

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN INTERLINGÜÍSTICA Y JERARQUÍA DE LAS DIFICULTADES EN LA INTERLENGUA ESCRITA DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL DE ORIGEN GRIEGO

ANGÉLICA ALEXOPOULOU
Universidad de Atenas

RESUMEN. *En este artículo se presenta la evolución interlingüística comprobada a partir de un corpus de errores morfosintácticos producidos en la interlengua de aprendientes de español de origen griego en su expresión escrita; asimismo, se establece una jerarquía de dificultades basada en la frecuencia de los errores más representativos, como resultado de un estudio que adopta el método del análisis de errores, realizado en el marco de un contexto de instrucción formal.*

PALABRAS CLAVE. *Análisis de errores. Errores morfosintácticos. Interlengua. Producción escrita. Jerarquía de dificultades.*

RÉSUMÉ. *L'objet de cet article est de présenter l'évolution interlinguistique à partir d'un corpus d'erreurs morphosyntaxiques produites dans l'interlangue d'apprenants grecs d'espagnol dans leur expression écrite. Également, nous établissons une hiérarchie de difficultés basée sur la fréquence des erreurs plus représentatives, comme résultat d'une étude qui adopte la méthode d'analyse d'erreurs, réalisée dans le cadre d'un contexte d'instruction formel.*

MOTS CLÉS. *Analyse d'erreurs. Erreurs morphosyntaxiques. Interlangue. Production écrite. Hiérarchie de difficultés.*

1. INTRODUCCIÓN

Basados en la recopilación de un corpus de producciones escritas de aprendientes de español como lengua extranjera (E/LE) cuya lengua materna es el griego, reflexionamos sobre la evolución interlingüística apreciada a lo largo de los cuatro niveles de competencia estudiados y presentamos un inventario cuantitativo de los errores morfosintácticos más frecuentes. Asimismo, tratamos de establecer una jerarquía de dificultades basada en la frecuencia de los errores más representativos que han sido identificados en nuestro corpus.

Para el estudio de los errores del mencionado corpus, hemos seguido la metodología del *Análisis de Errores* (AE), dentro del marco general de los estudios de Interlengua (IL) (Selinker 1972), a la luz del reconocimiento de las producciones idiosincrásicas del individuo que está involucrado en el proceso de aprendizaje, concebida como una de las etapas que atraviesa el aprendiente en su intento de aproximarse al sistema lingüístico de la L2. Dentro de este marco, nuestro estudio se basa en la comparación de las producciones de la IL de los aprendientes con la lengua objeto de aprendizaje. Nuestra convicción es que la metodología del AE, a pesar de que han transcurrido más de tres décadas desde su primera conceptualización (Corder 1967, 1971), es un modelo de investigación que sigue vigente, no solamente porque sus resultados pueden guiar a los especialistas de L2 en el diseño de materiales pedagógicos más eficientes, sino porque además puede servir como base para una discusión teórica, lo cual por otro lado constituye una de las aportaciones de la Lingüística Aplicada a la Lingüística Teórica.¹ La teoría puede iluminar la experiencia, en nuestro caso la práctica docente, con el objetivo de enriquecerla, mejorarla, hacerla más eficiente. Al mismo tiempo, la práctica puede alimentar la teoría con nuevos conceptos tomados de la experiencia. Nuestro estudio pretende contribuir, de una manera muy modesta, a esta problemática.

2. LA JERARQUÍA DE DIFICULTADES Y EL ANÁLISIS DE ERRORES

Una de las ventajas que puede proporcionar la metodología del AE cuando se lleva a cabo en el ámbito de las lenguas extranjeras es la posibilidad de establecer una jerarquía de dificultades, lo cual indica al profesor cuáles deberían ser las prioridades a la hora de organizar el material didáctico, ya que las investigaciones basadas en el AE de las producciones tanto orales como escritas de los aprendientes contribuyen a identificar deficiencias para prevenirlas con el objetivo final de agilizar la práctica docente dentro del aula.

Como apunta Santos Gargallo (2004: 398) una de las principales virtudes del AE es la de “dar cuenta de la *jerarquía de dificultades* en el aprendizaje de la lengua meta” lo cual permite al investigador “determinar de forma pormenorizada los contextos y usos más problemáticos”.

Analizar los factores lingüísticos y psicológicos que determinan el grado de dificultad de las unidades lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no es tarea fácil (Nickel 1971). En palabras de Corder (1992: 144) “establecer lo que es difícil de aprender, es cuestión de la investigación empírica y no se puede predecir sólo sobre las bases de las diferencias estructurales entre la lengua materna y la lengua meta”.²

Como señala Vázquez (1991: 85-86) “el concepto de dificultad puede analizarse desde por lo menos tres puntos de vista diversos”:

- 1) de la persona que enseña (enfoque adoptado).
- 2) de la persona que aprende (factores de tipo extralingüístico, pedagógico y psicológico).

- 3) de la lengua que se aprende (diferencias/contrastes entre L1 y L2 (AC), número de transformaciones que se deben realizar para llegar a la estructura de superficie, similitud entre los dos sistemas).

De estos tres puntos de vista, el más importante, a nuestro modo de ver, es el segundo, dado que es el que debería guiar las decisiones tanto de la persona que enseña como de las personas que elaboran materiales didácticos. Por lo tanto, nuestro estudio pretende hacer una modesta contribución aproximándose a las producciones desviadas desde la perspectiva del alumno.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

3.1. *Muestra*

Nuestra muestra está constituida por un corpus de datos compuesto de 98 pruebas de producción escrita pertenecientes a alumnos del Instituto Cervantes de Atenas. Todos nuestros informantes son estudiantes adultos (con la excepción de una alumna de 16 años) de los cuatro niveles de competencia, a saber, A (inicial), B (medio), C (avanzado) y D (superior). Las pruebas fueron acompañadas de un cuestionario que nos proporcionó una serie de datos personales y académicos de los informantes.

Nuestro corpus se basó en las composiciones que redactaron los informantes, como parte de la prueba final de evaluación que realiza el Instituto Cervantes de Atenas al finalizar cada uno de los semestres en los que está dividido el curso académico. Esta prueba de evaluación es la que permite a los estudiantes pasar al nivel siguiente. Hemos optado por escoger las pruebas que corresponden al segundo semestre de estudios, puesto que es entonces cuando finalizan cada uno de los cuatro ciclos o niveles (A, B, C y D). Nuestras pruebas, por consiguiente, pertenecen a los cuatro niveles de evolución, a saber, inicial, medio, avanzado y superior, y están repartidas de la manera siguiente:

- Nivel A: 25 pruebas (sesión de junio de 2003)
- Nivel B: 25 pruebas (sesión de junio de 2003)
- Nivel C: 25 pruebas (sesión de enero de 2004)
- Nivel D: 23 pruebas (sesión de enero de 2004)

3.2. *Técnica de recogida de datos*

En cuanto a la técnica de recogida de datos, fue determinada no sólo por el tipo de habilidad lingüística (expresión escrita), sino también por los objetivos que nos hemos fijado.

Dos son los puntos que nos parece importante valorar: el primero es que es imposible estudiar todos los aspectos del desarrollo interlingüístico de los informantes. El segundo es que los propios informantes establecen limitaciones en los datos que proporcionan (Corder 1981: 60).

El procedimiento del que nos hemos valido es el de *redacción libre*, con un tema asignado por el Instituto Cervantes, con diversas opciones similares entre sí (a excepción del nivel A). La posibilidad de seleccionar un tema nos permite intuir que el alumno habrá elegido aquél con el que tenía la impresión de sentirse más a gusto. Por otro lado, hemos optado por la redacción libre, puesto que es el procedimiento que ejerce el mínimo control sobre la actuación (Larsen-Freeman y Long 1994: 39). Es decir, no se trata de un ejercicio de producción guiada, en el sentido de orientar a los aprendientes a que produzcan la estructura que nos interese, porque nuestro propósito no era el de estudiar un fenómeno gramatical en concreto, sino localizar todo tipo de error morfosintáctico. La redacción libre, por consiguiente, es una técnica de recogida de datos que “los obliga” a utilizar todos los medios lingüísticos de los que disponen.

3.3. Periodicidad en la recogida de datos

Este aspecto es el que determina la diferencia entre estudios de *tiempo real* o *transversales* (estudios sincrónicos en los que los datos se recogen en una sola sesión) y *longitudinales* (estudios diacrónicos en los que los datos se recogen en intervalos periódicos).³ Sin embargo, los dos métodos se pueden combinar. Valorando la viabilidad de nuestra investigación, hemos optado por un *estudio seudolongitudinal* que se aproxima al análisis de la interlengua en intervalos periódicos, pero con informantes diferentes en cada uno de los estadios objeto de observación.

4. ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN INTERLINGÜÍSTICA Y JERARQUÍA DE LAS DIFICULTADES

El corpus de las 98 pruebas nos proporcionó un total de 1547 errores morfosintácticos que nos han permitido describir, analizar y formular una serie de hipótesis acerca de la naturaleza de la IL de nuestros informantes. El registro de los errores más recurrentes en la expresión escrita de hablantes no nativos (HNN) de origen griego nos ha permitido observar la evolución interlingüística en el aprendizaje de E/LE. Por otro lado, los errores analizados nos dieron la posibilidad de confeccionar una jerarquía de dificultades que marcan una serie de tendencias en cuanto a las áreas de dificultad a las que se enfrentan los aprendientes adultos de español de origen griego. La jerarquía de dificultades en nuestro análisis se define por la permanencia de los errores identificados en la IL de los aprendientes a lo largo de los cuatro niveles estudiados.

Hemos realizado la valoración de los errores desde el punto de vista de la competencia gramatical de nuestros informantes, con el objetivo de medir el grado de interiorización de las reglas del sistema lingüístico y de detectar las principales dificultades que caracterizan la IL de los aprendientes griegos de E/LE.

En la Figura 1 ofrecemos una panorámica de la distribución de los errores por nivel:

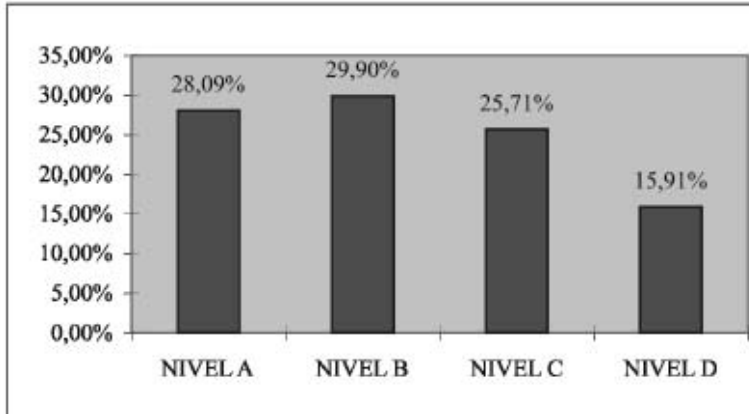


Figura 1. Total de errores por nivel.

Sobre un total de 1547 errores, observamos que la curva de los mismos sigue una evolución descendente, con excepción del segundo nivel que aumenta en proporción y en números absolutos. La distribución de los errores por nivel es la siguiente:

Nivel A	437
Nivel B	465
Nivel C	399
Nivel D	246

En la Figura 2 se recogen los porcentajes de todos los errores morfosintácticos computados en los cuatro niveles según la categoría gramatical afectada.⁴

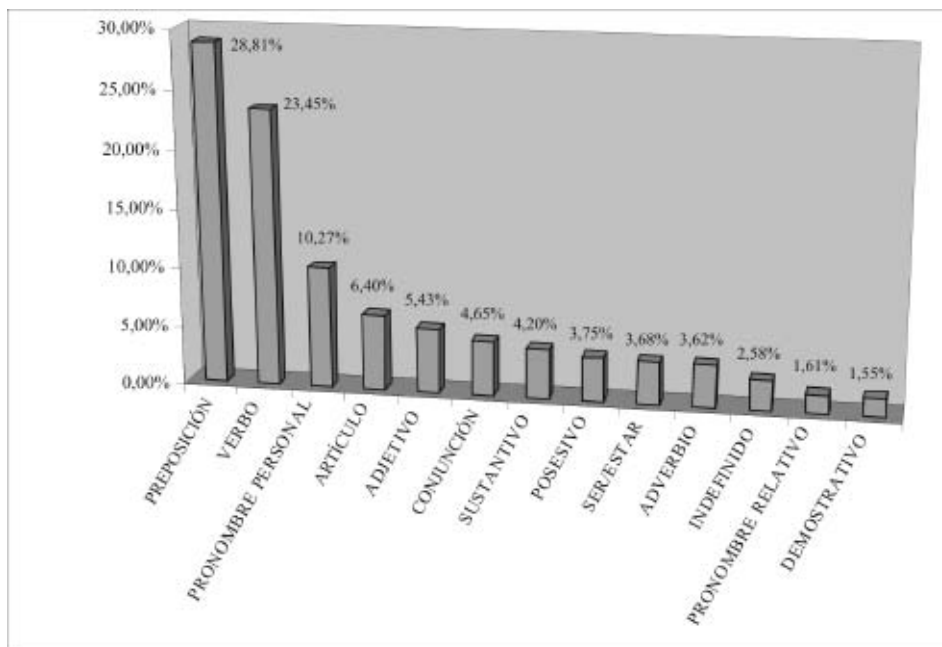


Figura 2. Criterio lingüístico: categorías gramaticales (visión global).

El análisis del corpus de datos demuestra que la recurrencia de los errores se concentra en las siguientes categorías gramaticales⁵ por orden de dificultad, lo cual nos permite establecer una jerarquía de más frecuente (1) a menos frecuente (9) del siguiente modo (Figura 3):

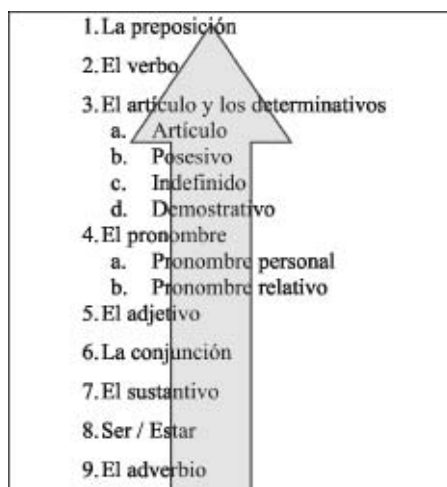


Figura 3. Jerarquía de dificultades.

Observamos que la IL escrita de nuestros informantes se ve afectada por la recurrencia sistemática de producciones erróneas en determinadas áreas de la gramática. De acuerdo con el análisis de errores que hemos efectuado se revelan las siguientes tendencias en cada una de las categorías gramaticales por orden de dificultad.

El porcentaje más alto lo marca la categoría gramatical de la preposición. Se han recogido en total 446 instancias erróneas (ejemplos (1), (2), (3)).⁶ Como se puede apreciar en la gráfica (Figura 4) se observa una disminución gradual de los errores del nivel B al nivel D, con un aumento del nivel A al nivel B. Las preposiciones de uso más frecuente (*a, de, en, por, para*) son las que presentan mayores problemas. Los valores idiomáticos, la polisemia y la dificultad en interiorizar el régimen obligatorio justifican el alto porcentaje de desviaciones que presenta esta categoría. A pesar de que el número de errores indica que parece ser el error más difícil de erradicar, la evolución es positiva, con la desviación señalada en el segundo grupo.

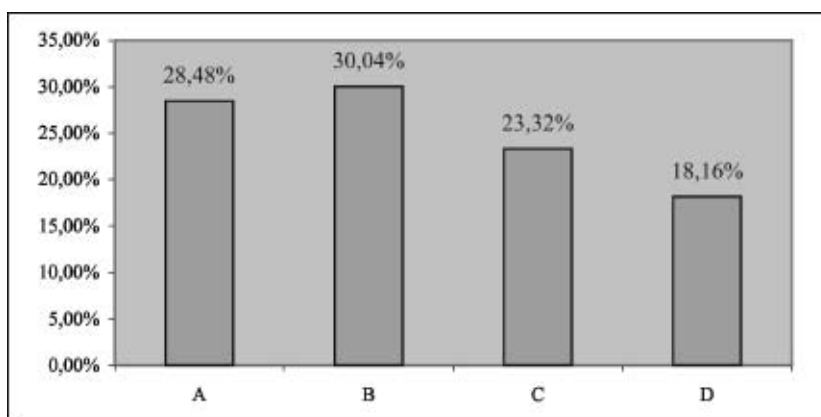


Figura 4. *La preposición: evolución por nivel.*

El número elevado de errores que afecta a la categoría gramatical del verbo nos permite concluir que se trata de la segunda área de dificultad en la jerarquía que hemos establecido. El verbo presenta problemas para el aprendiente griego tanto en lo que atañe a su morfología como al uso correcto de los tiempos y de los modos. En la Figura 5 se puede apreciar cómo se distribuye cada uno de estos aspectos, que hemos considerado en nuestro análisis, según el nivel de aprendizaje.

	FORMA VERBAL	TIEMPO	MODO	TOTAL
NIVEL A	61	26	13	100
NIVEL B	55	8	43	106
NIVEL C	45	29	23	97
NIVEL D	29	6	25	60
TOTAL	190	69	104	363

Figura 5. *El verbo: distribución de los errores.*

El problema más recurrente es la forma verbal (4), seguido por el modo (5) y en último lugar se sitúan los problemas generados por el uso de los tiempos (6). El número, más bien reducido, de esta última categoría se explica por los temas asignados para la redacción, que siendo en varios casos descriptivos, no exigían el uso de los tiempos del pasado, lo que suele ser el aspecto más problemático en el aprendizaje, y no sólo para HNN griegos. Efectivamente, cuando el tema lo requería, el componente aspectual de los tiempos del pasado resultó ser uno de los problemas más recurrentes. El modo muestra un aumento considerable en el nivel B, curso en el cual se introduce por primera vez el subjuntivo. En cuanto a la forma verbal, su número elevado se explica por el hecho de que en esta categoría hemos incluido los errores generados por la morfología del verbo (diptongaciones, alteraciones vocálicas, etc.), por la falta de concordancia en persona y en número, así como los errores que afectan a las formas no flexivas del verbo y a su falsa utilización (errores, por ejemplo, producidos por el uso del infinitivo en lugar de una forma personal y viceversa).

En la siguiente gráfica (Figura 6), que nos da una visión de la evolución de la categoría gramatical del verbo en los cuatro niveles de competencia analizados, se observan el aumento de los errores en el nivel B y la progresión, que se manifiesta de manera mucho más clara en el último nivel.

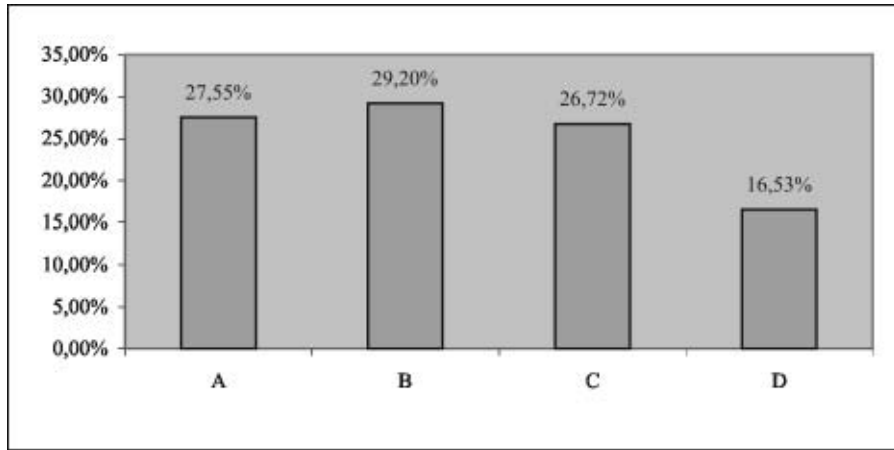


Figura 6. *El verbo: evolución por nivel.*

En tercer lugar, uno de los apartados que concentra un número considerable de errores es el artículo y los determinativos posesivos, demostrativos e indefinidos. La distribución de cada una de estas categorías es la siguiente (Figura 7):

	ARTÍCULO	POSESIVO	INDEFINIDO	DEMOSTRATIVO	TOTAL
NIVEL A	31	8	7	4	50
NIVEL B	25	34	12	8	79
NIVEL C	31	14	14	7	66
NIVEL D	12	2	7	5	26
TOTAL	99	58	40	24	221

Figura 7. *Los determinativos: distribución de los errores.*

El mayor número de errores, como era de esperar, fue detectado en la categoría del artículo. Efectivamente, la presencia inadecuada (7) o la ausencia del artículo (8) cuando el contexto lo requiere son problemas que, aunque muestran una tendencia descendente, se mantienen hasta el último nivel (Figura 8).

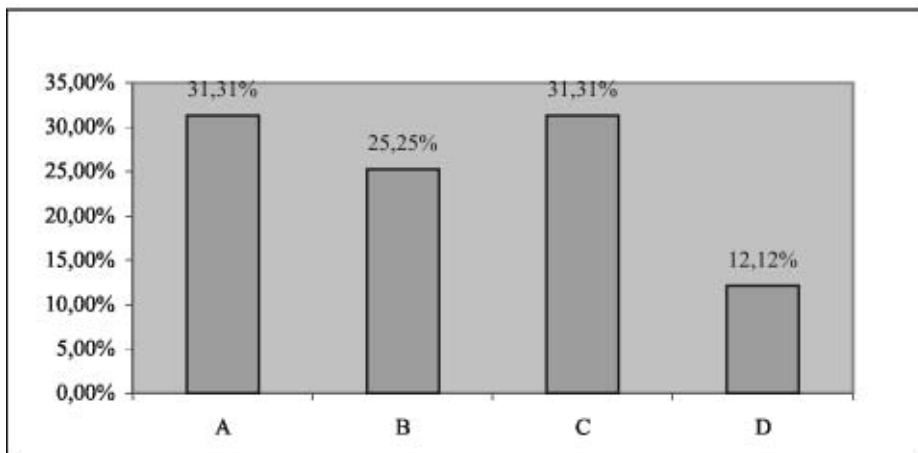


Figura 8. *El artículo: evolución por nivel.*

En cuanto a los demás determinativos, es el posesivo el que presenta el mayor número de desviaciones; el error más persistente es el de la falta de concordancia entre el posesivo y el poseedor, por interferencia fónica con el griego, a partir de la similitud de formas en las dos lenguas (mi: μου, tu: σου, su: του) (9). Sin embargo, en el último nivel, tiende a desaparecer. Una vez más, como muestra la Figura 9 es el nivel B el que presenta el mayor número de errores.

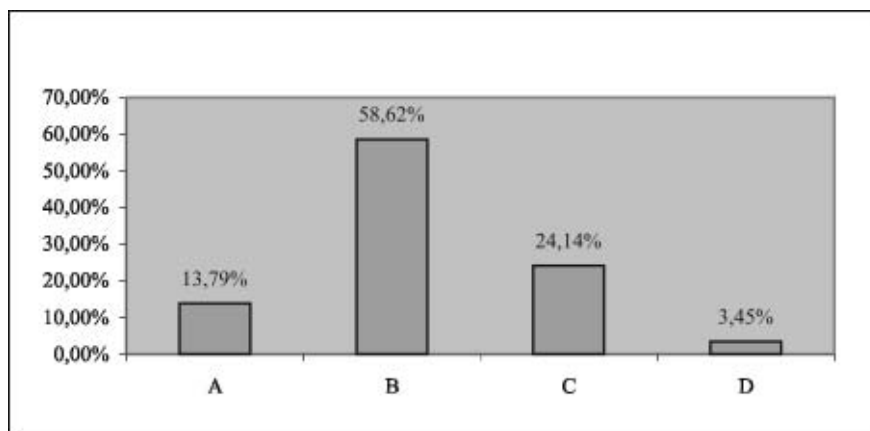


Figura 9. *El posesivo: evolución por nivel.*

Los problemas relacionados con los indefinidos, que constituyen un total de 40 ocurrencias con una evolución marcadamente ascendente en los tres primeros niveles

(Figura 10), inciden sobre la forma del indefinido que se manifiesta en la no concordancia de género con el nombre al que se refiere y en el uso del plural por interferencia con la LM (10):

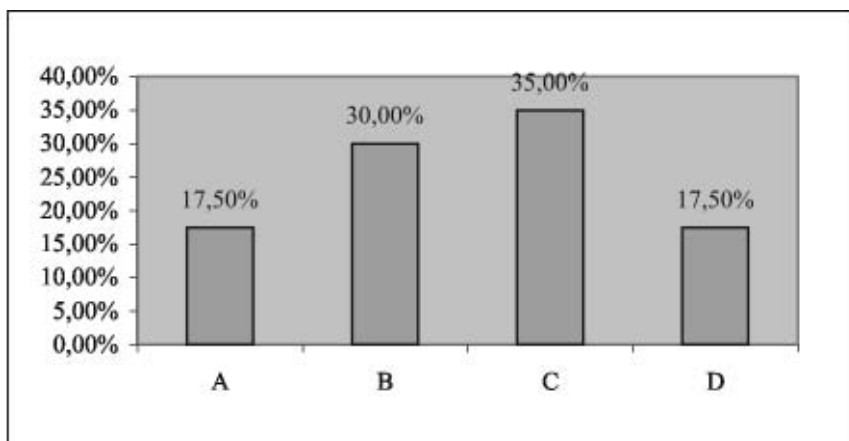


Figura 10. *El indefinido: evolución por nivel.*

Por último, el demostrativo presenta el porcentaje más bajo y el nivel en el que se observa el mayor número de errores es el segundo (Figura 11). Los problemas más resistentes al error provienen de la neutralización de la oposición *este-ese* y de su uso erróneo en contextos en que el español prefiere otra forma (11):

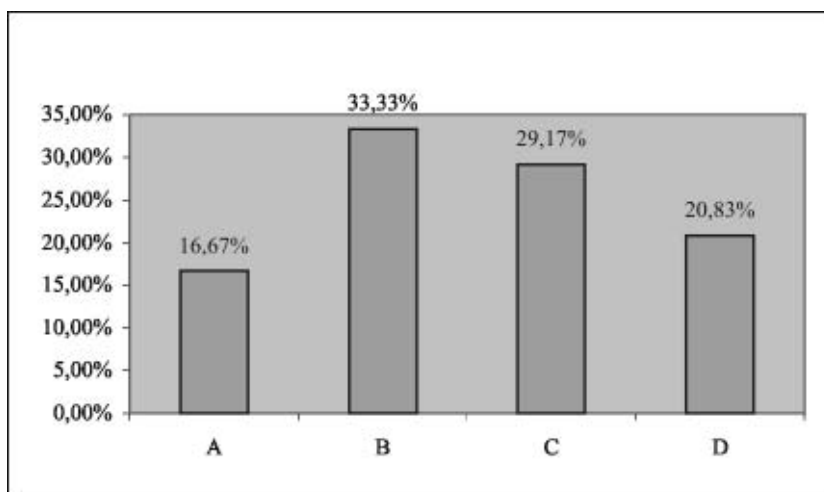


Figura 11. *El demostrativo: evolución por nivel.*

La categoría del pronombre es la que sigue en grado de dificultad, con una preponderancia clara del pronombre personal, en comparación con las instancias erróneas relacionadas con el pronombre relativo. Los pronombres personales, tónicos y átonos, suman un total de 160 desviaciones.

Como se puede observar en la gráfica (Figura 12) el proceso indica una clara progresión, como lo demuestra la curva descendente. Los errores recogidos se refieren a los siguientes aspectos: la ausencia del pronombre en verbos pronominales, la omisión del pronombre átono en función de complemento directo o indirecto, que se percibe como redundante, y el uso pleonástico del pronombre en función de sujeto (12), (13), (14).

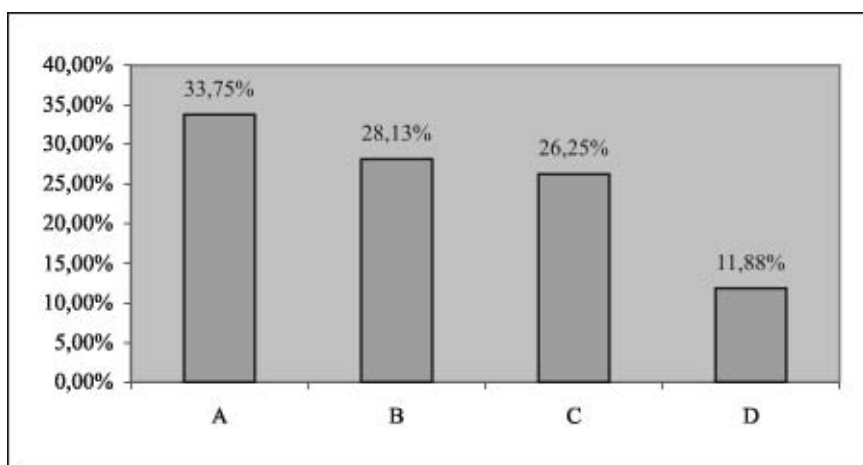


Figura 12. *El pronombre personal: evolución por nivel.*

Los pronombres relativos presentan un reducido número de errores, que alcanza apenas los 26. La evolución por cursos, como muestra la gráfica (Figura 13), es desigual. Es el nivel C el que, en relación con los demás, manifiesta el mayor problema con un número total de 9 desviaciones. En su gran mayoría se trata de errores relacionados con el uso correcto del pronombre relativo complejo, ya que en la mayoría de los casos se opta por la forma más frecuente del pronombre relativo simple *que* (15):

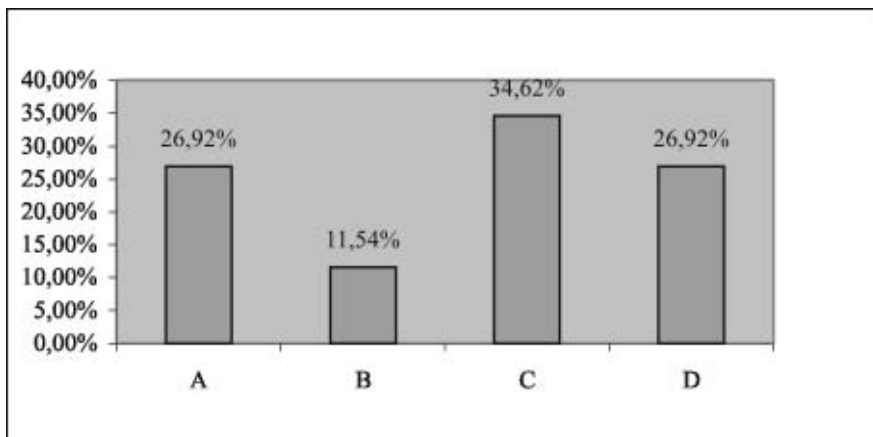


Figura 13. *El pronombre relativo: evolución por nivel.*

El adjetivo presenta un total de 84 errores. Como ilustra la gráfica (Figura 14) en esta categoría también desciende la curva evolutiva y deja constancia de un progreso en cuanto a los problemas que plantea el aprendizaje y el uso del adjetivo (16), (17). Los aspectos más conflictivos se evidencian en: la falsa concordancia de número y género, problema que presenta un número elevado de fallos en los niveles A y C; la colocación falsa del adjetivo en la cadena oracional, que atañe tanto a la anteposición (error que encontramos en todos los niveles) como a la postposición (error que se observa en los dos primeros niveles); por último, se han detectado errores en relación con la no aplicación de la regla del apócope, pero también a su uso no pertinente.

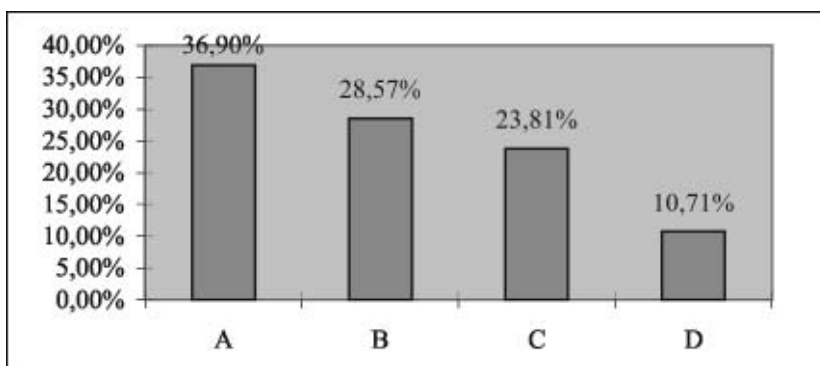


Figura 14. *El adjetivo: evolución por nivel.*

La categoría que sigue en la jerarquía de dificultades es la conjunción. En este apartado hemos incluido, por un lado, tanto las conjunciones coordinantes como las subordinantes, y, por otro, tanto las que relacionan palabras como las que unen oraciones. Se ha localizado un total de 69 fallos.

Como se puede comprobar (Figura 15), el segundo nivel marca un claro ascenso en el número de los errores, lo cual se puede explicar por el hecho de que es en este nivel en el que se introduce el uso de las subordinadas y, por lo tanto, de las conjunciones que las acompañan. Los otros tres niveles presentan una evolución más bien pareja. Una parte de los errores que afecta a la conjunción coordinante se refiere a la elección de la variante *y* en lugar de *e*, error que se mantiene en todos los niveles. De los demás conectores, el que presenta el mayor problema es la conjunción adversativa *sino*. Entre las conjunciones subordinantes sobresale el uso innecesario de la conjunción completiva, la elección falsa de la conjunción al suplirla por otra que se percibe como sinónima y la omisión de la conjunción completiva *que* en varios contextos (18), (19):

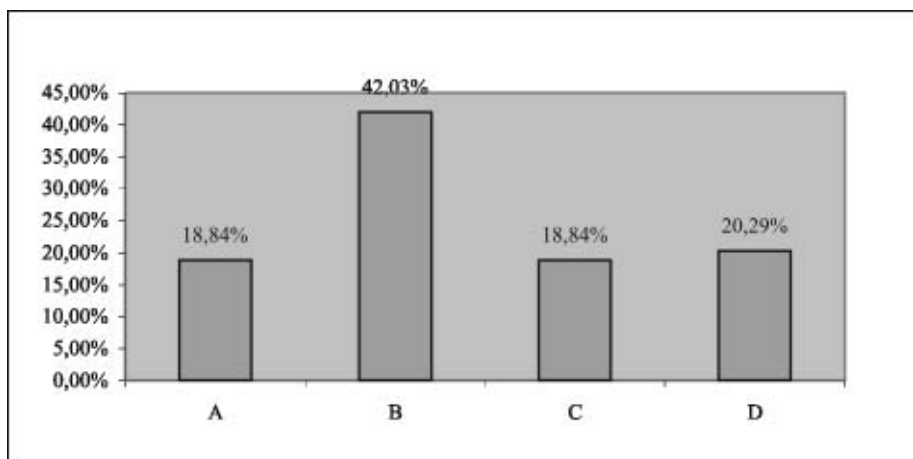


Figura 15. *La conjunción: evolución por nivel.*

Los errores registrados en la categoría gramatical del sustantivo se relacionan con la falta de concordancia de género y/o de número entre el determinante y el nombre al que se refiere. El total de concordancias erróneas es de 65 instancias; sus porcentajes se ven ilustrados en la Figura 16. Resulta extraño que este problema se mantenga en los niveles superiores, lo cual nos hace pensar en un eventual lapsus por falta de concentración. No obstante, esta es tan sólo una intuición que no se podría corroborar sin contar con la información de los propios estudiantes derivada de una retrospección (20), (21).

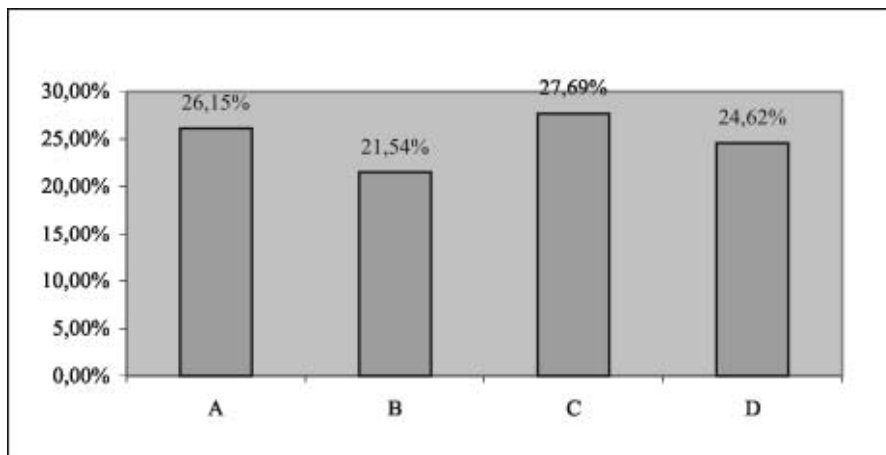


Figura 16. *El sustantivo: evolución por nivel.*

El AE de nuestro corpus ha superado el mito según el cual los errores relacionados con el uso del par de verbos *ser / estar*⁷ presentan uno de los porcentajes más elevados. Efectivamente, en la jerarquía de dificultades este problema ocupa el penúltimo lugar, y marca además una evolución claramente positiva, así como lo demuestra la curva descendente en la Figura 17. En números absolutos hemos detectado 58 errores.

La gran mayoría de los errores se han dado por utilizar el verbo *ser* en lugar del verbo *estar* y solamente en 7 ocasiones se ha hallado el fenómeno contrario, sobre todo en el nivel B. En la mayoría de los casos, los problemas originados por estos verbos se relacionan con las estructuras atributivas en el uso copulativo de uno de los dos verbos en cuestión acompañado de un adjetivo. Este uso resulta bastante problemático para el estudiante griego, por la dificultad de desambiguar los matices semánticos que este uso conlleva. En segundo lugar, se observa el uso predicativo para indicar lugar, problema más recurrente en los primeros estadios (22), (23).

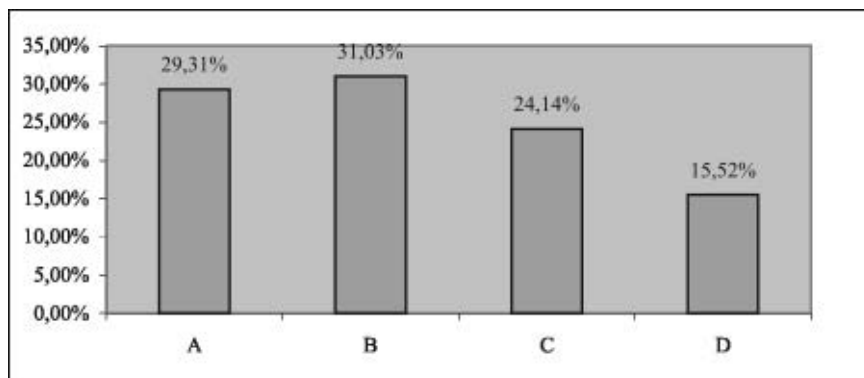


Figura 17. *Ser / Estar: evolución por nivel.*

La última categoría gramatical en nuestra jerarquía de dificultades es la del adverbio con un total de 55 frecuencias, que se reparten en los cuatro cursos de la siguiente manera, dejando constancia de una evolución que marca un progreso del nivel A al B y del nivel C al D (Figura 18):

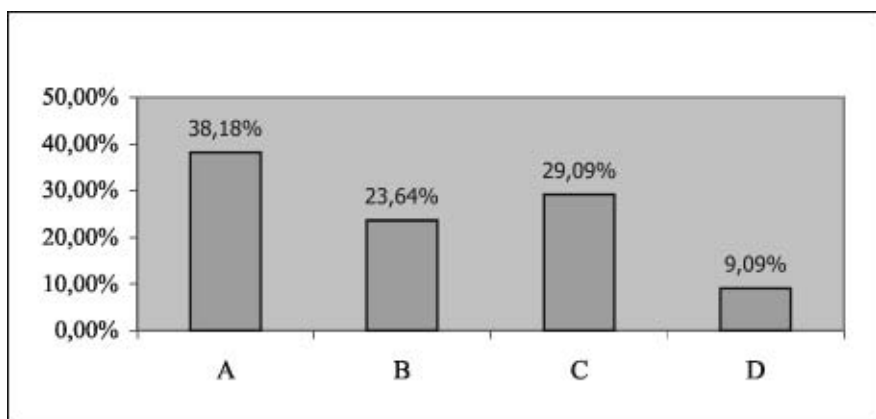


Figura 18. *El adverbio: evolución por nivel.*

Los errores registrados afectan a la colocación del adverbio en la frase, al uso erróneo del adverbio en lugar del adjetivo por neutralizar las funciones sintácticas de estas dos categorías, a la elección falsa o a la forma errónea del adverbio cuantitativo y al uso superfluo del adverbio cuantitativo como marca de grado superlativo con un adjetivo cuyo significado no lo admite (24), (25).

Retomando la Figura 1 podemos comprobar que el número de errores registrados por nivel de estudios refleja, en líneas generales, la evolución de cada categoría grama-

tical por separado. Exceptuando el primer nivel, que, por otro lado es el que representa el mayor grado de inseguridad, en los demás niveles podemos comprobar una disminución gradual de los errores y un descenso de la curva evolutiva.

5. CONCLUSIONES

El análisis y el contraste de los resultados nos han permitido detectar las áreas más importantes de dificultad a las que se enfrentan nuestros informantes y, consecuentemente, establecer una jerarquía de dificultades.

A partir de los datos proporcionados por el análisis destacamos las siguientes conclusiones:

- a) El mayor número de errores ha sido detectado en la mayoría de las áreas estudiadas (siete sobre un total de trece) en el nivel B, lo cual se explica por el hecho de que es en este nivel en el que los estudiantes tienen un bagaje lingüístico que les da confianza y les permite adentrarse en hipótesis sobre el funcionamiento comunicativo de la lengua.
- b) A partir del nivel C se comprueba una tendencia general de disminución gradual que se ve reflejada en la mayor parte de las categorías gramaticales.
- c) Las categorías del artículo, del indefinido, del pronombre relativo, del sustantivo y del adverbio son las que manifiestan un aumento en el nivel C.
- d) En el nivel D comprobamos un leve ascenso en las categorías de la conjunción y del modo verbal, fenómeno del todo comprensible si se tiene en cuenta que es el nivel en el que mayormente se observa el uso de la subordinación.
- e) La jerarquía de dificultades que hemos establecido a partir de los errores más recurrentes demuestra lo siguiente: el área que presenta mayores dificultades, las cuales por otro lado se mantienen en todos los niveles, es la categoría de la preposición. Sigue el uso de los verbos (morfología, tiempo y modo) y el artículo. En cuarto lugar se encuentran los pronombres personales seguidos por los problemas que plantea el uso del adjetivo. En la sexta posición encontramos la conjunción seguida por el sustantivo y los problemas que atañen a la concordancia en género y número. El penúltimo lugar lo ocupan los verbos *ser/estar*, lo cual rebata la creencia general de que esta oposición representa uno de los problemas más serios en el aprendizaje de E/LE; por último, encontramos el adverbio, cuyo escaso número de errores se puede explicar por su uso ocasional.
- f) Desde el punto de vista del criterio comunicativo, los errores del componente morfosintáctico no afectan a la comprensibilidad del mensaje y, por lo tanto, en su inmensa mayoría son errores locales.

El método de AE que hemos adoptado para el estudio presentado se inscribe dentro del marco general de los estudios de Interlengua, a la luz del reconocimiento del error como parte inevitable del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y de su conse-

cuenta despenalización. La descripción de las producciones idiosincrásicas demuestra que éstas se cometen sobre la base de una lógica y reflejan los procesos cognitivos que subyacen a la construcción del nuevo sistema lingüístico.

A partir de la revalorización del error a raíz de las nuevas tendencias en Lingüística Aplicada y del giro metodológico que esta revalorización supuso, desde el momento en el que empezó a ser considerado como parte inevitable del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la cuestión que se plantea es cómo enfrentarnos a él, qué actitud tienen que tomar los docentes para sacar el mayor provecho y hacer que el proceso no se bloquee y siga adelante. En otras palabras, cuál es la mejor manera de utilizar el error como un instrumento pedagógico.

Cualquier estudio que tenga como objeto la adquisición de una lengua extranjera dentro de un contexto docente formal tiene, directa o indirectamente, como meta final la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El enriquecimiento de nuestro conocimiento acerca del funcionamiento de este proceso tiene como objetivo la mejora de la práctica docente. Los inevitables errores que los aprendientes cometen en su intento por comunicarse en una lengua cuyo sistema se encuentra en proceso de aprendizaje pueden ser de gran utilidad tanto para el investigador como para el profesor y, cómo no, para el alumno. En este sentido el AE es uno de los instrumentos más valiosos de los que disponemos. En nuestro caso, por medio de este instrumento, hemos tratado, a partir de un corpus de errores morfosintácticos de aprendientes griegos de español, de establecer una jerarquía de dificultades con el fin de sacar el máximo provecho para la clase de E/LE.

NOTAS

1. Esta opinión se ve resumida en la afirmación de Richards (1974: 1): “En el campo de la teoría de la lingüística general, el aprendizaje de lenguas es un verdadero terreno de pruebas para las teorías del lenguaje”. (La traducción al español es nuestra.)
2. Como apunta Nickel (1971: 227) para establecer una jerarquía de dificultades objetiva aplicable al aprendizaje de lenguas extranjeras deberíamos contar con la colaboración de lingüistas, psicólogos y pedagogos.
3. Los estudios longitudinales sobre L2 se inspiran en los trabajos de Brown (1973) sobre adquisición de L1.
4. La clasificación de los errores según el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica la desviación se identifica con el criterio lingüístico y constituye la tercera etapa del AE, siendo las otras tres la identificación, la descripción y la explicación.
5. A la hora de clasificar las categorías gramaticales del nivel morfosintáctico hemos optado por utilizar los términos que recubren los conceptos de las llamadas *partes de la oración* o *categorías léxicas* (Bosque 1990: 12). Esta terminología nos ha parecido más útil por su alcance explicativo y por su grado de explicitud en vistas a los objetivos de nuestro estudio.
6. Todos los ejemplos constan en el Apéndice que se encuentra al final del artículo. Entre corchetes se indica el nivel de competencia del alumno que ha producido el error.
7. Fernández López (1997) y Penadés Martínez (2003) consideran que estos errores son léxicos. Nosotros hemos seguido a Vázquez (1991), quien incluye estos errores en el componente morfosintáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. 1990. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Corder, S. P. 1967. "The Significance of Learner's Errors". *International Review of Applied Linguistics* 5(4): 161-170.
- Corder, S. P. 1971. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9(2):147-60.
- Corder S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. 1992. *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- Fernández López, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Nickel, G. 1971. "Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition". *International Review of Applied Linguistics* 9: 219-227.
- Penadés Martínez, I. 2003. "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores". *Lingüística en la red*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. [Documento de Internet disponible en http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf].
- Richards, J.C. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Santos Gargallo, I. 2004. "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo". *Vademécum para la formación de profesores*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 391-410.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10(3): 209-31.
- 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.

APÉNDICES: EJEMPLOS

- (1) * voy a llegar **en** Salamanca [A]
- (2) * La fiesta que piensas **de** organizar [B]
- (3) * Podrías leer libros **por** niños [C]
- (4) * esta viaje siempre **queraba** hacer [A]
- (5) * **Dorme** mucho [B]
- (6) * tuve que escuchar a una mujer que **tuvo** casi cincuenta años [C]
- (7) * las tradiciones de **la** Grecia [C]

- (8) * *Salamanca es _ sitio muy interesante* [A]
- (9) * *te visitaré a **su** casa* [B]
- (10) * *Espero que **todos** te vayan bien* [B]
- (11) * *Por eso te envío un regalo con **esa** carta* [C]
- (12) * *debemos referir _ a la importancia...* [D]
- (13) * *Tienes que fijar _ en la naturaleza* [B]
- (14) * ***Yo** he comprado el billete y a las 10 de Julio **yo** llego* [A]
- (15) * *te ayudaré y te ofreceré todo **que** puedo* [C]
- (16) * *hemos visitado los **históricos monumentos*** [A]
- (17) * *si vives en un **bueno** ambiente* [B]
- (18) * *a felicidad no la trae el dinero **sino** existe en los momentos simples* [D]
- (19) * *filosofía y historia* [C]
- (20) * ***Las problemas** graves* [C]
- (21) * *dado que es **un** **costumbre*** [D]
- (22) * *fuimos a la comisaría de policía que **era** allí cerca* [C]
- (23) * *prefiero pagar mucho dinero en un hospital privado para **ser** segura* [D]
- (24) * *Mi viaje por Salamanca no era muy **bien*** [A]
- (25) * *Te aconsejo que tengas un **bien** sentido del humor* [B]