



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE ERRORES DE
LOS ALUMNOS GRECÓFONOS
DE E/LE.**

Alumno/a: Solakis, Antonios

Tutor/a: Prof. D. Fermín Martos Eliche
Dpto: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Octubre, 2022

Resumen

Las investigaciones realizadas sobre los errores más frecuentes que cometen los alumnos grecófonos de español como lengua extranjera son cada vez más frecuentes. Así que en este ensayo queremos analizarlas, comentarlas y compararlas tanto entre sí como también con investigaciones de grupos de alumnos de otras lenguas maternas. El objetivo central es encontrar los errores más comunes y las causas que generan estos errores. El método principal de la investigación es el Análisis de Errores cuyas bases se han creado por Corder (1967) en su artículo *The significance of learner's error*. Además, por medio del análisis y de la comparación se trata de encontrar hasta qué punto los alumnos de español de diferentes lenguas maternas cometen errores parecidos y si su lengua materna interviene en el proceso de aprendizaje de modo que los alumnos cometan más errores. Asimismo, se trata de encontrar si la interferencia de la lengua materna es la misma en los alumnos de los diferentes niveles de español según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Palabras Clave: interlengua, interferencia, análisis de errores, enseñanza de ELE, alumnos grecófonos.

Abstract

Research conducted on the most frequent mistakes made by Greek-speaking students of Spanish as a foreign language is becoming increasingly frequent. So, in this essay we want to analyze, comment, and compare them with each other and with other research focused on groups of students of other mother tongues. The central objective is to find the most common mistakes and the reasons that generate these mistakes. The main method of research is Error Analysis, whose bases have been created by Corder (1967) in his article *The significance of learner's error*. In addition, through analysis and comparison, the aim is to find out to what extent Spanish students of different mother tongues make similar mistakes and if their native language intervenes in the learning process causes the students to make more mistakes. In addition, it is about finding out if the interference of the native language is the same in the students of the different levels of Spanish according to the Common European Framework of Reference for Languages.

Key Words: interlanguage, interference, error analysis, teaching of SFL, Greek-speaking students.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. EL ASPECTO TEÓRICO	5
3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA	8
4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS GRECÓFONOS DE E/LE	12
5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS DE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS DE E/LE	26
5.1. <i>Alumnos de lengua materna japonesa</i>	26
5.2. <i>Alumnos de lengua materna francesa</i>	27
5.3. <i>Alumnos de lengua materna italiana</i>	30
5.4. <i>Alumnos de lengua materna lituana</i>	34
5.5. <i>Alumnos de lengua materna noruega</i>	38
5.6. Conclusiones para los alumnos de lenguas maternas diferentes	39
6. CONCLUSIONES GENERALES	41
7. BIBLIOGRAFÍA	43

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el español como lengua extranjera está creciendo cada vez más. Las últimas décadas los alumnos muestran cada vez más interés hacia este idioma, hecho que indica la importancia que ha llegado a tener hoy en día.

Del mismo modo la investigación sobre la enseñanza de la lengua española sigue creciendo las últimas décadas. Uno de los aspectos que se investiga es el análisis de errores, que sus fundamentos se basan en la teoría de Corder (1967) que fue el primero en afirmar que por medio de los errores cometidos de los alumnos podemos mejorar la enseñanza de las lenguas extranjera, punto de vista muy diferente hasta aquel momento, dado que el error no se veía como información importante para la mejora de la enseñanza de una lengua extranjera.

Por esta razón, en el presente trabajo se quiere investigar sobre los errores más frecuentes que cometen los alumnos grecófonos al aprendes el español como lengua extranjera y compararlos con los errores cometidos por alumnos de lenguas maternas diferentes para poder observar si se trata de errores parecidos o diferentes, o sea, si los alumnos cometen errores según los conocimientos previos que tienen sobre su lengua materna u otra lengua extranjera que han aprendido antes de aprender la lengua española.

Para realizarlo, se presenta la metodología de Análisis de Errores, la situación del español en Grecia, se analizan las investigaciones realizadas sobre alumnos grecófonos y se comparan con investigaciones que se centran en grupos de alumnos de otras lenguas extranjeras como el japonés, el francés, el italiano, el lituano y el noruego.

El objetivo central es poder comparar los errores y señalar las causas que han provocado estos errores como también ver hasta qué punto es posible la interferencia de la lengua materna de los alumnos y si es la misma en los niveles iniciales, medios y avanzados.

2. EL ASPECTO TEÓRICO

El Análisis de Errores es un ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas que puede resultar muy fructífero, tanto para el ambiente educativo (profesores y alumnos), como también para los investigadores. Concede a alumnos y profesores información que puede ayudar y facilitar el proceso de aprendizaje. Se trata de una prevención de los errores que cometen los alumnos de una lengua extranjera con fin de proporcionarles una serie de mecanismos y estrategias que les ayuda durante el proceso de aprendizaje. Además, los profesores pueden estar más familiarizados con los errores cometidos por los alumnos así que es posible que sepan *a priori* las áreas que resultan más difíciles y por eso, orientan su docencia hacia la resolución de los problemas que detectan.

El primero en afirmar la importancia de los errores fue Corder (1967) quien defendió la contribución positiva que tiene un error a la hora de aprender una lengua extranjera. Hasta entonces, el error parecía algo que no debía suceder, pero Corder trató de cambiar este pensamiento dando a los errores una imagen de importancia para el desarrollo del aprendizaje.

Estudios anteriores de este empezaron a desarrollarse a partir de la década de los cincuenta y durante la década de los sesenta, debido al auge de la lingüística estructuralista, basados en los trabajos de los lingüistas Charles Carpenter Fries, Uriel Weinreich y Robert Lado. Dichos estudios se centraban en la aplicación del Análisis Contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En este caso, el Análisis Contrastivo consideraba el papel de la lengua materna como algo negativo a la hora de aprender una lengua extranjera, por eso se trataba de cambiar el modo de pensar según la lengua materna, para adaptarlo a la lengua extranjera. Además, el error, contrariamente al Análisis de Errores, se considera algo que no debe suceder por dificultar el proceso del aprendizaje (Alexopoulou, 2007).

A partir de las críticas al Análisis Contrastivo resultó que no se ha confirmado por medio de las investigaciones que la lengua materna tiene efectos negativos a la hora de aprender una lengua extranjera y los hablantes no nativos de diferentes lenguas maternas seguían cometiendo errores parecido hecho que condujo a la conclusión que el error no dependía de la lengua materna sino de la lengua meta. Por lo que el Análisis Contrastivo

resultó insuficiente y se generó la necesidad de un sistema más completo y eficaz (Alexopoulou, 2007; Gutiérrez Quintana, 2005).

Así que, por la necesidad de un nuevo método, más válido, surge el Análisis de Errores, en el que no se concentra en los errores cometidos debido a la lengua materna de los aprendientes ni se mantiene el mismo concepto a lo que se refiere a los errores. Bajo este prisma, se ve que durante la adquisición de una lengua extranjera se forman reglas que no se parecen a las reglas de la lengua materna o no dependen de ellas (Alexopoulou, 2007).

Como ya se ha mencionado anteriormente, Corder (1967) fue él que se refirió primero del Análisis de Errores. Su finalidad es encontrar qué tipo de errores suelen cometer los aprendientes y por qué se producen. Por eso Corder distinguió los conceptos de *error* y *falta*. A los que se refiere al término *error* se trata de una “desviación de la norma”, como por ejemplo presentar una confusión entre los verbos ser y estar. En este caso los alumnos no pueden autocorregirse porque no ha comprendido totalmente la diferencia entre los dos verbos. Por otra parte, “la *falta* es una desviación no sistemática de las reglas.” En este caso los aprendientes han comprendido la regla, pero cometen el error por otras razones, sin embargo, en este caso pueden autocorregirse (Rammou, 2018).

Según Alexopoulou (2007), durante los últimos años de la década de los sesenta empezó otra vez a discutirse si existe una conexión e influencia de la lengua materna a la hora de la adquisición de una lengua extranjera. Por lo tanto, se ha visto que no dicha influencia no era tan grande como se consideraba cuando surgió el Análisis Contrastivo. Evidentemente la lengua materna y la segunda lengua se relacionan, pero de la manera de la que se pensaba hasta entonces sino por medio de una estructura mental universal.

Además, Alexopoulou (2007) presenta que por medio de investigaciones realizadas y basadas en el Análisis de Errores surgen dos categorías de errores, los interlinguales y los intralinguales. Por una parte, los errores interlinguales se cometen por la transferencia negativa con la lengua materna u otras lenguas que han aprendido los estudiantes previamente y están más familiarizados. Por otra parte, los errores intralinguales se cometen por la transferencia intralingüística, que no están relacionados con la lengua materna de los aprendientes sino con la lengua extranjera y las estrategias de tipo universal y que están estrechamente relacionadas con “los errores evolutivos o de desarrollo (*developmental errors*).” A su vez, los errores intralinguales se dividen en dos

subcategorías la hipergeneralización, es el caso en el que los aprendientes tienen conocimiento de las reglas, pero generalizan su uso sin tener en cuenta las restricciones de la regla, y la reducción a un sistema simplificado que es limitación de elementos que el aprendiente considera innecesarios.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA

Para entender el desarrollo de la investigación universitaria sobre aprendientes de español como lengua extranjera, que se presentará más adelante, es muy importante entender la situación de la enseñanza del español en Grecia y como se desarrolla durante las últimas décadas.

Como es de esperar, el interés por la lengua española y la cultura de los países de habla hispana es muy elevado y sigue creciendo en nivel mundial. Este interés está muy presente en Grecia ya desde la última década del siglo pasado y ha aumentado mucho más durante el siglo XXI. Hecho que ha influenciado tanto el porcentaje de los alumnos interesados en aprender la lengua española como lengua extranjera como también el porcentaje de los profesores que se licencian en la filología española.

Según Kouti (2005: 295-296) el primer centro oficial dedicado a la difusión de la lengua y la cultura española en Grecia fue el Centro Cultural Reina Sofía, en 1976, que posteriormente, en 1994, cambió de nombre en Instituto Cervantes de Atenas. Además, fue encargado de impartir clases de español como lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, había muchas academias de idiomas privadas y un número muy elevado de profesores particulares que impartían clases.

En 2005 fue presentado el número de los candidatos que participaron en los Diplomas de Español Como Lengua Extranjera (DELE) de ese año por el entonces director del Instituto Cervantes de Atenas Pedro Bádenas de la Peña. La cifra llegó a ser más de 6.000 candidatos, número que colocó Grecia en el primer puesto teniendo en cuenta que se trata de un país con 11 millones de habitantes. En cuanto al número de las personas que estudiaba y aprendía español como lengua extranjera en Grecia, Bádenas de la Peña presentó un número que se estimó que superó los 45.000 alumnos (Kouti, 2005: 295).

Además, según Rodríguez Lifante (2010: 13) la cifra de los candidatos que se presentaron en los exámenes DELE del Instituto Cervantes siguió creciendo. A partir del año 2002 el número de los candidatos crece mucho. Más concretamente, en las convocatorias de noviembre y mayo del año académico 2002-2003 hubo 4.404 candidatos. El año académico siguiente 2003-2004, entre las convocatorias de noviembre y mayo se presentaron aún más candidatos, un total de 5.810 personas, 1.406 candidatos más en solo un año académico. En las convocatorias de noviembre de 2004 y mayo de

2005, es decir el año académico siguiente se presentaron en los exámenes 710 personas más, es decir un total de 6.520 candidatos. A continuación, durante las convocatorias de noviembre y mayo de los años 2005 y 2006 respectivamente el número de los candidatos se mantuvo intacto, 6.520 personas. Durante las convocatorias del siguiente año académico, 2006-2007, la cifra creció más y llegó a los 6.750 candidatos. Posteriormente, las convocatorias del siguiente año académico 2007-2008, la participación de los candidatos al DELE llegó al más elevado número de los datos ofrecidos, 6.871 candidatos en las convocatorias de noviembre y mayo. Por último, durante el año académico 2008-2009 hubo un pequeño descenso de los candidatos. Se presentaron en las dos convocatorias 6.112 candidatos.



1. Número de los candidatos que se presentaron en los exámenes Dele desde 2002 hasta 2009.

Como se puede observar también en el gráfico, durante esta década, el aumento de los candidatos que se presentaron al examen DELE fue muy grande. En las convocatorias del año académico 2008-2009 se presentaron 1.708 candidatos más que en año académico 2002-2003. Por otra parte, la diferencia de candidatos entre los años académicos 2002-2003 y 2007-2008 es 2.467, un aumento de más del 50%.

Por lo tanto, no es de extrañar la afirmación del entonces director del Instituto Cervantes de Atenas que durante los años 2006-2007 gestionaban el 20% de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera globalmente. Así que, si los comparamos con otros

países en los que tradicionalmente se presentan más candidatos, como Italia y Brasil, en los años 2004 y 2005 veremos que Grecia tiene más candidatos. En concreto, durante las convocatorias de 2004 en Grecia participaron 5.768 candidatos, en Italia 5.253 y en Brasil 3.825. En las convocatorias de 2005 se presentaron a los exámenes 6.613 en Grecia, 5.488 en Italia y 4.303 en Brasil. Tal vez la diferencia en las cifras no sea tan grande, pero hay que tener en cuenta que la población de Grecia es la menor en comparación con los otros dos países (Rodríguez Lifante, 2010: 13-14).

Desde los años 2005 y 2010 que se escribieron los trabajos de Kouti y Rodríguez Lifante respectivamente, la situación no ha cambiado mucho. La participación de candidatos sigue aumentando y, aunque lamentablemente no existen cifras oficiales sobre los últimos años para presentar, puede observarse este aumento en las personas que les interesa aprender la lengua española, el aumento del número de los profesores de español como lengua extranjera y la inclusión de la enseñanza de español en las academias de idiomas privadas. La enseñanza de español como lengua extranjera sigue hasta hoy en día realizándose en el Instituto Cervantes de Atenas, en academias de idiomas privadas, en clases particulares y, en nivel universitario, en tres universidades públicas.

A lo que se refiere al estudio de la lengua española en nivel universitario, siguiendo a Kouti (2005: 294-295) y Rodríguez Lifante (2010: 14-16; 2017: 4-5), el primer Departamento de Español se creó en 1999 en la Universidad Nacional y Kapodistriáka de Atenas, integrado con el departamento de la filología italiana. Actualmente, el Departamento de Filología Española ofrece un curso de maestría con el título “Estudios Latinoamericanos e Ibéricos” desde el año académico 2018-2019. Otra universidad que ofrece formación universitaria es la Universidad Abierta de Grecia, universidad a distancia, que desde 2005, la Facultad de Humanidades ofrece la carrera Lengua y Cultura española. Por otra parte, la Universidad Aristóteles de Salónica ofrece clases de español dentro del Departamento de Filología Italiana. Por último, había una carrera en la Universidad de Corfú dedicada a la Traducción e Interpretación que se impartían clases de la lengua española pero actualmente no se da esta posibilidad a los estudiantes.

En la enseñanza pública, ya sea primaria o secundaria, no existe la posibilidad de elegir la lengua española entre las lenguas extranjeras que se imparten, o sea, alemán, francés y, en casos muy restringidos, el italiano. Aunque se había planeado incluir la

lengua española, el Ministerio de Educación nunca lo hizo, aunque lo incluyó en los planes curriculares de la enseñanza secundaria (Kouti, 2005: 295).

Por lo tanto, en el año académico 2006-2007 empezó un programa piloto en el que se implantó la enseñanza de español como lengua extranjera. Este programa fue el resultado del esfuerzo de varias instituciones, incluidos el Instituto Cervantes de Atenas y la Embajada de España en Atenas, para que se enseñara el español en las escuelas públicas de la educación secundaria. Este programa empezó con seis centros educativos, repartidos en todo el territorio griego, que incluyeron la enseñanza de español como segunda lengua extranjera, no como asignatura obligatoria sino optativa. Durante el primer año académico se inscribieron a las clases de la lengua española 120 alumnos. Durante el segundo año, 2007-2008, se mantuvo el número de los centros educativos, pero el número de los alumnos casi se duplicó, llegaron a ser 268, motivo para que el año siguiente, 2008-2009, los centros educativos que impartían las clases de español subieron a 11 y el número de los alumnos fue 534, cifra que demuestra otra vez el creciente interés de los alumnos para la lengua española (Rodríguez Lifante, 2010: 18-24; Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte, 2012: 311).

Aunque este programa piloto tuvo mucho éxito, hasta se había planeado incluir la enseñanza de español en la educación primaria, lamentablemente no siguió y el año académico 2008-2009 fue el último para esta iniciativa. Así que desde el año 2009 hasta la actualidad no se ofrece la lengua española entre las segundas lenguas extranjeras que se enseñan en la educación pública ya sea primaria o secundaria. Sin embargo, en la actualidad hay muchas escuelas privadas de primaria y secundaria que imparten clases de español.

4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS GRECÓFONOS DE E/LE.

Las investigaciones científicas también se han aumentado durante las últimas décadas. A partir de la década de los años noventa han empezado las investigaciones que tratan o una comparación entre español y griego o investigan grupos de alumnos grecófonos.

Una de las primeras investigaciones que se realizó y que dio paso a este tipo de investigaciones fue la tesis doctoral de Leontaridi (2001) con el título *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*. En esta investigación trata encontrar tanto las similitudes como también las diferencias que existen entre los tiempos verbales pasados en español y en griego moderno. Por una parte, Leontaridi hace un análisis de los tiempos verbales, cada uno por sí mismo, y, por otra parte, compara dichos tiempos. Más concretamente, analiza el Pretérito Indefinido del español, el Aoristo en griego, que se trata del correspondiente tiempo verbal, y al final analiza los aspectos del uso de estos tiempos verbales y los compara para encontrar y demostrar, como se ha mencionado antes, las similitudes y las diferencias que existen entre ellos.

Del mismo modo se hace un análisis y una comparación entre el Pretérito Imperfecto y el Paratatikós, y los tiempos compuestos, o sea, entre el Pretérito Perfecto y el Parakímenos, y, por último, entre el Pretérito Pluscuamperfecto y el Hypersyntélikos. De este modo, se analizan los aspectos comunes que existen entre los tiempos del pasado de estas dos lenguas y se destacan los usos que los diferencian.

Así que resulta muy útil para la clase de E/LE con aprendices de lengua materna griega. Un/a profesor/a que enseña español como lengua extranjera en Grecia o en Chipre puede pronosticar los errores cometidos o las dificultades que pueden afrontar los alumnos a la hora de aprender los tiempos del pasado en español.

Puede añadirse que, por medio de dicha investigación se dio el paso para investigar más los aprendientes grecófonos de E/LE dado que a partir de este estudio empezó a extenderse la investigación de grupos griegos o grecófonos. De tal manera que la consideramos muy importante. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, durante los últimos años de la década de los noventa empezó la educación universitaria del español, hecho que también aumento el interés por los estudiantes grecófonos de E/LE.

Siguiendo a Leontaridi et. al (2008), el error es un componente importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por esa razón, realizaron una investigación cuya finalidad no fue tratar un aspecto gramatical concreto sino crear una lista de errores frecuentes de aprendientes griegos de nivel medio de español, con especial atención a los errores de los tiempos verbales del pasado, dadas las similitudes y las diferencias que tienen estas dos lenguas en estos tiempos.

Para realizar esta lista de errores estudiaron la producción escrita libre de un *corpus* de 93 alumnos adultos y de nacionalidad griega, lo que supone que su lengua materna es el griego. Se trata de las producciones escritas de la Prueba de Expresión Escrita del Examen del DELE Básico, el actual Nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de los candidatos de la convocatoria de noviembre de 1991. En su total, los escritos pertenecen al Instituto Cervantes de Atenas.

Los candidatos en este caso tuvieron que elegir entre dos opciones los 68 de los candidatos eligieron la opción 1 y los 26 la opción dos. Ambas opciones pueden observarse a continuación:

Opción 1

Escriba a un amigo español agradeciéndole las vacaciones que ha pasado usted con él en España. Cuénteles cómo fue el viaje de vuelta a su país e infórmeles de que usted ha olvidado el permiso de conducir en España. Explique dónde está el permiso y pídales que se lo envíe lo antes posible.

Opción 2

Usted ha leído un anuncio de trabajo de una empresa de transportes en España. Los candidatos interesados tienen que tener experiencia en el ámbito de los transportes, disponer de permiso de conducir y de vehículo propio para poder usarlo en el trabajo. Escriba una carta, contestando al anuncio en la cual tendrá que exponer las razones por las que usted está interesado y por las que cree que usted es el candidato adecuado para dicho puesto.

En cuanto a los errores encontrados en esta investigación, son morfosintácticos, léxico-semánticos y de pragmática. Algunos de estos errores son el uso equivocado de verbos como ser y estar o de verbos con significados confusos para los alumnos de nivel medio como ir y venir. Otros errores fueron de acentuación y ortografía, errores de género

y número en artículos, sustantivos y adjetivos, y errores en el uso de las preposiciones, como por ejemplo en las preposiciones en y a, por y para.

Por otro lado, no se han registrado numerosos errores en las formas del subjuntivo dado que los alumnos de este nivel no suelen usar el subjuntivo por inseguridad. Así que la mayoría de los errores se encuentran en el indicativo y más concretamente, se trata de errores de los tiempos del pasado, dado que la mayoría de los candidatos ha seleccionado la primera opción y siendo un tema narrativo requiere más el uso de estos tiempos verbales.

A lo que se refiere a los errores encontrados en los tiempos del pasado del indicativo, se registraron 160 errores cometido por 65 de los 93 candidatos. El número de errores de formación fue 82 y de uso 78. En cuanto a los de formación, se mencionan errores como malformación del Perfecto, un total de 23 errores como el uso de la tercera persona en vez de la primera en el verbo Haber 51%, malformación del participio 9%, so de la forma del gerundio en vez del participio 9%, ausencia del verbo Haber 9%, inclusión de un pronombre o adverbio entre el verbo auxiliar y el participio 9% y uso del verbo Tener seguido de infinitivo en vez de Haber seguido de participio.

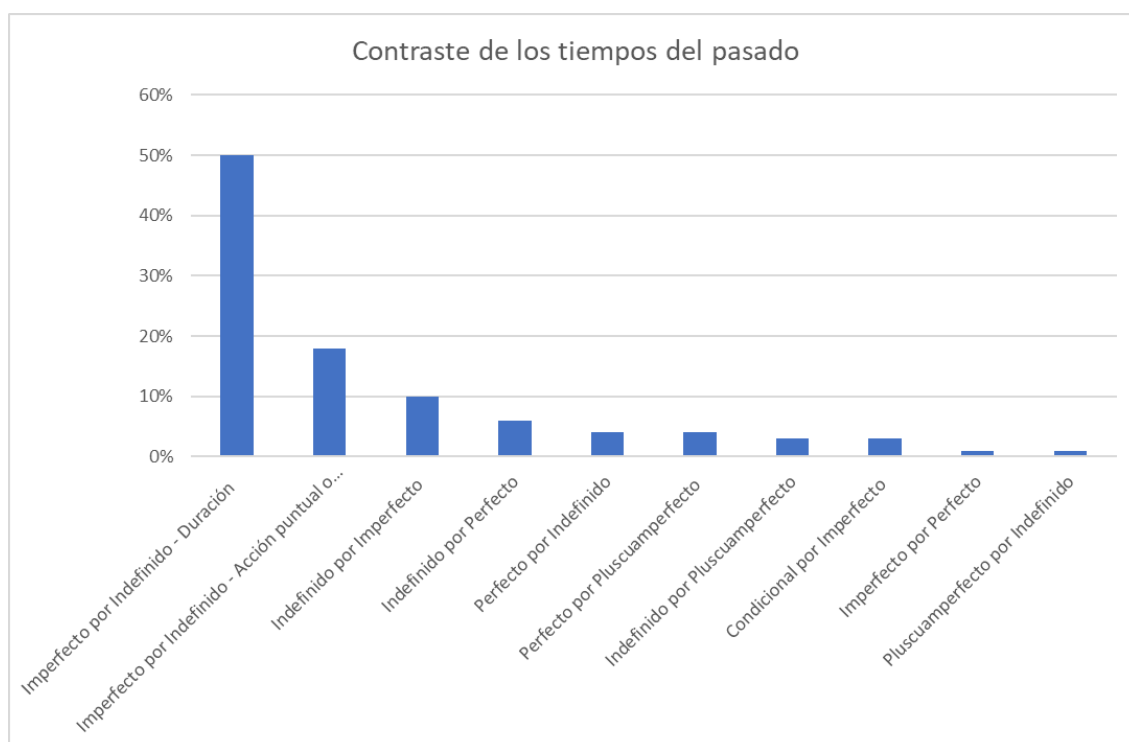
Por otra parte, referido a la malformación del Indefinido, se ha detectado un total de 54 errores. El mayor porcentaje en este caso, 58%, es sobre el uso de la tercera persona por primera, otro 11% es por el uso erróneo de la raíz del verbo, otro 9% por la formación por interferencia de las terminaciones de las otras conjugaciones, uso del cambio vocálico de la tercera persona singular o plural en verbos de la tercera conjugación 9%, confusión entre las formas del Indefinido y del Presente 7% y por último errores que no pueden clasificarse¹ en las categorías anteriores 6%. Los errores detectados y referidos a la malformación del Imperfecto son solamente 4. Primero, uso de la diptongación o del cambio vocálico en las formas verbales del Imperfecto 75% y segundo, interferencia de las terminaciones de las otras conjugaciones 25%.

Sin embargo, se han detectado numerosos errores en el uso de los tiempos verbales entre sí, un total de 78 errores detectados. El primer grupo, referido al contraste entre Imperfecto e Indefinido, contiene errores como uso del Imperfecto en lugar del Indefinido para indicar duración 50%, para expresar acción puntual 18%, y uso del

¹ Algunos ejemplos de errores que se dan en este caso son: "Estuve [yo] tan impresionada [= me impresionó tanto...] que...; ...y cuando advertí la falta...; Me da [di] cuenta de que he olvidado".

Indefinido en lugar del Imperfecto 10%. El segundo grupo contiene errores referidos al contraste entre el Indefinido y el Perfecto. Por una parte, se presentan errores de uso del Indefinido en lugar del Perfecto 6%, y por otra, uso del Perfecto en lugar del Indefinido 4%. Además, el 1% se refiere a errores del uso del Imperfecto en lugar del Perfecto, uso del Indefinido en lugar del Pluscuamperfecto 3%, uso del Perfecto en lugar del Pluscuamperfecto 4%, uso del Pluscuamperfecto en lugar del Indefinido 1%, y por último uso del Condicional Simple en vez de Imperfecto 3%. Aunque no se trata de un tiempo verbal pasado se ha incluido por la cercanía que presenta el verbo Poder en estos dos tiempos y que puede confundir a los alumnos.

A continuación, se presentan estos errores de uso de los tiempos verbales en un gráfico según el porcentaje de cada uno:



2. Errores más comunes en los usos de los tiempos del pasado.

Por otro lado, la investigación de Alexopoulou (2007) analiza los errores cometidos por aprendientes griegos en producciones escritas pero enfocada en errores intralinguales e interlinguales. Para la clasificación de los errores encontrados se propone que se apoya con el fin de explicar las causas de los errores que han cometido los aprendientes. Esta tipología representa el criterio etiológico del Análisis de Errores. La primera categoría son los errores interlinguales, que incluye los errores de “interferencia”, ya sea de la lengua materna o de otra lengua extranjera, la traducción literal, los préstamos

y la evasión. La segunda categoría, los errores intralinguales, se divide en dos subcategorías. Primero, en “reducción a un sistema simplificado”, que incluye la simplificación, la neutralización, la aplicación incompleta de las reglas y la evasión. La segunda subcategoría es la “generalización” que incluye la hipergeneralización, la analogía, la asociación cruzada, la hipercorrección y la ignorancia de las restricciones de las reglas.

El *corpus* usado en esta investigación consta de 98 pruebas escritas. En estas pruebas se ha detectado un total de 1547 errores. El porcentaje de los errores interlinguales llega al 84.7% y los intralinguales solo el 15.3%. La clasificación de los niveles de los alumnos se divide en cuatro niveles, A-B-C-D, que son del menor al mayor, pero sin especificar el nivel según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el nivel A los errores interlinguales son el 12.38% y los intralinguales el 87.62%. En el nivel B los errores interlinguales aumentan, 19.57% y los intralinguales disminuyen al 80.43%. En el nivel C los interlinguales son el 18.34% y los intralinguales son el 81.66%. Por último, en el nivel D los interlinguales descienden al 10.98% y los intralinguales ascienden al 89.02%.

El porcentaje descendiente a partir del nivel B de los errores interlinguales se considera lógico dado que los alumnos de niveles A y B recurren con más frecuencia a su lengua materna por la inseguridad que sienten. Por otro lado, los errores intralinguales ascienden a partir del nivel B, que se ve una disminución del porcentaje, hasta llegar al nivel D que aparece el mayor porcentaje de errores intralinguales. Por lo que se considera que los hablantes no nativos se aproximan más a los hablantes nativos y por eso se independizan de su lengua materna y estos errores son dependientes de la Gramática Universal (Alexopoulou 2007).

Algunos de los errores interlinguales que han destacado son por interferencia con la lengua materna, como, por ejemplo, elección falsa de preposición, Adición del artículo indeterminado que acompaña inadecuadamente al indefinido y anteposición del adjetivo especificativo entre otros. Otros errores por interferencia con otra lengua extranjera, como por ejemplo uso redundante de la preposición por interferencia con el francés, formación errónea del artículo determinado y uso inadecuado de la preposición en lugar del determinativo indefinido entre otros.

Por otra parte, a lo que se refiere a los errores intralinguales, algunos son por hipergeneralización, por ejemplo, hipergeneralización de la regla de formación del adverbio a partir de la forma femenina del adjetivo, hipergeneralización de la regla del género gramatical, uso de indicativo en lugar de subjuntivo y más. En cuanto a los errores por simplificación, errores de uso del infinitivo en lugar de forma personal descuidando que los dos verbos no se refieren a la misma persona. Y, por último, omisión del artículo determinado descuidando su valor generalizador.

Por esta investigación se demuestra que la mayoría de los errores cometidos en una lengua extranjera dependen de la lengua materna u otra lengua extranjera que el alumno posee conocimiento previo, pero también dependen mucho de la lengua extranjera que se aprende, como sucede en un hablante nativo, debido a factores intralinguales.

Otra investigación dedicada al Análisis de Errores es la de Andreou y López-García (2016) en la que tratan de encontrar los errores morfosintácticos que se han cometido con más frecuencia y detectar las posibles causas que han llevado a los alumnos a cometer dichos errores.

En esta investigación participaron 71 alumnos griego-chipriotas que estudian español como lengua extranjera de edades entre 14 y 15 años. Los niveles de los alumnos son de A1 a B1.1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los alumnos se han dividido en dos grupos. El primer grupo consta de 32 alumnos de 1º de Bachiller y son de niveles A1-A2.1y el segundo grupo consta de 39 alumnos de 2º de Bachiller y son de niveles A2.2-B1.1.

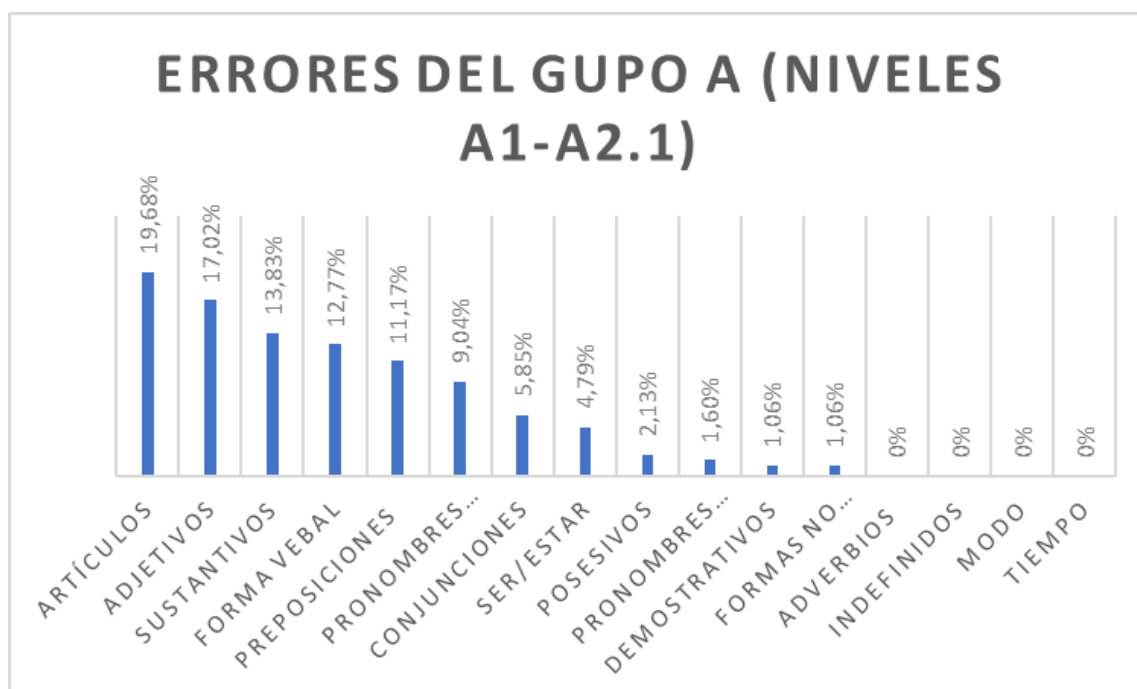
Para la realización del estudio, se les pidió a los alumnos que escribieran un texto. En el primer grupo los temas ofrecidos fueron “Mi familia” (53 textos) y “Mi casa/ Mi casa ideal” (35 textos). En el segundo grupo los temas fueron “Mis vacaciones” (32 textos) y “¿Qué hacía cuando era niño/a?” (44 textos). El modelo de análisis de los errores fue el que se ha propuesto por Corder (1981) y Fernández López (1997).

Para poder clasificar los errores encontrados han optado por la “taxonomía de errores” propuesta por Alexopoulou (2005), a fin de describir y clasificar los errores y para la identificación de las causas han optado por la tipología de errores de Fernández López (1997). Así que al identificar los errores se categorizan según su criterio descriptivo. Las cinco categorías propuestas son “Omisión”, “Adición”, “Elección falsa”,

“Forma errónea” y “Colocación falsa”. A continuación, los errores se clasifican en este caso se centra en el nivel morfosintáctico, por eso la clasificación debe ser por medio del criterio lingüístico o gramatical.

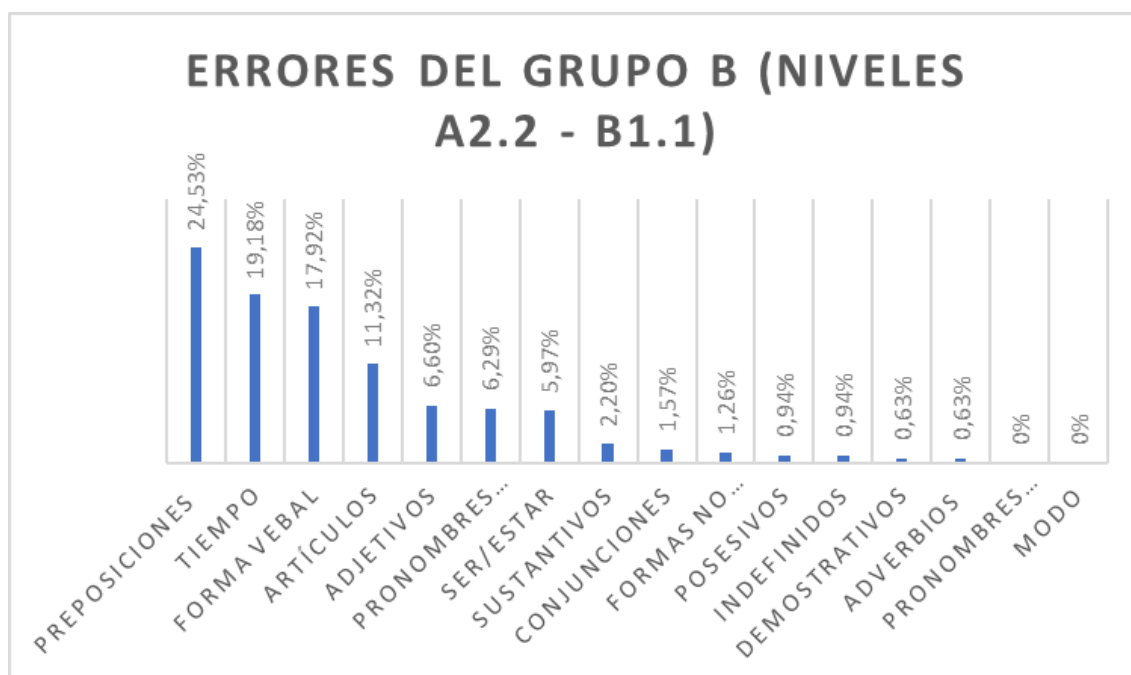
Seguidamente, llega la fase de la explicación que, como se ha mencionado anteriormente, se basa en ocho categorías que ha propuesto Fernández López, interferencia, hipergeneralización, analogía, influencia, hipercorrección, neutralización, reestructuración y errores inducidos.

A lo que se refiere a los datos obtenidos por esta investigación, en el primer grupo se han cometido 188 errores y en el segundo 318. En el primer grupo los errores se relacionan con el uso de los artículos 19.68%, elección falsa de artículos por interferencia a la lengua materna o a otra lengua extranjera, con el uso de los verbos 18.62%, falsas formas verbales o elección falsa entre ser y estar, con los adjetivo 17.02%, por interferencia con la lengua materna, los sustantivos 13.83%, por elección falsa del género, con las preposiciones 11.17%, por omisión o adición de preposición, los pronombre 10.64%, a causa de la interferencia con la lengua materna u otra lengua extranjera, con las conjunciones 5.85% y al final los determinativos, demostrativos y posesivos, por generalización.

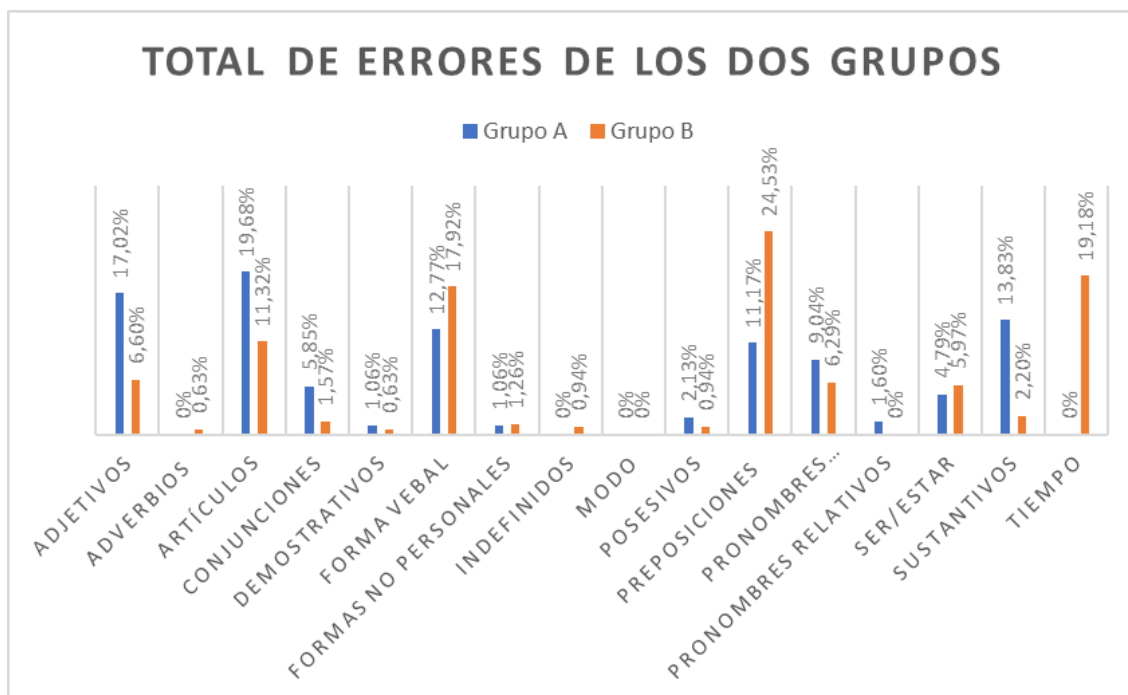


3. Errores más frecuentes de alumnos grecófonos de niveles A1-A2.1.

En cuanto al segundo grupo, los 318 errores cometidos se reparten en errores de verbos 44.33%, de preposiciones 24.53%, de artículos 11.32%, de adjetivos 6.60%, de pronombres 6.29%, de determinativos 2.51%, de sustantivo 2.20%, de conjunciones 1.57% y de adverbios 0.63%. Sobre los errores cometidos en los verbos, el mayor grupo de errores, se observa uso inadecuado de los tiempos verbales, formas verbales equivocadas, falso uso entre los verbos Ser y Estar y errores en las formas no personales de los verbos.



4. Errores más frecuentes de alumnos grecófonos de niveles A2.2-B1.1



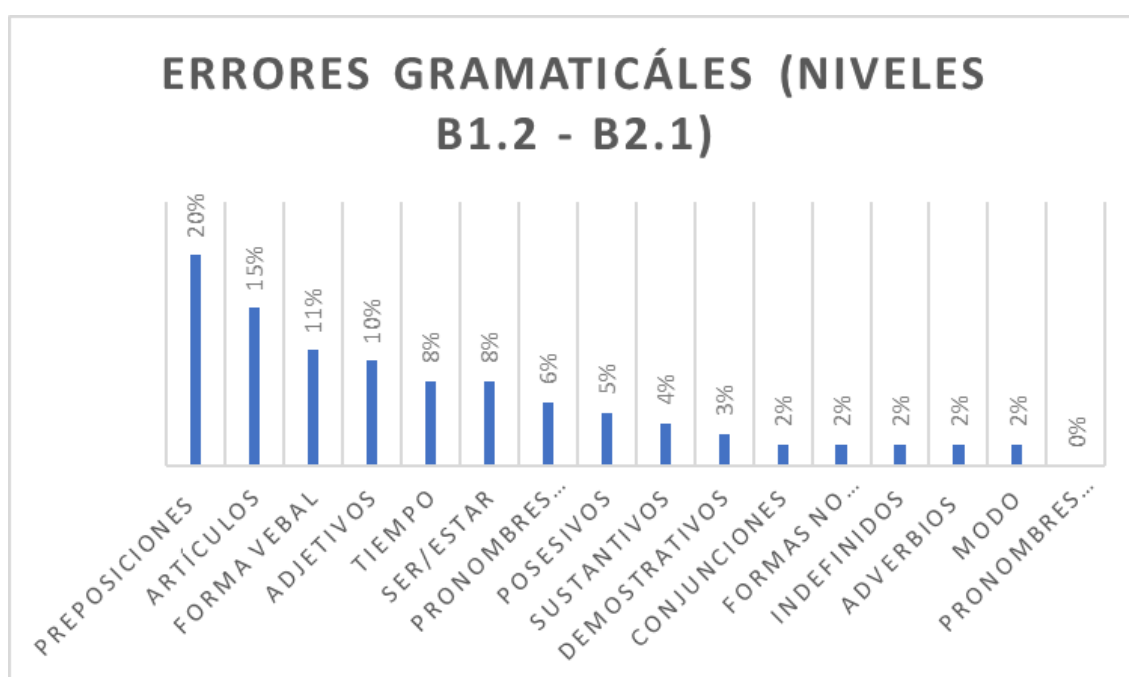
5.Total de errores de ambos grupos, comparación de los resultados.

Comparando los dos grupos anteriores se observa que los alumnos de niveles medios suelen hacer mas errores relacionados con el uso de los verbos, algo esperado dado que los tiempos verbales que se enseñan en los niveles A2.2 y B1.1 son varios y los alumnos no se han familiarizado todavía. Por otro lado, los alumnos de los niveles A1 y A2.1 no cometen tantos errores en los verbos, puesto que no han aprendido tantos tiempos verbales. Por último, es importante señalar que la cantidad de errores cambia mucho, los errores del segundo grupo son casi los dobles que del primero (Andreou y López-García, 2016).

De la misma manera, López-García y Andreou (2017) siguieron su investigación para niveles más avanzados. En esta investigación tratan de encontrar otra vez los errores más frecuentes que cometen alumnos griego-chipriotas, pero en este caso en los niveles B2.1 y B2.2, y las estrategias empleadas por estos alumnos en sus producciones escritas. En esta investigación participaron 24 alumnos de 15 y 16 años que aprenden español como lengua extranjera en el 4º de ESO a lo largo del año escolar 2015-2016. Se formaron dos grupos, el primero fue de 14 estudiantes de nivel B1.2 y el segundo de 10 estudiantes de nivel B2.1. Las producciones escritas de los alumnos, 48 en total, tuvieron los mismos temas. El primer tema fue un artículo divulgativo sobre el oído y la música y el segundo sobre el teletrabajo. La clasificación de los datos recogidos fue llevada a cabo por la

combinación de dos de dos metodologías, el criterio etiológico propuesto por Fernández López y la de Alexopoulou, del mismo modo que la hicieron en su investigación anterior.

Los resultados obtenidos fueron un total de 532 errores. Un porcentaje muy alto de estos erros, más concretamente el 31%, esta relacionado con el uso de los verbos, el tiempo y la forma verbal, el modo, las formas no personales y uso equivocado entre los ser y estar. Otros errores, encontrados con menor frecuencia, están relacionados con el uso equivocado de las preposiciones 20%, los artículos 15%, los adjetivos 8%, los determinativos 8%, los pronombres 6%, los sustantivos 4%, las conjunciones 2% y adverbios 2% también.



6. Errores más frecuentes en los niveles B1.2-B2.1.

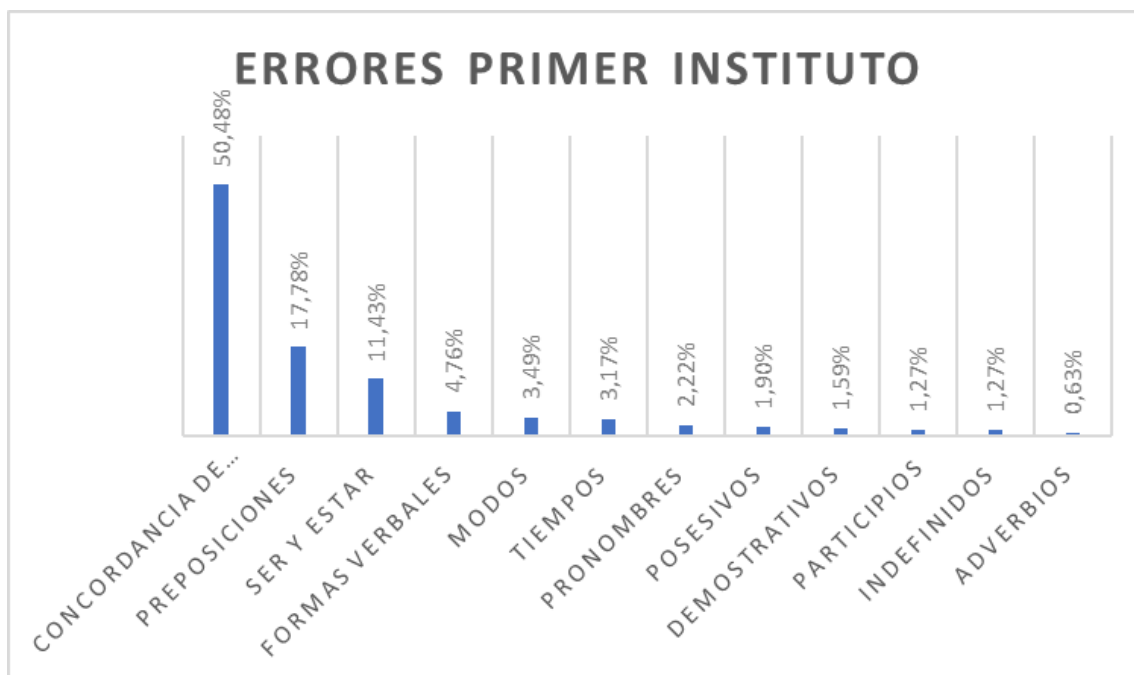
A lo que se refiere a las causas, los errores cometidos se deben a la interferencia con la lengua materna (un porcentaje muy elevado de los casos), la neutralización, la hipercorrección y la generalización (López-García y Andreou 2017).

Otro estudio ilustrativo es el de Rammou (2018) en el que participan 87 alumnos de lengua materna griega que aprendes el español como segunda lengua, realizado en dos institutos privados en Tesalónica. Los aprendientes son de nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de edades de entre 18 y 25 años. En el primer instituto estudiaban 45 alumno y en el segundo 42. Además, todos los alumnos tenían conocimiento previo de inglés como lengua extranjera y algunos de ellos tenían conocimiento de una tercera lengua como alemán, francés o italiano.

Para la realización del estudio se les pidió a los aprendientes que escribieran 2 temas diferentes. Así que se acumularon 174 producciones escritas de los siguientes temas: “Escribe una carta de tu mejor amigo/amiga y describe tu casa y tu barrio con detalles” y “Escribe una carta a un familiar tuyo para describir cómo pasas tu día y qué haces en tu tiempo libre” (Rammou, 2018: 244)

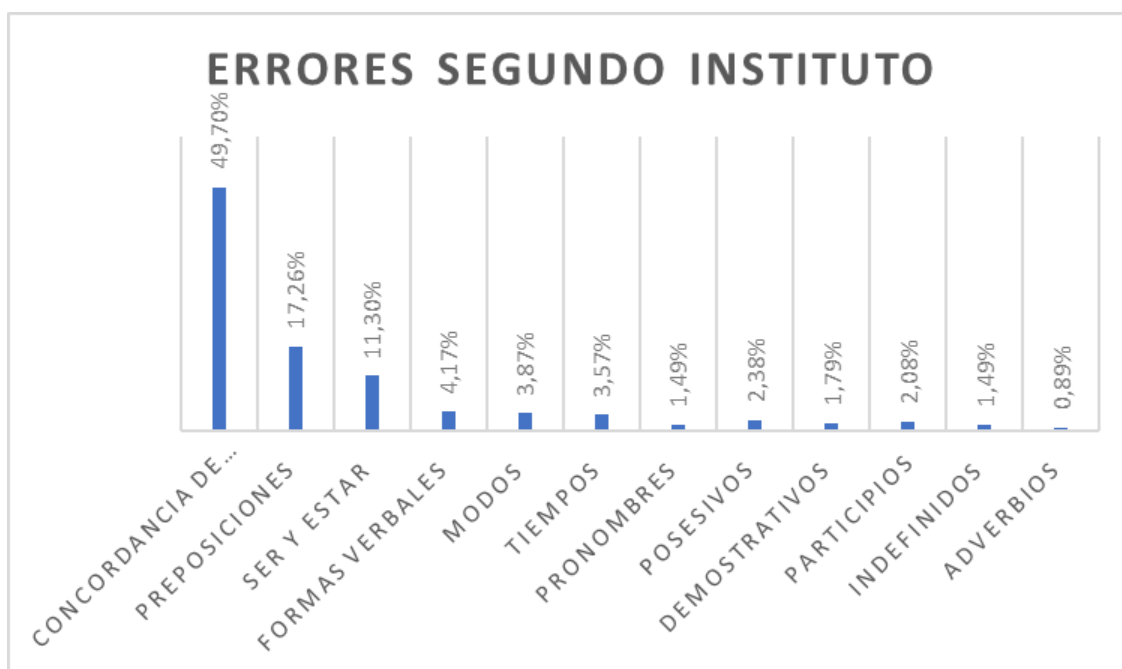
Otra vez en este estudio, se investiga el número de errores gramaticales y la frecuencia que se cometen y se trata de encontrar las causas y las estrategias y mecanismos psicolingüísticos de los alumnos. Se sigue el modelo propuesto por Corder (1967) y Fernández López (1997) que abarca las siguientes etapas: identificación, descripción, clasificación y explicación, y para lograr los objetivos del estudio, establecidos por los criterios: lingüístico-gramatical, descriptivo y etiológico, se basa en la taxonomía de errores propuesta por Fernández López (1997) y Alexopoulou (2005). Además, la identificación de la causa se realiza según el criterio etiológico propuesto por Fernández López (1997).

Los resultados obtenidos se han dividido en dos grupos según el instituto. En el primer instituto que participaron 45 alumnos hubo un total de 315 errores. El error encontrado con más frecuencia es la concordancia de género 50.48%, siguen las preposiciones 17.78%, los verbos ser y estar 11.43%, las formas verbales 4.76%, los modos 3.49%, los tiempos 3.17%, los pronombres 2.22%, los posesivos 1.90%, los demostrativos 1.59%, los participios y los indefinidos comparten el mismo porcentaje, 1.27% cada uno, y los adverbios 0.63% (Rammou, 2018).

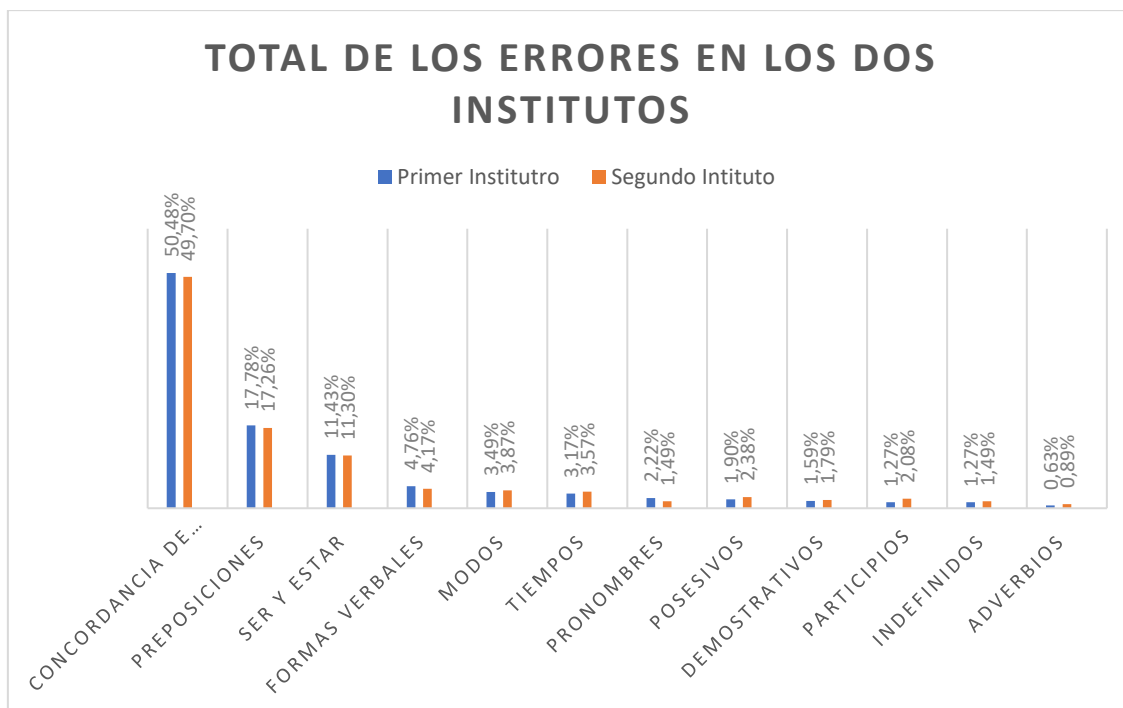


7. Errores más frecuentes en el primer instituto.

A lo que se refiere al segundo instituto, participaron 42 alumnos y hubo un total de 336 errores de los que el 49.70% se detecta en la concordancia de género, 17.26% en las preposiciones, 11.30% en los verbos ser y estar, 4.17% en las formas verbales, 3.87% en los modos, 3.57% en los tiempos, 2.38% en los posesivos, 2.08% en los participios, 1.79% en los demostrativos, 1.49% en los pronombres y también en los indefinidos y 0.89% en los adverbios (Rammou, 2018).



8. Errores más frecuentes en el segundo instituto.



9. Errores más frecuentes en ambos institutos, comparación de los resultados.

Referido a las causas, se han mencionado causas parecidas como en las demás investigaciones, o sea, la interferencia con la lengua materna, otra vez la más frecuente, la hipergeneralización, la neutralización, la generalización y la hipercorrección.

A modo de conclusión para este apartado, hay que comparar los resultados que se han encontrado por medio de estas investigaciones. Es importante señalar los errores más frecuentes que se han encontrado. En la investigación de Leontaridi et. al (2008) el error más frecuente es el uso del Imperfecto en vez del Indefinido para indicar duración en el pasado, hecho que nos hace pensar en la interferencia con su lengua materna, dado que en griego es un uso correcto. En el caso de la investigación de Alexopoulou (2007) la mayoría de los errores encontrados se deben a factores intralinguales, como por ejemplo la hipergeneralización y la simplificación. En la investigación de Andreou y López-García (2016) la mayoría de los errores son en los artículos, los adjetivos y los sustantivos en el nivel A1 -A2.1, y las preposiciones el tiempo y la forma verbal en los niveles A2.2 y B1.1. Sin embargo, al que se refiere a la investigación de López-García y Andreou (2017), en los alumnos de niveles B1.2 y B2.1 los errores encontrados con más frecuencia son de preposiciones, artículos y de la forma verbal. Por último, en la Investigación de Rammou (2018) en ambos institutos el error más frecuente es la concordancia de género algo que si los comparamos con los resultados del Grupo A de la investigación de Andreou y López-García (2016) se ve que en los niveles iniciales – medios el género, ya

sea de los artículos, los sustantivos o de los adjetivos, es un error que encontramos muy frecuentemente en estas investigaciones.

Sin embargo, un dato que debe destacarse en las investigaciones de niveles B1 y B2 es que el porcentaje de los errores de modo es muy bajo o inexistente. Es normal que en estos niveles no se uso tanto el modo del subjuntivo, pero por experiencia personal tanto como profesor de español como lengua extranjera como también como alumnos de español como lengua extranjera, los usos del modo subjuntivo son los que más facultades generan a la hora del aprendizaje de E/LE.

5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS DE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS DE E/LE.

A modo de comparación en este apartado se presentan otras investigaciones que se relacionan con alumnos de lenguas maternas diferentes a la griega. El objetivo es encontrar qué errores son más frecuentes en alumnos de lenguas maternas como el italiano, el japonés, el francés y otras, y comparar los resultados entre sí y además con las investigaciones con los alumnos grecófonos.

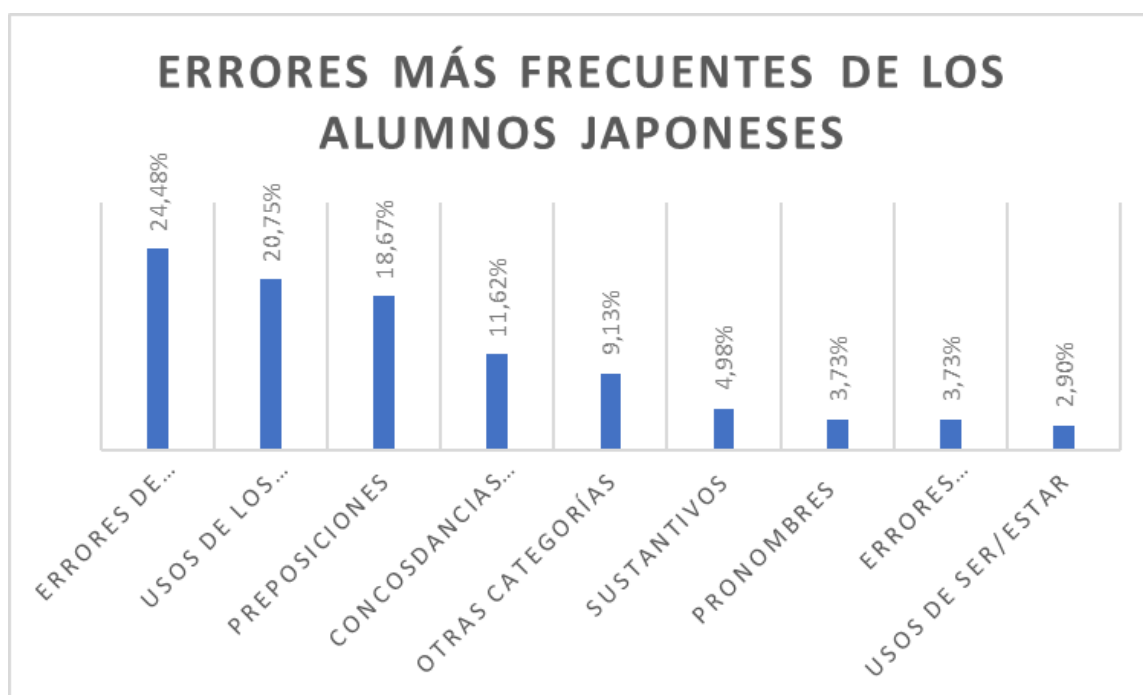
5.1 *Alumnos de lengua materna japonesa*

La investigación realizada por Saito (2003) se basa en un *corpus* de 31 trabajos de alumnos de español como lengua extranjera de origen japonés de nivel medio-avanzado. La realización de estos trabajos se hizo en el curso de *Traducción inversa (español – japonés)* en la Universidad de Salamanca durante el verano de 2002. Los alumnos que participaron se han dividido en tres grupos según su edad, grupo 1 entre 13 – 22 años, grupo 2 entre 25 – 35 años y grupo 3 los mayores de 50 años. La mayoría de los participantes a este curso, que tuvo una duración de veinte días, tenía conocimiento previo de otra lengua extranjera, más concretamente de inglés. Estas producciones fueron traducciones de textos y los temas de los textos elegidos son una carta informal, un artículo de una revista, una carta formal y una receta de cocina.

En cuanto a los errores gramaticales que se han encontrado son un total de 241 errores. Los 59 errores, o sea el 24,48%, son errores de artículos (40 de omisión de artículo, 11 de adición de artículo donde no corresponde y 8 de elección errónea del artículo) que según Saito (2003) son una de las mayores dificultades que afronta un estudiante de E/LE de origen japonés por la ausencia de la categoría gramatical del artículo en la lengua japonesa. Otros 50 errores, el 20,75%, en los usos verbales (11 errores en el paradigma verbal, 13 en el subjuntivo, 15 en el tiempo verbal y 11 otros errores). El uso de los tiempos verbales resulta más difícil para los japoneses dado que en su lengua materna existen solo dos formas, el presente, que funciona también como futuro, y el pretérito. Teniendo en cuenta esto, se entiende que la elección falsa entre los tiempos verbales del pasado es un error intralingual que no depende de la lengua materna de los aprendientes.

Otros errores que se han encontrado son el uso erróneo de las preposiciones, un total de 45 errores, el 18,67%, de los que los 17 son de elección falsa de preposición, los 15 son de omisión de una preposición, 11 de adición de preposición en lugar que no se

debía y 5 relacionados con otras razones. Además, se ha detectado un total de 28 errores relacionados con la concordancia, un 11.62%, de los que los 22 son de concordancia en el sintagma nominal (18 de género y 4 de número) y los 6 restantes tienen que ver con la concordancia en el sintagma verbal (4 en el verbo con el sujeto y 2 en el tiempo y modo verbal). A continuación, se presentan 12 errores de sustantivos, el 4.98%, 9 errores de pronombres, el 3.73% (3 pronombre relativo y 6 de pronombres personales), 9 errores de sintaxis, otro 3.73%, 7 errores de uso entre ser y estar, el 2.90%, y por último 22 errores de otras categorías, el 9.13% (Saito, 2003).



10. Errores cometidos por alumnos japoneses.

Aunque no es nuestro ámbito de estudio, es importante señalar que en este trabajo se han encontrado también 97 errores léxicos de los que los 41 son intralingüales, los 50 interlingüales y 6 que se deben a otras razones.

Para concluir, la mayoría de los errores gramaticales en esta investigación se centra en los artículos, en los tiempos verbales y las preposiciones. Además, es de mucha importancia señalar que la mayoría de los errores encontrados en este estudio son por la interferencia con lenguas adquiridas con anterioridad al aprendizaje del español como lengua extranjera, como la lengua materna u otra lengua extranjera.

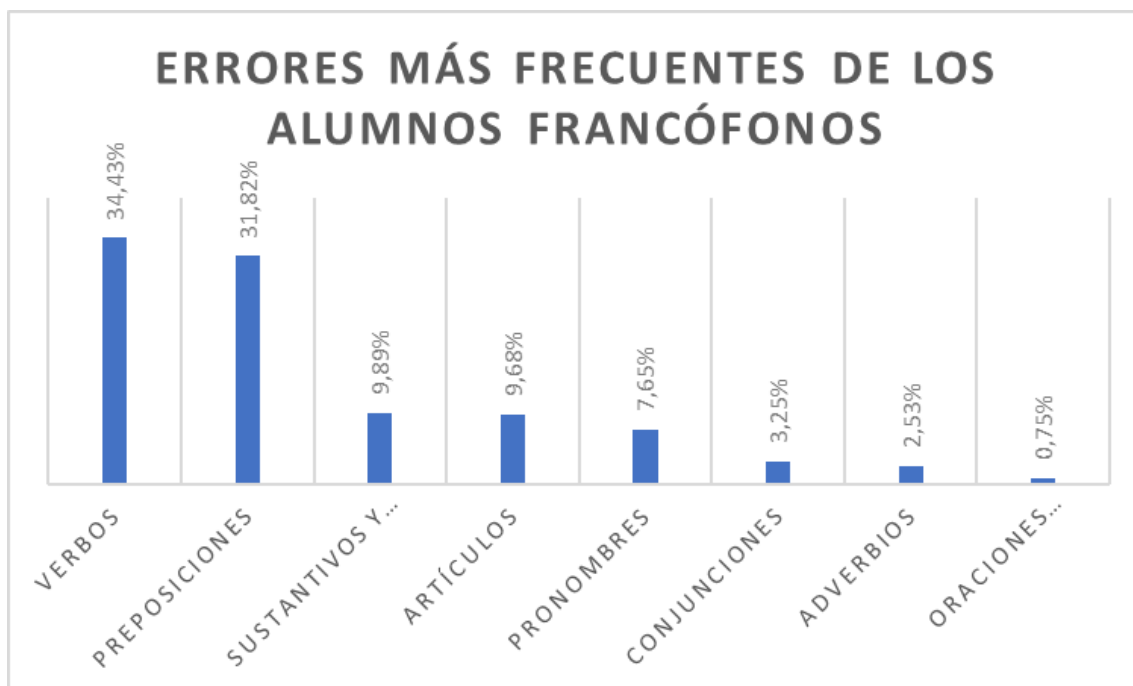
5.2 Alumnos de lengua materna francesa

Según Doquin De Saint Preux y Sáez Garcerán (2014) una gran parte de los errores cometidos por alumnos francófonos se debe a la transferencia de su lengua materna, concretamente el 39.76% de un total de 3.357 errores que han encontrado en su investigación. Dicha investigación tiene como propósito encontrar y clasificar los errores gramaticales y estudiar la interlengua de los aprendientes francófonos de nivel C1.

Su *corpus* se basa en las producciones escritas y orales de 32 aprendientes adultos de nivel C1 que estudian español en el Instituto Cervantes de Lyon. La lengua materna de los aprendientes es el francés, pero muchos de ellos tienen conocimiento previo de otras lenguas extranjeras como el alemán, el italiano o el inglés.

La recogida de los datos se lleva a cabo por medio de cinco instrumentos diferentes, por medio de un cuestionario y de actividades semi-dirigidas. En cuanto a las actividades semi-dirigidas, se trata de dos actividades de expresión escrita y dos actividades de expresión oral, una individual y otra en parejas. Las actividades son las siguientes: “Actividades escritas: EE.1 visualizar y contar un cortometraje con sonido y EE.2 contar una experiencia vivida en el extranjero.” y “Actividades orales: EO.1 visualizar y presentar un cortometraje sin sonido y EO.2 hablar del último viaje que han realizado al extranjero.” El análisis de los datos de este estudio se lleva a cabo por medio de un análisis mixta, o sea, tanto un análisis cualitativo como también cuantitativo.

A lo que se refiere a los resultados de esta investigación, se ha encontrado un total de 3.357 errores en todas las actividades. El mayor número de errores que se ha encontrado se trata de los verbos, 1.156 errores el 34.43%. Después siguen 1.068 errores de preposiciones, el 31.82%, 332 errores de sustantivos y adjetivos, el 9.89%, 325 errores de artículos, el 9.68%, 257 errores de pronombres, el 7.65%, 109 errores de conjunciones, el 3.25%, 85 errores de adverbios, el 2.53%, y, por último, el 0.75% de los errores, se trata de oraciones subordinadas, un total de 25 errores.



11. Errores cometidos por alumnos franceses.

A analizar los errores, en cuanto a los errores de los verbos, se han encontrado errores en el uso de los verbos ser y estar, en los verbos irregulares en presente de indicativo, en la conjugación y el uso de los tiempos de pasado, los verbos pronominales, las formas no personales y el presente de subjuntivo, entre otros.

Referido a las preposiciones, que se ha mencionado que es el segundo grupo con mayor cantidad de errores, se han encontrado errores de complemento preposicional de expresión de lugar, de régimen preposicional, complemento preposicional de expresión de tiempo, la preposición de y las preposiciones por y para, entre otros errores.

Después siguen errores de sustantivos y adjetivos. En esta categoría la mayoría de los errores son del adjetivo calificativo, después siguen el sustantivo común, el adjetivo numeral, la apócope del adjetivo y, por último, el sustantivo abstracto. Además, en los errores de los artículos se han encontrado errores de omisión del artículo, uso erróneo del artículo o confusión entre artículo determinado e indeterminado. También, en la categoría de los pronombres, se encuentran errores de uso de los pronombres personales, de uso de los demostrativos, ausencia de pronombre, leísmo o laísmo, uso erróneo de los posesivos o del pronombre relativo y falso uso del pronombre indefinido.

A lo que se refiere a los errores de las conjunciones, se han encontrado errores de las conjunciones coordinantes y-u, uso erróneo en la conjunción causal como también en la adversativa y empleo equivocado o ausencia de la conjunción “que”. A continuación,

es el grupo de errores de adverbios que abarca colocación errónea del adverbio, selección errónea del adverbio u omisión de él. Se trata de adverbios de tiempo, modo o negación.

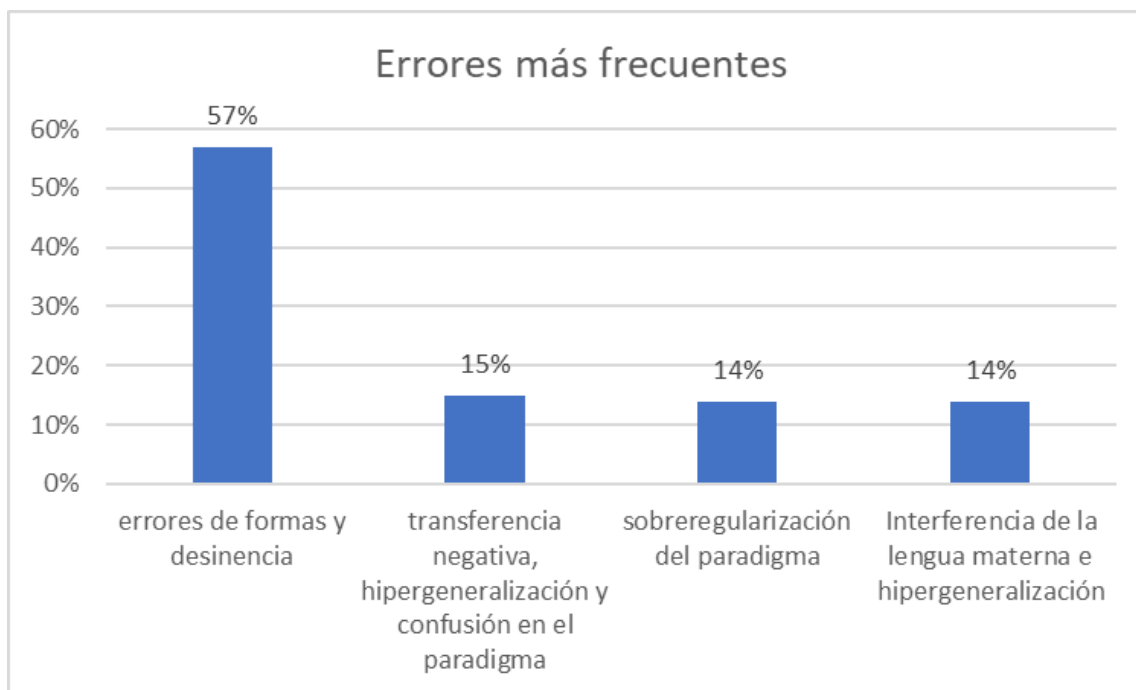
Por último, se han encontrado errores en las oraciones subordinadas que son todos de uso erróneo de estas oraciones. Las que dan más errores son las causales, siguen las de relativo, las comparativas, las finales y las adverbiales.

Concluyendo, las causas presentadas por Doquin De Saint Preux y Sáez Garcerán (2014) son la transferencia de la lengua materna de los aprendices, por la proximidad lingüística que existe entre el francés y el español, la transferencia de otra lengua extranjera, la neutralización, la sobregeneralización, la hipercorrección y las estrategias de evasión o inhibición.

5.3 *Alumnos de lengua materna italiana*

La investigación realizada por Franco (2007) se centra en la selección modal indicativo/subjuntivo en la interlengua de alumnos de español como lengua extranjera de lengua materna italiana. En su estudio participan 16 estudiantes de la carrera de Operados del Turismo Cultural durante el año académico 2004/2005. Las producciones escritas de los alumnos fueron escritas durante un semestre y el *corpus* está compuesto por 112 ensayos que se convirtieron en un archivo para realizar un análisis cuantitativo y cualitativo. Para la realización del análisis de los resultados se ha usado el sistema de codificación *CHAT* y el programa informático de análisis *CLAN* que permite la realización de un análisis morfosintáctico entre otras cosas.

A partir de esta investigación se ha encontrado un total de 78 errores que Franco (2007) los clasifica según la tipología de los errores. El primer grupo incluye 44 errores de formas y desinencia, es decir el 57% de los errores, el segundo incluye 11 errores de sobrerregularización del paradigma, el 14%, el tercer grupo incluye 12 errores de transferencia negativa, hipergeneralización y confusión en el paradigma, el 15%, y el último grupo que incluye 12 errores de Interferencia de la lengua materna e hipergeneralización, el 14% de los errores encontrados.



11. Errores cometidos por alumnos itálofonos (investigación de Franco).

Está claro que el porcentaje del primer grupo indica que el mayor problema se observa en “la falta de concordancia de persona gramatical entre el sujeto y el verbo.” Además, referido a los errores interlingüísticos de transferencia de la lengua materna, se observa que los estudiantes han transferido las formas verbales del italiano con poca transformación del español. Además, se observa inclusión directa en el caso de la formación de los participios y transferencia directa del italiano en el caso de los verbos irregulares de presente que tienen diptongación y que en este caso no se emplea dicha diptongación.

Por último, se presentan errores por hipergeneralización, dado que se usa la tercera persona en vez de la primera en los verbos irregulares del Pretérito Indefinido, o se emplea diptongación en casos que no se produce ningún cambio vocálico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que se trata de un grupo de estudiantes de nivel intermedio y que su lengua materna con la lengua objeto son tipológicamente próximas. Por eso Franco (2007) comenta que “la mayor cercanía de los dos sistemas italiano y español puede fomentar una adquisición más lenta y un mayor riesgo de fosilización.”

Otra investigación ilustrativa es la de Gutiérrez Quitana (2005) que analiza la interlengua de alumnos itálofonos de español. El *corpus* que se ha utilizado está formado por textos escritos de estudiantes italianos de la *Università degli Studi di Sassari* en Italia. Se trata de 44 estudiantes que pertenecen a diferentes cursos de español, 33 son del

segundo curso, 3 del tercero y 7 del cuarto. Son un grupo que se caracteriza por homogeneidad, son todos italianos y bilingües, no hablan solamente italiano como lengua materna, sino que hablan también la lengua sarda, que coexiste en Cerdeña junto con el italiano. Además, son de edades entre los veinte y veintisiete años. La realización de los textos fue durante el año académico 2000/2001 y para la realización del *corpus* se les pidió a los estudiantes que escribieran una narración, de este modo tuvieron más libertad en sus producciones.

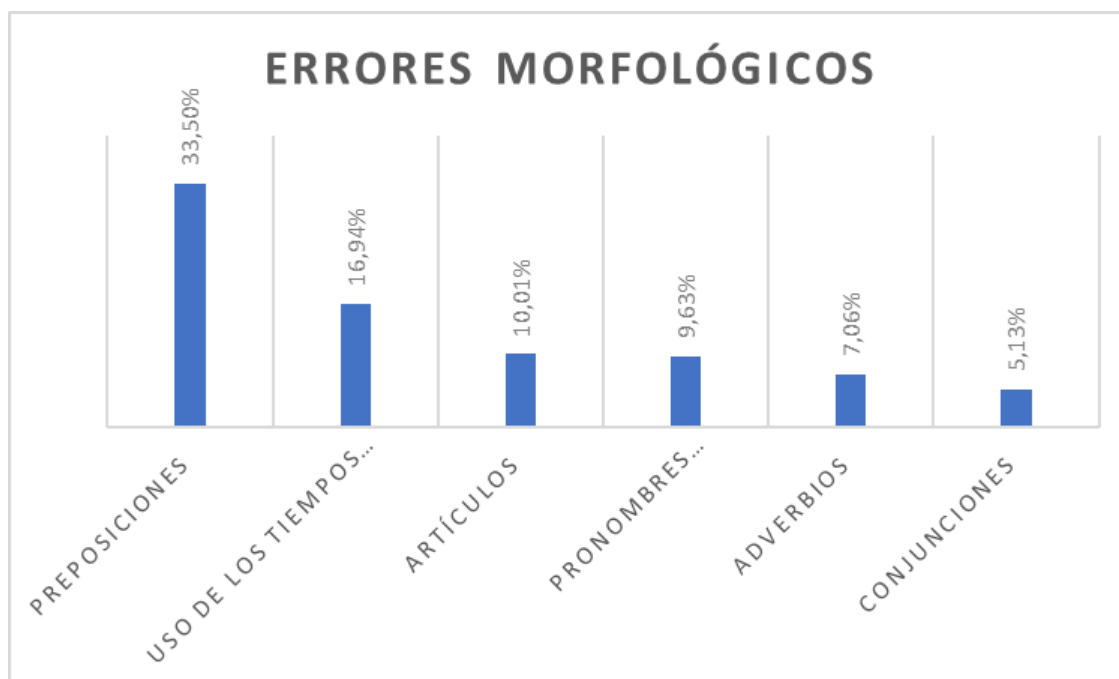
A lo que se refiere a la metodología, se ha realizado apoyándose en la propuesta de clasificación de Vázquez (1991). Los criterios que se han establecido son el lingüístico, el etiológico, el comunicativo y el pedagógico. Es importante señalar que el criterio lingüístico se divide a su vez en cuatro operaciones: la adición, la omisión, la selección falsa y la colocación falsa. Además, en cuanto al análisis de errores, es un análisis cuantitativo.

Respecto a la clasificación de los errores, se realiza en cuatro categorías: los errores gráficos, los errores morfológicos, los errores sintácticos, los errores léxicos y los discursivos. Dado que nuestro interés se centra más en los errores morfológicos hay que mencionar los que se añaden en esta categoría. Se incluyen errores de artículos, de pronombres personales, de pronombres reflexivos, de cuantificadores, de demostrativos, de posesivos, de preposiciones, de conjunciones, de relativos, de adverbios, de género y número de sustantivos y adjetivos y de tiempos verbales (Gutiérrez Quitana, 2005).

Los errores encontrados en todas las categorías anteriores son un total de 2.149 errores que se dividen en las cuatro categorías. En la categoría de los errores gráficos se observa un total de 870 errores, el 40.48%, (de acentuación u ortográficos), 313 errores léxicos, 14.56%, (de forma, de confusión entre ser y estar, de confusión entre verbos no intercambiables como ir/venir y errores por interferencia de la lengua materna y otras lenguas extranjeras que conocen los alumnos), 187 errores sintácticos, el 8.70%, (de oraciones coordinada, de fallos de orden, de omisión y de uso innecesario de elementos) y 779 errores que se relacionan con elementos morfológicos (36.25%).

En el caso de los elementos morfológicos, se han encontrado 261 errores de preposiciones (33.50%), otra vez el error más frecuente, 132 errores relacionados con el uso de los tiempos verbales (16.94%), 78 errores de artículos (10.01%), 75 errores de

pronombres personales (9.63%), 55 errores de adverbios (7.06%) y 40 errores de conjunciones (5.13%).



12. Errores más frecuentes cometidos por alumnos italófonos (investigación de Gutiérrez Quitana).

Algunos de los errores morfológicos encontrados en esta investigación son: “el uso de expresiones perifrásticas italianas en lugar de lo, la omisión del reflexivo por hipercorrección y la confusión del pronombre demostrativo esto en lugar de este.” Además, en los errores relacionados con las preposiciones destaca la omisión de la preposición a en el caso del complemento directo de persona, adición u omisión de la preposición de y elección falsa entre las preposiciones por y para.

Sin embargo, Gutiérrez Quitana (2005) realiza una distribución de los errores según el curso de los estudiantes, hecho que nos indica la inestabilidad de la interlengua de los estudiantes del segundo curso, dado que han cometido 1.516 errores y en todas las categorías. Por otra parte, aunque los errores de los estudiantes del tercero y cuarto curso son muchos, 270 y 363 errores respectivamente, no se consideran muy importantes y no presentan grandes riesgos de fosilización.

Además, siguiendo el criterio etiológico, se observa que la mayoría de los errores cometidos son de tipo interlingual. No se trata solo de errores por transferencia, existe una variedad de factores como la hipercorrección, la confusión con otras estructuras gramaticales, la hipergeneralización de las reglas y el uso incorrecto de las excepciones de las reglas de la lengua extranjera. Según Gutiérrez Quitana (2005) los estudiantes

italianos encuentran dificultades cuando existe en español una oposición funcional que no existe en italiano, cuando una regla no corresponde entre el italiano y el español y cuando existe una categoría, pero no tiene usos parecidos entre las dos lenguas.

A modo de conclusión se hace notar el parecido que existe en el desarrollo del aprendizaje cuando los aprendientes comparten la misma lengua materna y de este modo se desarrolla al mismo tiempo su interlengua, existen errores que caracterizan a los estudiantes italófonos de español y que la interferencia de su lengua materna causa muchos errores.

5.4 *Alumnos de lengua materna lituana*

Una investigación reveladora referida a alumnos lituanos es la de Rascón Caballero (2012) que realiza un Análisis de Errores a las frases con el verbo gustar. El corpus que se ha utilizado está basado en 76 textos escritos de estudiantes de la Universidad de Vilna en Lituania. Estos textos, la mayoría de ellos, forman parte de las pruebas que se realizaron en los diferentes semestres. La investigación se realizó con estudiantes del segundo, tercero y cuarto semestre durante los años 2010 y 2012. Su nivel es A1 al terminar el segundo semestre y A2 al terminar el tercero. Estos estudiantes, aunque habían elegido carreras diferentes, como por ejemplo economía, comunicación y derecho, eligieron el español como asignatura de libre elección.

En las pruebas del segundo semestre aparte de ejercicios de resolución cerrada hubo temas para la escritura de un texto referido a los estudios universitarios, las compras o las tiendas, las estaciones del año, la lectura y la música. En las pruebas del tercer semestre los estudiantes tuvieron que elegir y escribir sobre tres de los seis temas propuestos. El primer tema es una pequeña autobiografía, el segundo el deporte, el tercero el tabaco, el cuarto su casa, el quinto las flores y el sexto una aventura.

Dado que el uso del verbo gustar es muy común en todos los textos, la aparición de errores es algo más que esperada. Así que después del análisis de los textos se ha encontrado 85 errores cometidos que se refieren al uso del verbo gustar. Los seis grupos de errores son: “falta de concordancia del sujeto”, “omisión del artículo”, “uso de pronombre dativo”, “uso del pronombre acusativo en función de sujeto”, “omisión de *a* delante de sustantivo dativo”, “en superlativo” y “uso del locativo como sujeto de gustar”.

La mayoría de estos errores según afirma Rascón Caballero (2012) se debe primero a la sencillez del esquema en paralelo en la lengua lituana y después a que existan muchos componentes que determinan esta oración en la lengua española.

La base principal que se toma para esta investigación son las pruebas del segundo y tercer semestre, se trata de 28 y 43 pruebas respectivamente. En este caso se quitan de la investigación las pruebas del cuarto semestre.

Los errores encontrados, se dividen en dos grupos principales, los de construcción básica, que incluye el verbo gustar con un nombre o un verbo, y la forma superlativa. En ambos casos, ha aparecido un total de 218 frases con el verbo gustar en las que solo las 85, o sea el 39%, son erróneas. El número total de errores es 98. Se trata de errores de falta de concordancia entre sujeto y verbo 48 errores, el 49%, omisión del artículo determinado delante del sustantivo sujeto 40 errores, el 41%, y 10 errores que no pueden incluirse en una categoría, como por ejemplo omisión del dativo o uso incorrecto de ciertas formas, el 10%. La mayor dificultad que han encontrado los alumnos en los casos que se usa con un sustantivo y, a consecuencia, se precisa el uso de un artículo determinado. Aunque existe una gran semejanza entre estas frases en las dos lenguas, en lituano la tercera persona es la misma en singular y plural y por otro lado no se precisa el uso del artículo. Por eso los alumnos lituanos afrontan mayor dificultad por interferencia con su lengua materna (Rascón Caballero, 2012).

Por otra parte, a lo que se refiere a las frases superlativas con el verbo gustar, es más probable que se cometan errores ya que las implicaciones sintácticas son mayores en comparación con la forma simple. Los errores encontrados en este caso son la “omisión del verbo *ser* o error de concordancia”, la “omisión del artículo o los artículos”, la “acumulación de artículos” y la “confusión de palabras comparativas”.

A modo de conclusión para esta investigación, hay que señalar otra vez la interferencia de la lengua materna de los alumnos que tiene como resultado la realización de más errores. Sin embargo, en este estudio se indica que los alumnos del segundo semestre, que son de nivel A1 han cometido menor porcentaje de errores en comparación con los alumnos de nivel A2. Esto se debe a que se les había enseñado el uso del verbo gustar más recientemente en comparación con los demás alumnos.

A continuación, Rascón Caballero (2013) realiza un análisis de todos los errores encontrados en el corpus utilizado en su investigación anterior. Los textos que analiza son

los mismos y los criterios de análisis de los errores son los que ha establecido Corder (1967).

El primer grupo de errores que destaca son los de errores morfosintácticos. Como error que aparece con más frecuencia es el uso erróneo entre los verbos ser, estar y haber. Para los alumnos lituanos resulta difícil distinguir estos verbos en todos los niveles porque en su lengua materna se usa solo un verbo que corresponde a estos tres. Los errores encontrados aquí se dividen en dos categorías. La primera es la confusión de uso e incluye errores como el uso de ser en lugar de estar o haber, el verbo estar en lugar del verbo ser o haber y el uso de haber en lugar de ser. Algunas de las causas de estos errores son la interferencia y la complejidad de las reglas de uso en español. La segunda categoría es la concordancia en la que se destaca más una confusión en las formas plurales, sobre todo en la primera y la segunda persona del plural (Rascón Caballero, 2013).

Otro error está relacionado con el artículo. Primero, se centra en la omisión del artículo determinado en los sustantivos con función de sujeto, sustantivo sujeto del verbo gustar, sustantivos con significado de persona, después de la preposición *de*, sobre lugares habituales, los cotidiano y partes del cuerpo y, por último, con sustantivos abstractos. A continuación, se presentan errores relacionados con el uso innecesario del artículo determinado en complemento directo o con sustantivos no actualizados previamente. Estos errores no se han producido a causa de la interferencia de la lengua materna. Otras dos categorías son la omisión del artículo indeterminado o el uso del artículo determinado en vez de indeterminado y el uso innecesario del artículo indeterminado con atributo, debido este último a la interferencia del inglés (Rascón Caballero, 2013).

Más adelante, se encuentra errores relacionados con los verbos gustar y encantar y con su contexto oracional. En este caso se observan errores de concordancia de sujeto, de omisión del artículo, de pronombre dativo, de uso de pronombre acusativo en función de sujeto, de omisión de la preposición *a* delante de sustantivo dativo, de uso del locativo como sujeto del verbo gustar y en superlativo.

Después, siguen los errores referidos al género y número. A lo que se refiere a los errores de género, se observa el uso del género masculino en vez de femenino o viceversa. Se trata de errores tanto de sustantivos de género erróneo como de artículos de género incorrecto. En todos los casos la causa del error es la lengua materna. El grupo de errores referidos al número abarca sustantivos colectivos, copia de la estructura numeral de la

lengua materna y sustantivos compuestos de igual forma en singular y plural (Rascón Caballero, 2013).

A continuación, hay tres categorías de errores referidas al adjetivo, a la concordancia nominal y al adverbio. En cuanto a los errores de los adjetivos se observa la anteposición del adjetivo debida al orden que se sigue en lituano. Referido a la concordancia nominal destacan los errores por simplificación. Por último, a lo que se refiere a los errores de adverbios, se observan errores en el adverbio también + no en vez de tampoco por traducción directa de la lengua materna (Rascón Caballero, 2013).

Además, otro grupo que abarca muchos errores es el de los pronombres nominativos, del reflexivo, la colocación del acusativo, la omisión del acusativo tras anteposición del complemento respecto al verbo, el pronombre posesivo, el dativo átono y el indefinido.

Además, otro grupo de errores es el de los verbos. En esta categoría se encuentran errores en los morfemas de persona y tiempo como la terminación en -s para la tercera persona en presente de indicativo, la confusión de la tercera persona de singular y plural en presente de indicativo y en indefinido, confusión de las terminaciones en diferentes tiempos y modos verbales. Además, en cuanto al uso los tiempos, se observa el uso del imperfecto para indicar duración, consecución de los tiempos del pasado, pretérito perfecto compuesto e indefinido en lugar de imperfecto y uso de un verbo conjugado en vez de infinitivo en la perífrasis verbal *soler* + infinitivo.

En el caso de las preposiciones, se han cometido errores de omisión en verbos que la rigen, en complemento directo de animados, entre sustantivo e infinitivo, confusión entre las preposiciones *por-para*, *en-a* y en sus usos, y uso de otras preposiciones (Rascón Caballero, 2013).

Por último, se han detectado errores de sintaxis, en el orden de las palabras, el superlativo y en las conjunciones, de léxico, por prestamos del lituano entre otros casos y de errores gráficos (Rascón Caballero, 2013).

A modo de conclusión para esta investigación y siguiendo a Rascón Caballero (2013) la mayoría de los errores que se han encontrado se deben a la interferencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera que los alumnos tienen conocimiento previo. Así que estos resultados no se aceptan totalmente con la teoría de análisis de errores, pero

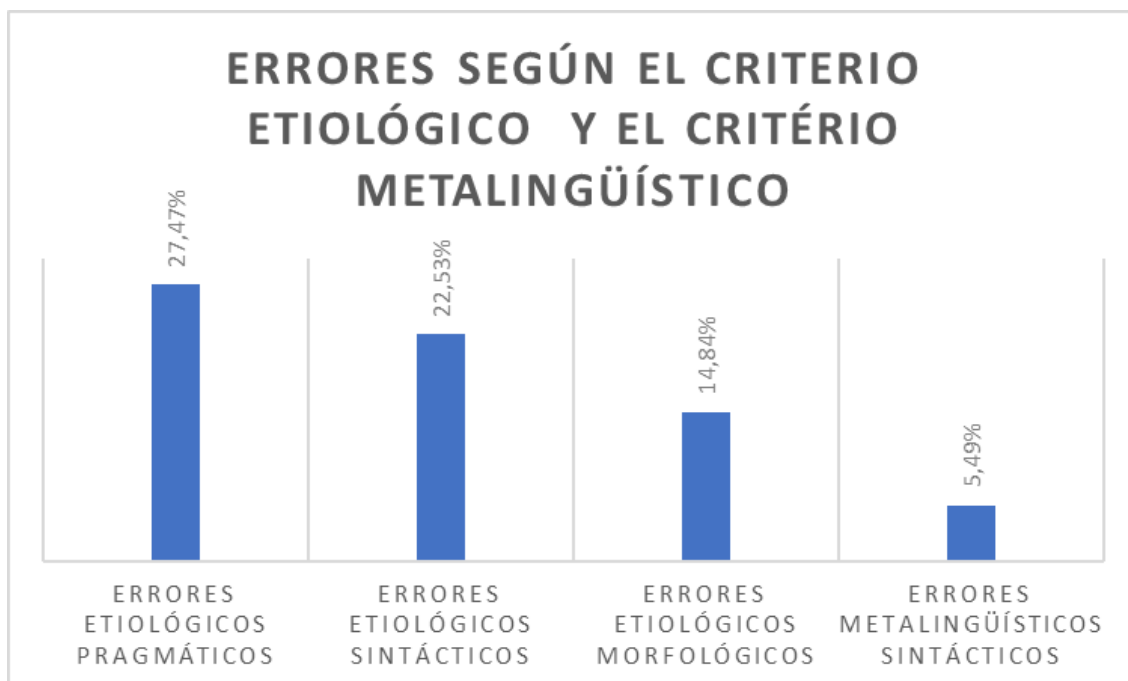
Rascón Caballero comenta que es importante tener en cuenta el corpus que se basa en alumnos de niveles bajos, A1-A2, en los que los casos de interferencia son mayores. Por último, desgraciadamente no se frecen los números de los errores cometidos así que el análisis y la comparación de los resultados con las demás investigaciones es imposible.

5.5 *Alumnos de lengua materna noruega*

En la investigación realizada por Olsen (2019) se analizan los errores cometidos de alumnos noruegos sobre el uso del modo subjuntivo. La investigación se realizó en un colegio que ofrece clases de idiomas que están compuestas por grupos de estudiantes de todos los estudios. Participaron en la investigación 24 alumnos de edades de entre 16-17 años. Estos alumnos son de nivel A2 por lo que se estima que para realizar una investigación sobre el uso del modo subjuntivo primero se los enseñó. La investigación se realizó durante la práctica de Olsen, que duro 8 semanas, entre febrero y abril de 2018.

Los resultados del análisis se obtuvieron por medio de algunas actividades propuestas por Olsen que tenían como finalidad encontrar los errores que cometen los alumnos en el modo subjuntivo. El análisis de los errores se hace, primero, por medio de dos categorías, los errores según el criterio etiológico y los errores según el criterio metalingüístico.

El total de los errores cometidos es 182 en todas las tareas realizadas por los alumnos. Según el criterio etiológico, aparecen 50 errores etiológicos pragmáticos, 27.47%, 27 errores etiológicos morfológicos, el 14.84%, 41 errores etiológicos sintácticos, el 22.53%, y 10 errores metalingüísticos sintácticos, el 5.49% (Olsen, 2019).



13. Errores más frecuentes cometidos por alumnos noruegos.

A lo que se refiere a los errores pragmáticos, un total de 50 errores, 13 son de expresiones de deseo (26%), 7 son de expresiones de duda o inseguridad (14%), 2 son expresiones de orden (4%), 5 son expresiones de valoración (10%) y 14 son verbos cuyo valor depende de la negación (28%).

En cuanto a los errores etiológicos sintácticos, de un total de 41 errores, 7 son con sujeto demostrativo de cantidad (17.07%), 29 son en la tercera persona (70.73%), 3 son en la segunda persona (7.32%) y 2 errores en las demás personas (4.88%). Además, de un total de 27 errores etiológicos morfológicos, 10 son con verbos regulares (37.04%) y 17 son con verbos irregulares (62.96%).

Para resumir sobre esta investigación, se observa que la mayoría de los errores cometidos está relacionada con los errores etiológicos pragmáticos, especialmente cuando el modo subjuntivo depende de la negación del verbo principal.

5.6 Conclusiones para los alumnos de lenguas maternas diferentes

Como se ha mencionado en este apartado de nuestra investigación, los alumnos de español como lengua extranjera presentan errores muy similares independientemente de su lengua materna.

Es verdad que debido a los niveles de los alumnos incluidos en las investigaciones anteriores aparecen muchos errores que se cometen debido a su lengua materna, pero es

normal que cometan más errores por interferencia en los niveles A1 y A2. Por otro lado, hay bastantes errores que se deben a otras causas analizadas en los apartados anteriores que tienen que ver con la enseñanza del español y no a la lengua materna u otra lengua extranjera.

6. CONCLUSIONES GENERALES

En esta investigación se ha realizado una presentación y una comparación de las investigaciones centradas tanto en alumnos de lengua materna griega como también en alumnos otras lenguas maternas diferentes. Como se ha mencionado ya desde el principio, el objetivo fue el Análisis de Errores de los resultados de las investigaciones presentadas, asimismo encontrar, presentar y analizar las similitudes y la diferencias que se han presentado en estas investigaciones.

Como se ha visto por medio del análisis en los apartados anteriores las dificultades que encuentran con mayor frecuencia los alumnos grecófonos son el uso de las preposiciones, los artículos, la concordancia de género, que incluye artículos, sustantivos y adjetivos, y los verbos, tanto el uso de los tiempos, principalmente en los tiempos verbales del pasado, como también la forma verbal. Estos errores varían según el nivel de los alumnos, pero presentan bastantes similitudes. En las investigaciones mencionadas y analizadas los niveles estudiados van desde el nivel A1 hasta el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por otra parte, los alumnos de otras lenguas maternas (japones, francés, italiano, lituano y noruego) cometen, como se ha observado, errores parecidos. Más concretamente, la mayoría de los errores encontrados en estas investigaciones se trata de uso de preposiciones, artículos y usos de los tiempos y modos verbales. Otra vez aquí los niveles de los alumnos son diferentes, desde nivel A1 hasta C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que significa que los errores que cometen los alumnos son distintos en niveles iniciales y en niveles avanzados.

Para terminar, se observa que, aunque la lengua materna de los alumnos de español es diferente los errores que comenten son parecidos. En las investigaciones anteriores muchas veces se ha encontrado como causa de los errores la interferencia con la lengua materna, hecho que no es tan probable porque se han encontrado errores parecidos en alumnos de lenguas maternas muy diferentes entre sí. A lo mejor no hay muchas similitudes entre el griego moderno y el japonés, o entre el francés y el noruego. Sin embargo, es muy importante seguir investigando sobre la enseñanza del español como lengua extranjera para los alumnos grecófonos dado que todavía queda mucho por investigar y el creciente interés de los alumnos nos obliga a mejorar la enseñanza. Además, por medio del Análisis de errores se facilitará el trabajo de los profesores, dado

que nos ayuda a encontrar las dificultades de los alumnos, y el proceso de aprendizaje para los alumnos es más sencillo y enfocado a sus necesidades.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alexopoulou, A. (2005). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*, [Tesis doctoral, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas]. Archivo Nacional de Tesis Doctorales <https://bit.ly/3glCE95>

Alexopoulou, A. (2007). *Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de ELE* [ponencia]. Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas XVI: Nuevos caminos del hispanismo, Madrid, España. <https://bit.ly/3VHrtYj>

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. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.02>

Centro Virtual Cervantes. (2008). *Diccionario ELE*. <https://bit.ly/3yUNvgn>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3DaI8fx>

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3MIS7Mv>

Corder, P. S. (1967). The significance of learner's error. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Doquin De Saint Preux, A., & Sáez Garcerán, P. (2014). *Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ele de nivel superior*. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19). <https://bit.ly/3EVmo8Y>

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

- Franco, C. di (2007). Adquisición De La selección Modal indicativo/subjuntivo Por Estudiantes italianófonos De español: Análisis De Los Errores más Habituales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, no. 1 pp. 127-135. <https://doi.org/10.26378/rmlael0181>
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de Lingüística*, 19, pp. 223-242. <https://bit.ly/3TgZXzk>
- Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes. <https://bit.ly/3DaJcA3>
- Kouti, M. (2005). El español en Grecia: principales dificultades de los estudiantes griegos en el aprendizaje de E/LE. En S. Sanz (ed.), *400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro, Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/3yUKFrS>
- Leontaridi, E. (2001). *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Archivo Nacional de Tesis Doctorales <https://doi.org/10.12681/eadd/22649>
- Leontaridi, E., Peramos Soler, N. y Ruiz Morales, M. (2008). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. En S. Pastor Casteros, & S. Roca Marín. (Eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE: "La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2"*. (pp. 357-364). Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3eOiqEf>
- 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, *Porta Linguarum, Monográfico II*, 231-244. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54148>
- Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte (2012). *El mundo estudia español 2012*. <https://bit.ly/3TlSMWz>
- Olsen, T. A. (2019). *La enseñanza del presente de subjuntivo en español: Un análisis de errores aplicado a hablantes noruegos*. [Tesis doctoral, Universidad Ártica de Noruega]. Universidad Ártica: <https://bit.ly/3s77hlh>

Rascón Caballero, A. (2012). “Análisis de errores e interlengua. Aplicación a las frases con el verbo gustar en estudiantes lituanos de español, I p.” *Verbum*, pp. 91-100. <https://doi.org/10.15388/Verb.2012.3.4972>.

Rascón Caballero, A. (2013). “Avance de análisis de errores de la interlengua en estudiantes lituanos de español, II p.” *Verbum*, pp. 95-105. <https://doi.org/10.15388/Verb.2013.4.4986>

Rammou, E. (2018). Errores gramaticales en la expresión escrita de los griegos aprendices de ele: Análisis en el nivel B. *Epos*, 34 pp. 239-260. <https://bit.ly/3SepEiM>

Rodríguez Lifante, A. (2010). *Español como Lengua Extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Red de información educativa. <https://bit.ly/3VEblXF>

Rodríguez Lifante, A. (2017). Enseñar español en Grecia: Retos y perspectivas actuales para el profesorado de ELE. En M. d. C. Méndez Santos & M. d. M. Galindo Merino (Coord.). *Atlas de ELE Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. (Vol. I, pp. 225-239). enClave. <https://bit.ly/3EROUbz>

Real Academia Española (2021 [2014]): *Diccionario de la lengua española. Vigésima tercera edición*, Madrid, Espasa-Calpe.

Saito, A. (2003). *Análisis de Errores en la expresión Escrita de los estudiantes japoneses*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca] Biblioteca virtual redELE. <https://bit.ly/3DbQeVh>