menudo los telediarios y 144 las películas. Los programas de deporte concentran 64 participantes, los reportajes 50, los programas del corazón 14, los magazines 5 y los debates 1. No se ofrecen datos de las preferencias por sexo, si por ejemplo los deportes los eligen más los hombres y los magazines más las mujeres. Este dato estaría muy bueno si lo incluían.

Lo que estaría oportuno y debería incluir a encuestas futuras está cómo valoran los profesores cada programa de la tele, si creen que transmiten valores educativos o nada tienen que ver estos programas con valores educativos. Claramente algunos de los programas carecen de la estimación de los profesores, lo cual se refleja a los porcentajes de la encuesta. Entonces suponemos que estos programas no transmiten ninguno valor. Al pasado muchas cadenas emitían documentales de interés y de varios temas y eso a menudo, pero ahora no se hace con tanta frecuencia.

[C2.12]

Una televisión se encuentra en la mayoría (por no decir en todas) las casas, incluso en las oficinas. La gente ha encontrado la diversión por la televisión a la que tiene fácil acceso, cuando quiere y por el tiempo que le interesa con un solo apretón de botón. Además no

cuesta. Solo al inicio se paga la cantidad de dinero cuando se compra la tele y las antenas y solo si alguien está cliente de cadenas que se pagan mensualmente tiene gastos.

Los miembros de la comunidad universitaria como los profesores pasan el tiempo libre haciendo varias actividades y una de las más habituales es ver la televisión.

Aprendimos de los datos de una encuesta desarrollada que los profesores más frecuentemente ven a la televisión los telediarios. Este programa ha concentrado el más alto porcentaje de todos. Otros programas de los más amados por los profesores están las películas y las series.

Programas amados por el público en general como los programas de deporte, los reality shows, los programas de humor, los musicales, los magazines y los concursos tienen en los profesores porcentajes bajos y esto nos hace reflexionar mucho sobre varios temas.

Quizás la gente prefiere más los programas basuras y incluso los más educados evitan verlos. Esto hay que problematizar a todos.

[C2.13]

El tema central de este artículo es los hábitos televisivos de los profesores. Tomando datos de una encuesta dedicada con este tema, el número de respuestas recogidas es 832.

Los altos niveles a las respuestas de los profesores registran programas como los telediarios (programa favorito de 214 profesores), las películas (programa elegido de 144 profesores), las series (126 profesores), los documentales (73 profesores) y los programas de deporte (64 profesores).

Por otra parte, bajos niveles presentan los programas como los reportajes de información (50 profesores), los toros (41 profesores), los reality shows y talk shows (28 profesores), los programas de humor (16 profesores), los programas del corazón (14 profesores), el fútbol (14 profesores), los concursos (12 profesores), los programas de divulgación (10 profesores), los programas infantiles (7 profesores), los magazines (5 profesores), los programas musicales (4 profesores), los debates y el teatro (1 profesor). También 5 profesores han respondido no sé, no conozco y 4 no responden qué programas ven exactamente.

Podemos concluir de la información recogida del gráfico que pertenece a la encuesta que los profesores ven con más frecuencia programas que conservan en la lengua usada un nivel relativamente alto.

Siento además la necesidad de expresar que hace mucho tiempo que no había leído una encuesta tan interesante como la consultada y por eso felicito a los investigadores por esta idea que han hecho realidad.

[C2.14]

Algo que está válido es que la televisión es la compañía de muchos, independientemente de la edad. Se refleja esto también en una encuesta en la que participaron profesores de la Universidad. La encuesta usa la tema de la frecuencia con la que ven los profesores algunas programas de la televisión.

La programa que más ven los profesores son los telediarios (214) y luego van las películas (144). Alto porcentaje a las respuestas tienen también las series (126). A la cuarta posición siguen las documentales (73), a la quinta las programas de deporte (64) y a la sexta los reportajes de información.

Por no cansar con los porcentajes, debemos destacar que las demás programas tienen porcentajes muy bajos como los concursos (12), las programas infantiles (7), los magazines (5) y el teatro (1).

Por propia experiencia pensamos que los profesores ven con menos frecuencia estas programas porque no tienen un bueno nivel y el contenido que muestran es de poca calidad. Supongo que no gustaría a nadie si las respuestas serían diferentes y en lugar de programas con calidad se encontrarían programas de menos calidad, de los que en las respuestas de los profesores están en los últimos puestos porque no cuentan con el gusto de los profesores.

[C2.15]

No sabemos si hay o cuáles están los parámetros por elegir ver una programa de la televisión. Tampoco sabemos si a la hora de elegir un programa alguien realmente sabe lo

que ve o simplemente elige haciendo zapping. Si lo hace porque le gusta ver la tele o por un simple hábito por pasar la hora. Muchos ven la tele porque viven solos y no tienen compañía y les parece que la tele les acerca a otras personas. De la misma manera no sabemos cuáles son los parámetros que hacen a los profesores elegir el programa que ven con más frecuencia a la televisión. Esto está algo que no esclarece a la encuesta que consultamos estos días.

La encuesta nos ofrece números de los profesores que ven con más frecuencia programas de la televisión. 214 profesores ven los telediarios más que los otros programas incluidos en la encuesta. 144 ven las películas, 126 las series y 64 los deportes. 73 ven los documentales. Menos profesores ven los programas del corazón, 14 en total, los concursos 12, los programas musicales 4 y solo 1 el teatro o los debates.

Nos parece de los resultados de la encuesta que los profesores ven más los programas cultos y no aquellos que en definitiva no tienen nada que ofrecer a los telespectadores.

[C2.16]

Si me preguntan cuántas horas veo televisión o si paso los fines de semana en casa viendo la tele, respondo que no me gusta nada la televisión. Creo que es una pérdida de tiempo ver la tele y no dedicar este tiempo en algo creativo.

Mi opinión no la comparte mucha gente, esto es algo más que obvio. Algunos son adictos a la tele pasando horas infinitas delante de la pantalla, incluso los profesores de la universidad ven la tele y una encuesta investiga cuáles están las programas que ven con más frecuencia los profesores.

Los telediarios están la programa que ven más frecuentemente los profesores según la encuesta que informa que están 214 los profesores que ven esta programa. Las películas y las series las ven 144 y 126 profesores.

Pocos están los que ven con frecuencia las programas de divulgación (10) y los magazines (5). Está muy triste por otro lado comprobar que el teatro lo ve solo un profesor y por el contrario los toros los ven 41 profesores. Está una lástima esto y no entendemos qué tan interesante encuentran los profesores a esta programa vergüenza de los toros.

La encuesta no incluye bajo mi punto de vista, un dato que significa mucho, es decir cuantas horas suelen ver la tele cada día los profesores.

[C2.17]

El otro día por casualidad encontré a la red una encuesta que trata la tema de los hábitos televisivos de los profesores. Me pareció muy interesante y después leerla decidí dedicar este artículo a esta tema. Espero por lo menos que sea de su interés también y pasen un bueno rato mientras leen esto artículo.

La información sacada del gráfico que acompaña la encuesta está relevante. Los profesores han declarado que ven con más frecuencia los telediarios y en concreto 214 de ellos (en total participaron 832). Otros 144 ven películas y 126 series que son géneros similares. Los profesores ven además los documentales (73) y reportajes de información (50). No ven frecuentemente el fútbol (solo 14 han dicho que lo ven), las programas musicales (4) y el teatro (1). En suma hay también 9 que podemos caracterizarles indecisos porque 5 han declarado que no saben o no conocen y 4 no denominan el tipo de programas que ven.

Personalmente creo que estaría oportuno complementar esta encuesta con datos más vitales como preguntar los profesores si sus hábitos alimenticios sufren alteración por la tele, es decir si mientras ven la tele suelen comer alimentos no sanos como hamburguesas y patatas fritas, chocolates, dulces y otros.

[C2.18]

Entre las investigaciones interesantes que publica UPO a menudo, he estudiado estos días una encuesta sobre los hábitos televisivos de los profesores. En el gráfico que se incluye a la encuesta, he encontrado muy interesantes las respuestas de los profesores. La cantidad de los profesores que han respondido está grande, en concreto 832 profesores.

Los programas que suelen ver con más frecuencia los profesores están en principio los telediarios que suman la mayoría de respuestas de los profesores, es decir 214. 144 han sumado las películas, 126 los series, 73 las documentales, 64 los programas de deporte, 50 los reportajes de información y 41 los toros. Los programas que no suman muchas respuestas y en consecuencia significan la indiferencia de los profesores están los reality

shows y talk shows y los programas de humor (16), programas del corazón (14), el fútbol (14), los concursos (12), los programas de divulgación (10), los programas infantiles (7), los magazines (5), los programas musicales (4), los debates (1) y el teatro (1).

Está muy reveladora esta encuesta y conduce en pensamientos y preguntas sobre la calidad de los programas emitidos por la TV, los cuales no debemos olvidar que ven también niños y muchas veces no son propios por estas edades.

[C2.19]

Esta vez nuestro artículo tiene que ver con los hábitos televisivos de los profesores. Creemos que este tema está interesante y a la vez no cansa porque se trata de algo que hacemos todos a nuestra rutina diaria. La fuente de información de este artículo está una encuesta en la que preguntaron los profesores cuáles están los programas que suelen ver con más frecuencia a la televisión.

En el gráfico de la encuesta aparecen las categorías de los programas televisivos y cuántos profesores los ven. El programa favorito de los profesores están los telediarios y 214 profesores lo han elegido. Después están las películas con 144 profesores que las han elegido, las series con 126 profesores y los documentales y programas de divulgación con 73. Mencionamos algunos programas más que aparecen con menor número de profesores como los reality shows y talk shows, 28, los programas de humor, 16, los concursos, 12 y los magazines. Es claro cuáles están los programas que suelen ver con más frecuencia los profesores.

Por otra parte los profesores tienen el deber de ser ejemplos para los estudiantes y promocionar una vida saludable y evitar la vida sedentaria que está vinculada con el hábito de ver televisión.

[C2.20]

Un hábito presente a todas casas es ver la tele. Una encuesta consultada hace tres días estudia los hábitos televisivos de los profesores. Los datos que recoge esta encuesta son los programas que suelen ver con más frecuencia los profesores. No es de sorprender mucho

de las respuestas porque los resultados están más o menos los esperados, bajo nuestra opinión por supuesto que puede diferir respecto a otras personas.

Los profesores ven más los telediarios (214), las películas (144), las series (126), las documentales (73), programas de deporte (64) y reportajes de información (50). En general están programas que mantienen un buen nivel (aunque en el caso de los telediarios eso depende de muchos factores).

Los programas más ligeros como los programas del corazón (14), los reality shows y talk shows (28), los concursos (12), los magazines (5) y los programas musicales (4) se entiende claramente de las respuestas que no están los preferidos de los profesores.

De todas formas cualquiera programa que ven los profesores o otras personas, el hábito de ver la televisión puede cambiarse por otro saludable como hacer ejercicio físico, pasear o si hablamos de actividades que usan el mente, leer libros como de literatura o participar en alguna actividad en grupo.

APÉNDICE III

ENCUESTA PERSONAL A LOS APRENDICES DE ELE POR NIVELES SOBRE LAS DIFICULTADES GRAMATICALES QUE CREEN QUE ENFRENTAN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ELE Y LES GUÍAN A LA PRODUCCIÓN DE ERRORES

NIVEL A1

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Concordancia de número

Preposiciones

Formas verbales

Ser/Estar

Perífrasis verbales

Pronombres

Indefinidos

Posesivos

NIVEL A2

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Concordancia de número

Preposiciones

Formas verbales

Participios

Ser/Estar

Estar/Haber

Perífrasis verbales

Pronombres

Indefinidos

Posesivos

Adverbios

NIVEL B1

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Concordancia de número

Preposiciones

Formas verbales

Ser/Estar

Tiempos

Modos

Participios

Gerundios

Pronombre

Indefinidos

Posesivos

Adverbios

NIVEL B2

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Preposiciones

Ser/Estar

Modos

Participios

Concordancia de tiempos

Perífrasis verbales

Formas verbales

Pronombres

Indefinidos

Posesivos

Adverbios

NIVEL C1

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Preposiciones

Ser/Estar

Tiempos

Modos

Pronombres

Adverbios

NIVEL C2

¿Qué dificultades gramaticales cree que enfrenta en la expresión escrita de ELE y le guían a la producción de errores?

Instrucciones:

Marque con una X debajo de SÍ aquellas áreas de la gramática que cree que enfrenta más dificultades.

No hay límite en la elección de las áreas (por ejemplo si alguien enfrenta dificultades en todas las áreas gramaticales, puede marcarlas todas).

SÍ

Concordancia de género

Preposiciones

Modos

Ser/Estar

Pronombres

APÉNDICE IV

ACTIVIDADES PROPUESTAS

NIVEL A1

1) Subraya la preposición correcta:

- a) Mi casa está a / de / en la calle Fernández.
- b) El lápiz con / de / en Armando es rojo.
- c) A la escuela llego a / en / con el autobús.
- d) Para / Por la tarde hago los deberes.
- e) Hay mucha gente en el / al cine.
- f) Voy en / a / por mi casa.
- g) Paso con / por / para tu casa para llegar a mi trabajo.
- h) El supermercado está cerca en / de / a tu casa.

2) Elige la respuesta correcta:

► La serie empieza ... las seis de la tarde.

- a) En
- b) A

► El tren vuelve ... Barcelona.

- a) A
- b) De
- c) En

► Fernando llega siempre ... coche.

- a) Con
- b) Por
- c) En

► Mis amigos viajan ... avión.

- a) En
- b) A
- c) Con

► Voy ... trabajo.

- a) de
- b) al
- c) del
- d) a

► ... la biblioteca hay muchos libros interesantes.

- a) En
- b) A
- c) Por

► La parada de autobuses está ... lado del restaurante.

- a) En el
- b) Al
- c) A

► No sé la dirección ... ir a la fiesta de Susana.

- a) Para
- b) Por

3) Completa con la preposición adecuada (a, de, en, con, para, por):

- a) Este regalo es mi amiga.
- b) Me gusta el café leche.
- c) ¿Quieres un zumo naranja?
- d) mi habitación hay muchos libros y juguetes.
- e) El partido empieza las 20:00.
- f) El estuche es Maite.
- g) Me apetece un bocadillo jamón y tomate.

h) ¿Vienes arreglar tu habitación, por favor?

4) Elige las preposiciones correctas de la paréntesis. Algunas se usan varias veces.
¡OJO! En cada ejemplo hay una preposición que sobra:

a) Dentro media hora estaré la estación autobuses. (a, en, de)

b) Fuera la panadería está Jorge su madre y un amigo la escuela. (por, de, con)

c) Detrás la mesilla de noche hay una ventana pequeña. (de, para)

d) No vuelvo casa antes las 16.00. (por, de, a)

e) Encima la mesa está la comida los niños. (para, de, a)

f) Te llamo después la clase español. (con, de)

g) Cerca la casa de Fernanda hay un supermercado. (de, por)

h) Delante la oficina correos está la librería que estás buscando. (a, de)

5) Une las respuestas adecuadas de las dos columnas:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| ▪Vengo | ▪de 9.00 a 14.00. |
| ▪Como | ▪por el parque cada tarde. |
| ▪Paseo | ▪de la torta. |
| ▪Mis primos | ▪a las 21.00. |
| ▪Cenamos | ▪al cine con mis amigos. |
| ▪Voy | ▪de Sevilla. |
| ▪Quiero un trozo | ▪viven en Salamanca. |
| ▪El horario de la biblioteca es | ▪en la casa de mi amiga. |

NIVEL A2

1) Completa con el artículo definido en masculino (el / los) o femenino (la / las):

- a) flores
- b) clase
- c) mapa
- d) días
- e) lápiz
- f) fotos
- g) calle
- h) barrio
- i) imagen
- j) comida
- k) radio
- l) color

2) ¿Necesita apócope o no? Subraya la respuesta correcta.

- a) ¿Hay alguno / algún supermercado por aquí?
- b) Es una ciudad gran / grande.
- c) Hace buen / bueno tiempo hoy.
- d) Es mal / malo comer muy tarde por la noche.
- e) Tienes algún / alguno bolígrafo?
- f) Es un grande / gran piso.
- g) Alguno / Algún día voy a viajar al extranjero.
- h) Me parece una persona buena / buen.

3) ¿Verdadero (V) o falso (F)? Señala con X la respuesta correcta.

V

F

- a) Las fresas son muy deliciosos.
- b) Ese niña es la hermana de Javier.
- c) El cuadro de tu habitación es muy bonito.
- d) Es una persona muy encantadora.
- e) Belinda y Carlos están muy simpáticas.
- f) Todas las chicas de la clase hablan inglés.
- g) Los aulas están limpias.
- h) La pobreza es una gran problema.

4) Forma el femenino de las siguientes palabras:

- a) chico
- b) diseñador
- c) inteligente
- d) social
- e) trabajador
- f) estudiante
- g) escritor
- h) guapo

5) Escribe el artículo definido de cada sustantivo y un adjetivo del mismo género, por ejemplo bolígrafo rojo.

- a) silla
- b) idioma
- c) foto
- d) profesora
- e) gato
- f) café

- g) mapa
- h) perro

NIVEL B1

1) Elige la respuesta correcta:

- a) Ayer comía / comí espaguetis con salsa de tomate.
- b) Bernarda trabajó / trabajaba muchas horas en la empresa inglesa.
- c) Cuando vivía / viví en el pueblo consumí / consumía muchas frutas y verduras.
- d) El año pasado estaba / estuve en México.
- e) Cocinó / cocinaba siempre comidas sanas.
- f) En las vacaciones estaba / estuve acostumbrada a tomar el sol.
- g) El sábado no viniste / venías a la discoteca.
- h) Iba / Fui al colegio a pie.

2) Rellena los huecos con los verbos en el tiempo adecuado:

- a) Cada verano (soler, yo) pasar mis vacaciones en el pueblo con mis abuelos.
- b) El fin de semana pasado (ver, yo) una película mexicana en el cine. Cuando (terminar) la película, (quedar, yo) con mi amiga Teresa y (comer) juntas en un restaurante italiano.
- c) Mientras (preparar, ella) la cena, sus hijos (ver) la televisión y de repente (sonar) el teléfono.
- d) (Mudar, ella) con su familia, cuando (tener, ella) solo 12 años.
- e) Cuando (vivir, yo) en Londres, (despertarse, yo) a las 6.00 de la mañana, (ducharse, yo) rápidamente, (tomar, yo) el desayuno, (vestirse, yo) y (salir, yo) de la casa alrededor de las 7.30. (Coger, yo) el autobús a las 8.00 en punto y a las 8.30 (estar, yo) ya en la oficina.
- f) Cuando (ser, yo) niño, (jugar, yo) con mis amigos en el jardín de mi casa todas las tardes.

g) (Estar, yo) en el cuarto de baño, cuando (sonar) la puerta y no (poder, yo) abrirla.

h) (Esperar, yo) muchos días la carta de mi prima y cuando finalmente la (recibir, yo), (ponerse, yo) muy contenta.

3) Usa el tiempo adecuado del pasado (pretérito indefinido o pretérito imperfecto).

Cuando era pequeño/pequeña (despertarse, yo) a las 7.00. (peinarse, yo), (cepillar, yo) los dientes y después (tomar, yo) el desayuno. Cuando estaba listo/lista (ir, yo) a la escuela. Al regreso a casa (almorzar, yo) con mis hermanos. Después (hacer, yo) los deberes y (jugar, yo) con mis amigos. Por la tarde (ver, yo) la tele. Un día no (despertarse, yo) temprano y (llegar, yo) tarde a la escuela.

4) Subraya la respuesta correcta:

- a) El año pasado me mudé / me mudaba a Inglaterra.
- b) El verano pasado viajaba / viajé a Portugal.
- c) Cuando terminaba / terminé el trabajo fui / iba al supermercado para comprar lo que necesité / necesitaba.
- d) Ayer llovía / llovió mucho.
- e) Solí / Solía leer libros literarios por la noche.
- f) Cuando viví / vivía en el extranjero no tenía / tuve muchos amigos.
- g) El sábado me llamaba / llamó por teléfono tu madre.
- h) Cuando era / fui pequeña me gustaron / gustaban las patatas fritas.

5) ¿Verdadero (V) o Falso (F)? Donde sea falso, escribe la respuesta correcta.

- a) Cuando era pequeño iba a menudo al cine.
- b) Los sábados jugué con mis amigos.
- c) El miércoles por la noche llovía mucho.

- d) El fin de semana pasado íbamos de excursión.
- e) Ayer comíamos en un restaurante.
- f) Una vez olvidé las llaves de la casa.
- g) Siempre hice lo que quise.
- h) Llegué tarde y perdí el autobús.

NIVELES B2, C1 Y C2

1) Subraya la respuesta correcta:

- a) El / La moto es nuevo / nueva.
- b) La / El sofá es de color naranja.
- c) La / El agua frío / fría me gusta mucho.
- d) El / La mapa de la clase es grande / gran.
- e) Las / Los fotos de las vacaciones son fenomenales.
- f) Es una / un día maravillosa /maravilloso.
- g) Los /El paraguas de Marina tiene muy buenos diseños.
- h) Coge la / el mano de tu hermana.
- i) Ahora no te puedo hablar, estoy escuchando el / la radio.
- j) Es un bueno / buen alumno.
- k) Este es un hábito mal / malo.

2) Subraya la respuesta correcta:

- a) Los libros en mi mochila son mucho / mucha / muchas / muchos.
- b) Tu amigo no tiene buena / buen / bueno carácter.
- c) Últimamente tengo una / un problema y no sé qué debo hacer.
- d) No me gusta la / el agua embotellada.
- e) Quiero la / el carne bien asado / asada.
- f) Mi fruta favorito / favorita es la / el aguacate.
- g) La / El tema que preocupa más a los jóvenes es el desempleo.

- h) Hay muchas / muchos turistas italianos en esta isla griega cada verano.
i) Mañana es mi primero / primer día en la Universidad.

3) Escribe el femenino y el plural (masculino-femenino) de las siguientes palabras:

- a) mayor
- b) peor
- c) menor
- d) mejor

4) Señala con X el género de las siguientes palabras y añade el artículo definido:

Masculino

Femenino

- a) artista
- b) día
- c) planeta
- d) problema
- e) tema
- f) agua
- g) champú
- h) poeta
- i) clima
- j) idioma
- k) poema
- l) programa
- m) sistema
- n) costumbre

5) Identifica el género de las siguientes palabras, escribe el artículo definido y forma el plural donde sea posible:

- a) flor
- b) sabor

- c) buzón
- d) arroz
- e) humor
- f) facultad
- g) labor
- h) nivel
- i) coliflor
- j) sencillez
- k) razón
- l) lápiz
- m) azúcar
- n) atún
- o) vez