



HÖGSKOLAN
DALARNA

Uppsats

Errores gramaticales en textos de E/L2

**Un estudio sobre los errores gramaticales más
frecuentes en los textos de estudiantes en el nivel
intermedio en el bachillerato sueco**

Författare: Linnea Sedendahl
Handledare: Isabel de la Cuesta
Examinator: Arantxa Santos Muñoz
Ämne/huvudområde: Spanska
Kurskod: SP2016
Poäng: 15 hp
Ventilerings-/examinationsdatum:



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna har du möjlighet att publicera ditt examensarbete i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Du ökar därmed spridningen och synligheten av ditt examensarbete.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Sumario:

Es importante para todos los estudiantes de L2 desarrollar la capacidad de expresarse según las normas gramaticales de la lengua meta. En este estudio nuestro objetivo ha sido investigar qué errores gramaticales son los más frecuentes en textos escritos por estudiantes en el curso Spanska 3 en el bachillerato en Suecia. También hemos querido entender más sobre los errores con ayuda de estudios anteriores y teorías lingüísticas. Las fuentes primarias del estudio consisten en 30 textos en forma narrativa, con el tema *En vacaciones*. El método que hemos usado para recolectar los datos tiene su origen en el Análisis de Errores.

El análisis de los datos consiste en dos partes: un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. En total hemos obtenido 251 errores de los textos, en categorías gramaticales diferentes. El resultado del análisis cuantitativo muestra que las categorías de errores de verbos, concordancias y artículos son las más grandes. Las categorías de errores de preposiciones, pronombres personales y adjetivos posesivos son las categorías menores. En el análisis cualitativo hemos usado teorías de la interlengua y de las estrategias de comunicación para entender más sobre los errores de nuestro estudio. También hemos presentado nuestra actitud didáctica hacia los errores de los estudiantes.

Palabras claves:

Errores, gramática, análisis de errores, interlengua, estrategias de comunicación, E/L2 en Suecia

ÍNDICE

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Introducción | 1 |
| 1.1 | Objetivo y preguntas de investigación | 1 |
| 2 | Metodología | 2 |
| 2.1 | Material y selección | 2 |
| 2.2 | Método: recolección de datos y análisis..... | 3 |
| 3 | Estudios anteriores | 5 |
| 3.1 | Otros estudios | 6 |
| 4 | Teoría | 9 |
| 4.1 | El error – perspectivas didácticas | 9 |
| 4.2 | Interlengua..... | 11 |
| 4.3 | Estrategias de comunicación | 12 |
| 5 | Resultado y análisis..... | 13 |
| 5.1 | Verbos | 14 |
| 5.2 | Concordancias | 16 |
| 5.3 | Artículos | 18 |
| 5.4 | Preposiciones..... | 19 |
| 5.5 | Pronombres personales y adjetivos posesivos..... | 20 |
| 5.6 | Implicaciones didácticas | 21 |
| 6 | Resumen y conclusión | 23 |
| 6.1 | Resumen | 23 |
| 6.2 | Conclusión..... | 24 |
| | Bibliografía..... | 26 |
| | Apéndice 1..... | 28 |

1 INTRODUCCIÓN

Desarrollar la capacidad de expresarse correctamente según las normas gramaticales, es una tarea importante para todos los estudiantes de una lengua segunda (L2). En la producción escrita, saber las normas gramaticales y poder usarlas mejora mucho las posibilidades para el estudiante, en la vida personal y también en los estudios. Es una de las tareas del profesor de L2 ayudar al estudiante a desarrollar esta capacidad, y una manera de hacerlo es corregir los errores en la producción escrita del estudiante.

Los profesores de L2 pasan muchas horas corrigiendo la gramática de los textos de sus estudiantes. Analizan los errores para entender cómo pueden ayudar a los estudiantes, y para poder evaluar sus conocimientos de la lengua meta. ¿Pero qué sabemos realmente sobre los errores que corregimos? Hemos experimentado muchas situaciones cuando parece que los profesores corrigen errores de manera casi automatizada, sin pensar en el objetivo de las correcciones, o sin reflexionar en las características y el posible origen de los errores. Con este estudio queremos aprender más sobre errores en la producción de L2, y sobre todo los errores gramaticales más frecuentes en textos de estudiantes de E/L2 (español como lengua segunda).

1.1 OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio es investigar qué errores gramaticales son los más frecuentes en textos escritos por alumnos en el curso Spanska 3 en el bachillerato. Además, queremos analizar estos errores con ayuda de literatura sobre el tema, investigaciones anteriores, teorías sobre el aprendizaje de L2, y teorías lingüísticas. Queremos analizar por qué aparecen estos errores gramaticales más comunes y además aprender cómo podemos ayudar a los alumnos de EL/2 con estos problemas gramaticales que ocurren cuando escriben.

- ¿Cuáles son los errores gramaticales más frecuentes en los textos analizados en este estudio?
- ¿Cómo podemos entender los errores gramaticales de los textos desde una perspectiva teórica y didáctica?

2 METODOLOGÍA

En este capítulo describiremos la metodología de nuestro estudio. Describiremos las fuentes primarias y los estudiantes que las han producido. También describiremos el proceso de la recolección de los datos, el método de análisis y el proceso de análisis de nuestros datos.

2.1 MATERIAL Y SELECCIÓN

LOS ESTUDIANTES

Las fuentes primarias de este estudio consisten en textos escritos por alumnos que acaban de empezar el curso *Spanska 3* en el bachillerato. Los alumnos que empiezan en *Spanska 3* ya han estudiado E/L2 tres años en la escuela primaria cuando empiezan en el curso. Hemos elegido textos de este grupo de alumnos porque son interesantes de varias maneras diferentes, por ejemplo porque los alumnos en *Spanska 3*, en nuestra experiencia, tienen muchos problemas para escribir en español cuando empiezan en el curso. También son interesantes porque los alumnos de *Spanska 3* vienen de colegios diferentes, y no han recibido la misma enseñanza en E/L2. Por eso, no podemos decir que los errores gramaticales que aparecen son resultados de la enseñanza de un mismo profesor de E/L2.

LOS TEXTOS

Los alumnos han escrito los textos como un texto diagnóstico al principio del curso, para que su profesor pueda conocer más sobre sus conocimientos de español. Hemos analizado 30 textos en el estudio, y ellos vienen del mismo grupo de E/L2 del mismo instituto. Son escritos a mano, y consisten en, por término medio, una página. Son en forma narrativa y en forma de una carta con el tema: *En vacaciones*. Las instrucciones consisten en las siguientes preguntas: ¿Dónde estás?, ¿Con quién/quienes?, ¿Qué tiempo hace?, ¿Qué has hecho y visto?, ¿Qué has comido?, ¿Qué más quieres ver?, ¿Qué vas a hacer mañana?, ¿Has comprado algo nuevo? Los profesores que realizaron la prueba eligieron una prueba con instrucciones simples, para asegurarse que todos los estudiantes las entendieran. Como se puede ver, las instrucciones consisten en preguntas escritas en los tiempos verbales: el presente, el futuro compuesto y el pretérito perfecto compuesto, algo que probablemente afectará los tiempos verbales usados en los textos de los estudiantes y también los datos recolectados en este estudio.

2.2 MÉTODO: RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

ANÁLISIS DE ERRORES

Para llevar a cabo este estudio y recolectar nuestros datos hemos usado la metodología del Análisis de Errores (AE). El método lo empezó a usar S. Pit Corder en 1967 y trata de estudiar los errores que hacen los estudiantes de L2 en una manera sistemática (Santos Gargallo, 2009: 75). Dentro del modelo de AE en general se ve los errores como algo positivo y una prueba del desarrollo del lenguaje del estudiante de la L2 (Santos Gargallo, 2009: 79). Se estudian los errores para intentar entender el origen de los errores, para poder aplicar un enfoque didáctico a los errores y para contribuir a la mejora de la enseñanza de la L2 (Santos Gargallo, 2009: 76).

Según Corder (1967) un análisis de errores debe consistir en las siguientes partes:

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error [...].
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia (citado por Fernández, 1997: 18).

Esta descripción del AE la hemos usado como base metodológica para la recolección de datos de nuestro estudio. En el apartado siguiente vamos a describir cómo hemos llevado a la práctica las fases del AE en este trabajo.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Para identificar y recolectar los datos en el estudio hemos leído los textos de los estudiantes y marcado todos los errores gramaticales que hemos encontrado. Hemos reunido los errores de cada uno de los textos y después hemos juntado los errores de todos los textos, para poder categorizarlos y hacer las estadísticas. Es importante subrayar que no hemos usado todos los errores en los textos en nuestro análisis, sino solamente los errores que pertenecen a las categorías que hemos elegido, para delimitar el estudio y alcanzar nuestro objetivo.

Hemos clasificado los errores en el estudio en categorías gramaticales. Para hacer esto con una estructura adecuada, hemos tomado el punto de partida en el estudio de Fernández (1997) y las categorías gramaticales que se usan allí, sin embargo, en una versión simplificada. También hemos elegido las categorías según cuales son los errores más frecuentes, ya que nuestro objetivo es analizar aquellos. Las cinco categorías de errores en nuestro estudio son

errores de **verbos**, errores de **concordancias**, errores de **artículos**, errores de **preposiciones** y errores de **pronombres personales y adjetivos posesivos**¹.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Hemos analizado los datos, apoyándonos en el marco teórico de este trabajo y los estudios anteriores de este tema que describiremos más adelante. Nuestro análisis consiste en dos partes: un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo.

El análisis cuantitativo consiste en un análisis de todos los datos obtenidos de las fuentes primarias que han sido reunidos en forma de diagramas y una descripción de los errores que hay en cada categoría y subcategoría, y el porcentaje de todos los errores que representan cada categoría. En algunos casos el resultado está comparado con estudios anteriores, para ver si hay diferencias o similitudes.

El análisis cualitativo consiste en ejemplos de frases de cada categoría gramatical del resultado, que han sido analizados con ayuda del marco teórico y estudios anteriores, para entender la causa posible de los errores en las frases.

Después del análisis cuantitativo y cualitativo también hemos hecho un breve análisis didáctico, para hacer reflexiones sobre cómo se podría trabajar con los errores analizados en este estudio en el aula de E/L2.

¹ Los pronombres personales y los adjetivos posesivos están en la misma categoría. Véase cap.5.5 para una explicación de la categoría.

3 ESTUDIOS ANTERIORES

INTERLENGUA Y ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Hay bastantes estudios sobre el análisis de errores en el E/L2. En esta parte presentaremos unos estudios que son relevantes en relación con nuestro estudio. Empezamos con *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* de Sonsoles Fernández (1997). El estudio es una Tesis Doctoral hecha en 1990, en Madrid. Las fuentes primarias del estudio consisten en textos narrativos escritos por estudiantes de español como lengua extranjera con el tema: *El día más feliz de mis vacaciones* y aparte de esto, han recolectado datos de pruebas gramaticales formales. Los estudiantes tenían alemán, japonés, árabe y francés como lenguas maternas. Analizaron un total de 7686 errores en el estudio (Fernández, 1997: 41-42), y los errores pertenecían a las categorías: errores léxicos, errores gramaticales, errores discursivos y errores gráficos (Fernández, 1997: 44-47).

En este apartado vamos a tener el enfoque en los errores gramaticales mientras presentamos los resultados más relevantes del estudio de Fernández (1997). Los resultados del estudio muestran, para empezar, que los estudiantes tuvieron muchos problemas con la concordancia de género (por ejemplo errores como *muchas hermanos*) (Fernández, 1997: 82). Los artículos también causaron problemas, sobre todo parecía difícil manejar las reglas gramaticales sobre cuándo usar artículo y cuándo no usar artículo. Las reglas del uso de determinantes también causaron errores, por ejemplo el uso de *este* o *aquel* (Fernández, 1997: 100). Los determinantes posesivos igualmente eran una fuente de muchos errores, por ejemplo del tipo: me puse *mi* bañador, en vez de decir: me puse *el* bañador (Fernández, 1997: 103). Otra categoría problemática era los pronombres personales: los errores en esta categoría representan un 6.6 % de todos los errores analizados en el estudio, un número alto en relación con otras categorías (Fernández 1997: 106).

La categoría de errores más grande la encontramos en la categoría de los tiempos verbales, 23,4 % de los errores del estudio venían de esta categoría y los errores que trataban de los tiempos pasados estaban en mayoría (Fernández, 1997: 121). Especialmente el uso del pretérito imperfecto y el pretérito perfecto era muchas veces incorrecto en los textos de los estudiantes (Fernández, 1997: 123).

Otra categoría grande de los errores del estudio es la de las preposiciones, donde la preposición 'A' causaba la mayoría de los errores (Fernández, 1997: 164). Las otras

preposiciones más problemáticas para los estudiantes eran: ‘EN’, ‘DE’, ‘POR’, ‘PARA’, ‘DESDE’ y ‘HASTA’. La autora comenta que las preposiciones en general son algo que causa problemas para los estudiantes de todas las lenguas extranjeras, no solamente para estudiantes del español (Fernández, 1997: 177).

CONCLUSIONES DIDÁCTICAS

Fernández (1997) también usa los resultados de su estudio para intentar contribuir al desarrollo de la didáctica de EL/2, y presenta algunas implicaciones generales con ayuda de los resultados de su estudio. En primer lugar, la autora quiere mostrar que los errores que hacen los alumnos en general son universales. Es decir, aunque hay variación entre el nivel de dificultad que encuentran por ejemplo los estudiantes con japonés como lengua materna (LM) y los estudiantes de francés como LM, todos los estudiantes hacen la mayoría de sus errores en las mismas categorías (Fernández, 1997:259).

Además, se presentan algunas sugerencias para mejorar la enseñanza de EL/2, para ayudar a los estudiantes a desarrollar su español y evitar los errores más comunes. Fernández propone que la enseñanza de aspectos complicados de la lengua española, por ejemplo la diferencia de pretérito imperfecto/pretérito perfecto, tiene que ser más contextualizada, para que los estudiantes puedan aprender (1997:140). La autora también indica que los métodos que usan en muchas aulas de E/L2 puedan ser causas de muchos de los errores que hacen los estudiantes, sobre todo las simplificaciones y generalizaciones que se usan para intentar enseñar los aspectos complicados de la lengua española (Fernández, 1997:249).

Para terminar esta parte, Fernández (1997:262) subraya que los errores de los estudiantes no solamente son errores, sino que igualmente son evidencia de su desarrollo en la L2, y que este aspecto de los errores es importante tenerlo en cuenta como profesor de E/L2. También nos informa la autora que obtener buenos resultados en pruebas formales de gramática no siempre significa poder comunicarse y expresarse bien en español, algo que muestra el resultado del estudio de Fernández.

3.1 OTROS ESTUDIOS

En este apartado presentaremos de forma breve otros estudios relacionados con los temas de nuestro estudio. Sobre todo, presentaremos estudios concisos que están en forma de artículos. Tenemos el enfoque en las partes de los estudios anteriores que tratan de los temas de nuestro estudio, como los errores gramaticales en la lengua escrita.

"ANÁLISIS DEL ERROR. ESTUDIO DE CASO: EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TALLER DE ESCRITURA DEL NIVEL AVANZADO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS"

En este apartado presentaremos un resumen de un estudio hecho en la Universidad del Salvador por Julián Martínez Vázquez y Haydée Isabel Nieto (2006). El objetivo del estudio era evaluar el trabajo de mejorar la escritura de estudiantes de E/L2 en Nivel Avanzado. Los 30 estudiantes en el estudio eran adultos y de países diferentes (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 2-3). El método usado en el estudio era el Análisis de Errores, junto con una categorización de estrategias lingüísticas del estudiante que son causa de muchos errores (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 5-6).

Los resultados del estudio mostraron que *simplificaciones*, por ejemplo no construir las frases correctamente según género de sustantivo y adjetivo, ocurrían en los textos de los estudiantes. Los autores comentaron que las simplificaciones muchas veces tienen el origen en la influencia de la LM del estudiante (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 9).

Generalizaciones, por ejemplo decir “muchas gentes” en vez de lo correcto “muchas gente”, y así aplicar las reglas de la concordancia de manera incorrecta, también figuraban en los textos del estudio. Según los autores se encuentra en este caso la causa del error en la propia interlengua del estudiante (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 10). Por añadidura sobre la interlengua de los estudiantes comentan los autores que los errores más *fosilizados* de la interlengua de los estudiantes eran errores relacionados con los verbos ser/estar y el subjuntivo (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 13).

Transferencia de las lenguas maternas de los estudiantes al español también eran las causas de varios errores en el estudio. En esta categoría los “falsos amigos” ocurrían con frecuencia (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 11).

El comentario didáctico que hacen los autores acerca de los resultados de su estudio es que cada alumno tiene que ser consciente de su interlengua, para poder mejorar su español. Además, subrayan la importancia de que el estudiante de E/L2 tenga contacto con la lengua meta en su forma auténtica y nativa (Martínez Vázquez & Nieto, 2006: 14).

"AN ERROR ANALYSIS OF PERSISTENT GRAMMATICAL ERRORS CARRIED OVER FROM BEGINNER TO INTERMEDIATE SPANISH"

Este artículo describe el estudio de Méndez de Sifontes & Rojas Lizana (2013), en el cual investigaron los errores de estudiantes de E/L2 en su primer año de aprendizaje, y los errores en que todavía incurrieron durante su segundo año de estudios. La mayoría de los participantes en el estudio tenían inglés como LM. Las fuentes primarias del estudio fueron textos escritos de los estudiantes como una parte de su curso (Méndez de Sifontes & Rojas Lizana, 2013: 64-65).

Los resultados mostraron que la mayoría de los errores estaban en la categoría ‘concordancia de género y número’, pero la concordancia de género causó más errores que la concordancia de número, un resultado que también han encontrado en otros estudios, por ejemplo en Fernández (1997). Este resultado era el mismo tanto en el primer año de estudios como en el segundo (Méndez de Sifontes & Rojas Lizana, 2013: 82).

Según los autores, las causas de estos errores se encontraban en mecanismos lingüísticos como la *hipergeneralización* y *analogías* (véase capítulo 4 para definiciones de los términos). Además, afirmaban que la *interferencia* del inglés en la interlengua de los estudiantes también causó errores de género y número en la construcción de frases, cuando en inglés no existe el mismo sistema en la lengua, es decir, en inglés las palabras no son masculinos o femeninos, no usan artículos masculinos o femeninos y las frases plurales se forman en una manera diferente que en el español (Méndez de Sifontes & Rojas Lizana, 2013: 83).

4 TEORÍA

En este capítulo presentaremos el marco teórico para este trabajo. El capítulo trata del concepto del error desde una perspectiva didáctica, los errores típicos en los niveles diferentes de los estudiantes, y teorías lingüísticas que intentan explicar por qué ocurren errores en la lengua de estudiantes de L2.

4.1 EL ERROR – PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Lo que se puede considerar un error o no es un tema que podemos discutir desde una perspectiva didáctica. Hay varias razones por las que un estudiante puede cometer un error: puede tratarse de una *falta* accidental que ocurre porque el estudiante ha estado nervioso o cansado, o por otra razón. También la causa del error puede ser que el alumno todavía no ha aprendido una regla, o la ha aprendido, pero no la sabe usar. En este caso se define como un *error* (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 8). El *error* que no se hace por accidente, sino como resultado de otros aspectos del aprendizaje y lengua del estudiante de E/L2, es lo que nos interesa en estudios sobre errores en general, y en concreto en este estudio.

Cuando hablamos de los errores también tenemos que hablar sobre *normas*. Lo que consideramos erróneo o no, depende siempre de qué norma están siguiendo los que corrigen (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 20). Tenemos *la norma lingüística*, que podemos resumir como la norma que se encuentra en los libros de texto que muchas veces se usan en clase, y las descripciones de la lengua que presenta la RAE (2005). Dentro de *la norma sociocultural* definimos lo erróneo y lo correcto según reglas culturales y sociales, por ejemplo con normas de cortesía. Según *la norma pragmática*, lo correcto y lo erróneo depende de en qué situación está el estudiante cuando usa la lengua (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 21).

El estudio de los errores es importante porque ayuda al profesor a identificar las causas de los errores, y con eso, que método debe usar el profesor para ayudar al estudiante a superar sus dificultades (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 130). Por eso, es importante ver el error como un instrumento disponible para el profesor, que se puede usar para desarrollar la competencia en la L2 de su alumno (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 30). Esa perspectiva positiva del error también corresponde con el concepto del error dentro del Análisis de Errores (Santos Gargallo, 2009: 79) que es la base metodológica de este estudio.

EL CONCEPTO DEL ERROR EN NUESTRO ESTUDIO

En este estudio estudiamos errores gramaticales, y definimos los errores según *las normas lingüísticas*. Es decir, remitimos a la norma que encontramos en libros de gramática y de la lengua estándar que presenta la RAE. Esa norma podríamos problematizarla desde un gran número de perspectivas diferentes, pero no hay lugar para hacerlo aquí. Sin embargo, tenemos en cuenta las otras normas que hay dentro de la lengua española, por ejemplo normas socioculturales, normas pragmáticas, etc., aunque estas no son nuestro enfoque primario en este estudio.

EL ERROR Y EL NIVEL DEL ESTUDIANTE

Hay tipos de errores que aparecen con mayor frecuencia en estudiantes de ciertos niveles. En este apartado presentaremos los errores típicos para los estudiantes del nivel principiante y del nivel intermedio. Los estudiantes de nuestro estudio están en el nivel intermedio, pero presentamos las características del nivel principiante también, para poder ver la diferencia entre los dos niveles.

Para los alumnos de nivel **principiante** son comunes los errores que consisten en estructuras que son originales para cada estudiante, es decir no necesariamente hacen errores que se puede comparar con los errores de otros estudiantes (Vázquez, 1999: 40). Los tipos de errores comunes son: el uso incorrecto de los verbos, de preposiciones, de pronombres y de conjunciones. En este nivel es común que los alumnos usen las simplificaciones, pues reducen la producción de la L2 a estructuras básicas. La inferencia grande de la LM en este nivel también causa errores (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 107). Sin embargo, el número de errores es relativamente bajo en este nivel. La razón es que los alumnos principiantes solo usan las estructuras que saben bien, y que su léxico y competencia gramatical son bastante limitadas (Vázquez, 1999: 40).

En el **nivel intermedio** saben más sobre las reglas de la L2, y saben mejor cómo usarlas. Pero típico de este nivel es a su vez, que el uso correcto de la L2 no es consecuente, y que los estudiantes cambian frecuentemente entre un uso correcto y un uso incorrecto. También en las estructuras que parecen ser semejantes a la LM del estudiante ocurren errores. Esto se puede ver como un signo positivo de desarrollo, porque muestra que el estudiante ahora no está tan dependiente de su LM en las producciones en la L2 (Vázquez, 1999: 41). Los errores causados por hipergeneralizaciones son comunes en este nivel, porque los estudiantes han empezado a aprender más reglas de la L2, pero no siempre saben aplicarlas a las estructuras nuevas que usan. En general producen los estudiantes en nivel intermedio más errores que los estudiantes

principiantes, porque los estudiantes de nivel intermedio producen estructuras más avanzadas, y además escriben textos más largos y también hablan más (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 119).

4.2 INTERLENGUA

El concepto *interlengua* lo empezaron a usar en el campo lingüístico en los años 1970 (Tornberg, 2015: 81). La teoría hace una distinción entre la lengua meta, la L2, y la lengua que usa el estudiante mientras está aprendiendo la L2, y define esta lengua del estudiante como una lengua con sistema y funciones propios (Hammarberg, 2013: 29-30).

La interlengua de un estudiante de L2 está en constante desarrollo y evolución, y además tiene diferentes características para diferentes estudiantes (Fernández, 1997: 20). La interlengua se desarrolla porque cuando el estudiante recibe *input* (textos, lengua hablada, situaciones auténticas, etc.) de la lengua meta, el estudiante prueba, y reconsidera su *hipótesis* sobre la estructura de la lengua meta estudiada (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 36). El *feedback* de por ejemplo un profesor puede ayudar a este proceso y además evitar que el alumno agregue formas incorrectas de la L2 a su interlengua (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 32).

CONCEPTOS CLAVES DE LA INTERLENGUA

Dentro de la teoría de la interlengua hay unos conceptos claves que se usan para analizar la lengua del estudiante de L2. Algunos de estos conceptos los presentamos en el apartado siguiente. Un concepto clave es la *transferencia lingüística*. La transferencia lingüística consiste en aspectos y formas de la interlengua de un estudiante que llegan de la lengua materna (LM) del estudiante (Santos Gargallo, 2009: 140). Se llama *transferencia positiva* a la transferencia que ayuda al estudiante en usar la lengua meta, y *transferencia negativa* la transferencia que causa problemas y errores en el uso de la L2, la lengua meta (Santos Gargallo, 2009: 140).

Continuamos con la *fosilización*. Es un término lingüístico que describe el proceso de cómo el estudiante mantiene aspectos erróneos permanentes en su interlengua, como errores gramaticales, errores léxicos etc., o mantiene estructuras gramaticales que pertenecen a la LM en su interlengua (Santos Gargallo, 2009: 140). La fosilización no describe errores transitorios que el estudiante hace durante el desarrollo de su interlengua, sino los errores que el estudiante produce a pesar de avanzar en la L2, durante el curso o durante los años (Ribas Moliné & d'Aquino Hilt, 2004: 150). Por añadir un enfoque didáctico al término, las autoras también mencionan que, en el acto de corregir la producción de los estudiantes, evitar fosilizaciones de errores es uno de los objetivos más importantes de las correcciones.

4.3 ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

En este apartado presentamos unas estrategias lingüísticas que usan los estudiantes para comunicarse en la L2 y para evitar los problemas que ocurren en la comunicación (Fernández, 1997:37). Pero estas estrategias también pueden ser causa de errores. Hay una cantidad de términos y estrategias, y en este apartado presentaremos las que son más relevantes para nuestro estudio.

Regresión voluntaria es un término que se usa en la teoría de la interlengua y describe lo que ocurre cuando el estudiante evita usar ciertas estructuras de la L2 a favor de estructuras más básicas, que no usaría un hablante nativo en el mismo contexto o en la misma manera (Santos Gargallo, 2009: 134).

La *hipergeneralización* (o generalización) se llama la estrategia cuando el estudiante usa una regla (gramática o de otra categoría) en una manera incorrecta en su producción de la L2. El estudiante intenta aplicar una regla que ha aprendido, pero lo hace en un lugar donde no funciona según la norma, por ejemplo cuando el estudiante usa una forma perteneciente a un verbo regular para conjugar un verbo irregular (Fernández, 1997: 48).

La *analogía* consiste en una construcción que es correcta, pero incorrecta en la manera y lugar donde el estudiante la usa, por ejemplo escribir ‘Yo fue’* en vez de ‘Yo fui’ (Fernández, 1997: 48). El término también explica el fenómeno de usar palabras ya conocidas del estudiante para construir nuevas palabras (RAE, 2005).

La *influencia de la forma fuerte* ocurre cuando el estudiante elige por ejemplo un tiempo verbal que parece más fácil para el alumno que otra forma. Un ejemplo de esto es cuando el estudiante elige el infinitivo donde no se usa según la norma de la L2 (Fernández, 1997: 48).

En la estrategia de la *neutralización*, el estudiante parece ignorar las oposiciones y los rasgos contrastivos que hay en la lengua meta, como no darse cuenta de las diferencias de femenino/masculino, o entre ser/estar en su producción de la lengua (Fernández, 1997:48).

Según Fernández (1997: 49) se pueden ver todas las estrategias ya mencionadas como simplificaciones del sistema que hace el estudiante, pero la *simplificación* también se puede ver como una estrategia propia. El estudiante usa la *simplificación* y elimina todo lo “superfluo”, (como artículos, concordancia de género, conjugaciones de verbos etc.) y solamente deja lo necesario de las oraciones, que necesita el alumno para poder comunicarse (Blanco Picado, 2010).

5 RESULTADO Y ANÁLISIS

En este capítulo presentaremos el resultado de nuestro estudio y el análisis de los datos obtenidos. Presentaremos los resultados de cada categoría del estudio bajo títulos separados. Después de la presentación de los resultados cuantitativos de cada categoría, llega un análisis cualitativo. En el análisis cualitativo intentamos analizar los errores que consideramos más típicos, o especialmente interesantes, de los errores encontrados, y los analizamos con ayuda del marco teórico de este estudio. Esto lo hacemos para intentar encontrar una posible explicación de la aparición de los errores. Las frases de los textos de los estudiantes que usamos en los ejemplos, las presentaremos en *cursiva*, con la parte errónea de la frase subrayada, y con lo que suponemos que el estudiante quería decir (entre paréntesis). Cuando faltan palabras, usamos (...) para mostrarlo. Terminaremos el capítulo con un breve análisis didáctico, donde queremos presentar una discusión didáctica sobre los errores presentados.

En total hemos obtenido **251** errores en los textos analizados, utilizando los criterios descritos en el capítulo de la metodología. En el diagrama con el nombre ‘La distribución de los errores’ podemos ver las categorías, el número de errores en cada categoría y el porcentaje de errores que representa cada categoría:



Podemos ver que la categoría de verbos es la más grande, seguida por las concordancias y los artículos. Las preposiciones y pronombres personales y adjetivos posesivos son las categorías menores. A pesar de las diferencias de tamaño entre las categorías, es importante tener en cuenta que la categoría más pequeña no necesariamente es la categoría donde los estudiantes encuentran menos dificultades, y viceversa. La categoría de errores verbales, que representa **44,2%** en este estudio, puede indicar que los estudiantes del estudio tienen muchas dificultades con frases verbales en español, pero también puede indicar que las frases verbales son las que usan con mayor frecuencia.

Antes de presentar el resultado y el análisis también queremos hacer una reflexión sobre el análisis de errores y la identificación de la causa de un error. En un análisis de errores no es fácil encontrar una explicación definitiva para la fuente de los errores gramaticales de un estudiante. Las causas de los errores pueden tener varias explicaciones diferentes, dependiendo de qué teorías aplicamos (Ellis y Barkhuizen, 2005: 66). Por eso, queremos aclarar que nuestro análisis no tiene la intención de presentar las únicas explicaciones para los errores del estudio, sino presentar unas explicaciones posibles.

5.1 VERBOS

Como ya hemos mencionado, la categoría de errores más grande es la de los verbos. Encontramos **111** usos erróneos de verbos y frases verbales en las fuentes primarias, y estos representan **44.2%** de los errores totales del estudio. Dentro de la categoría de los verbos hemos dividido los errores en cinco subcategorías: **frases del pasado, frases del presente, frases de futuro, concordancia en persona, y elección de tiempo verbal**. También hay una subcategoría que hemos llamado **'otros'**, que consiste en tres errores en frases verbales de difícil interpretación, o en errores que no pudimos poner en las otras subcategorías.

Los errores de las **frases del pasado** consisten exclusivamente en frases construidas en el pretérito perfecto compuesto. La razón de esto podemos encontrarla en las instrucciones para la escritura de los textos (véase apéndice 1), pero también en el nivel de los estudiantes: todavía no han aprendido a usar el pretérito perfecto simple. Hay **28** errores de este tipo, así que, es una subcategoría bastante grande.

En la subcategoría **concordancia en persona** hemos reunido frases con un uso correcto del tiempo verbal, pero donde el estudiante ha elegido la persona gramatical incorrecta para construir la frase. Por ejemplo: *yo has visto* (yo he visto), *mi familia están muy bien* (mi familia está muy bien). Hay **33** errores de este tipo en nuestro corpus. Los errores de esta categoría

están en los tiempos verbales del presente y del pretérito perfecto compuesto, solamente hubo un error de este tipo en las frases de futuro.

En la subcategoría **elección de tiempo verbal** hemos encontrado **30** errores donde los estudiantes no eligieron el tiempo verbal correcto en su frase. Típico para esta categoría es el sobreuso del infinitivo, que los estudiantes usaron en la construcción de frases como, por ejemplo: *Mañana comprar* (Mañana voy a comprar), *yo y mi familia practicar mucho* (yo y mi familia practicamos mucho). Además, hay errores en la construcción de frases del pasado como: *hace frío en martes* (ha hecho/hizo mucho frío en martes), y también errores que ocurrieron cuando los estudiantes tenían la intención de construir una frase de futuro, por ejemplo: *como mucho helado* (voy a comer mucho helado).

Los errores de **frases del presente** consisten en frases en las cuales pudimos ver que el estudiante intentó construir una frase del presente, pero falló. Encontramos **8** errores de este tipo, por ejemplo: *Madre y yo es trabajar* (madre y yo trabajamos) y *Es el mi muy bien* (yo estoy muy bien). En esta subcategoría no intentamos describir errores de concordancia de persona, esos errores los pusimos en otra subcategoría y los hemos descrito en otra categoría.

Los errores en las **frases de futuro** que encontramos fueron **9**. Un ejemplo de un error típico de esta subcategoría es: *voy a comido* (voy a comer). Los errores en general consisten en que no han usado el infinitivo para expresar el futuro, sino otra forma del verbo después de 'ir + a'.

ANÁLISIS CUALITATIVO

En este apartado vamos a hacer un análisis cualitativo de algunos de los errores más típicos en la categoría de verbos. Vamos a intentar encontrar una explicación posible de por qué incurrieron los estudiantes en estos errores más frecuentes de los textos estudiados.

La pérdida del verbo auxiliar 'haber' en la construcción del pretérito perfecto compuesto, por ejemplo: *personas (...) mirado* (personas han mirado) y *El partido (...) terminado* (ha terminado), podemos analizarlo con ayuda de la teoría de *transferencia lingüística* (Santos Gargallo, 2009: 140). En sueco construimos las frases del pretérito perfecto en una manera similar al español². Esto según la teoría de la transferencia, debe ayudar a los alumnos con sueco como LM, pero sin embargo no funciona así para los alumnos que construyeron las frases erróneas descritas arriba. Es posible que no hayan entendido o aprendido la conexión de su LM

² En sueco se usan también un verbo auxiliar (har), seguido por un verbo conjugado, por ejemplo: "jag har studerat", que significa "He estudiado":

y la L2 en este caso, y por eso no sacaron provecho de la *transferencia positiva*. Por otro lado, este tipo de error puede ser una indicación del desarrollo de la interlengua del estudiante, porque muestra que el alumno ha dejado la fase donde depende mucho de su LM en la producción de la L2, según Vázquez, (1999: 41).

El sobreuso del infinitivo en la elección de tiempo verbal en frases erróneas como: *Gentes ir a todo el mundo* (gente viene de todo el mundo) y *yo ir tren* (yo voy en tren), podemos explicarlo con ayuda de la estrategia de comunicación *regresión voluntaria* (Santos Gargallo, 2009: 134). Cuando el estudiante se siente inseguro con la conjugación de un verbo, hace su comunicación más simple para poder expresarse a pesar de no conocer la forma correcta del verbo. Puede ser una estrategia buena, si el estudiante no continúa usando esa estrategia en los niveles más altos y no aprende las formas diferentes de los verbos del español.

Los errores que tratan de la concordancia de persona, donde el estudiante ha elegido la persona gramatical incorrecta para construir la frase, por ejemplo: *ha hecho* (he hecho), *¿cómo vive en Perú?* (¿Cómo vives en Perú?), los podemos entender con ayuda del término *analogía* (Fernández, 1997: 48). Esto significa que los estudiantes han usado formas correctas, pero, las formas resultan incorrectas en el contexto real. En este caso es posible que los estudiantes no sean conscientes de los errores que han cometido.

El error de la confusión entre las formas es/son ocurre varias veces en la misma manera, por ejemplo: *Las montañas es* (las montañas son). Consideramos estos errores como diferentes que los otros errores de concordancia de persona que hemos descrito arriba, porque ocurren especialmente con el verbo 'ser'. Una explicación posible para los errores de la confusión de es/son, puede ser que los estudiantes han hecho una *neutralización* de las dos formas, y no tienen en cuenta que la forma 'es' no es correcto usarla con la tercera persona gramatical en plural.

5.2 CONCORDANCIAS

Los errores de concordancias representan **19,9%** de los errores en el estudio, y son **50** en total. Los errores son de dos tipos diferentes, de **concordancia en género**, y de **concordancia en número**. Son errores como: *la comida aquí es perfecto* (la comida aquí es perfecta), y *partidos muy importante* (partidos muy importantes). Algunas frases que hemos encontrado tienen tanto errores de concordancia en género como en número, por ejemplo: *Hablo muchas español* (hablo mucho español). Hay **33** errores de concordancia de género, y **17** errores de concordancia de número. El hecho de que los estudiantes hicieron muchos errores en la categoría de género está de acuerdo con el resultado del estudio de Fernández (1997: 82). Igualmente encontramos un

resultado similar en el estudio de Méndez de Sifontes & Rojas Lizana (2013: 82), y por eso podemos sostener que estos tipos de errores son muy comunes para estudiantes de E/L2 en varios contextos diferentes, no solamente para los estudiantes en nuestro estudio.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Los errores que consideramos los más típicos de los errores de concordancia en género son errores como: *mi abuela es bastante divertido* (divertida), pero también errores del tipo: *la primeraa día* (el primer día). En los apartados siguientes analizaremos estos dos ejemplos de errores típicos de nuestro corpus, y presentaremos dos explicaciones diferentes de las causas de ellos.

En el primer ejemplo, donde queda claro que el sujeto es femenino, pero el estudiante a pesar de esto usa un adjetivo de forma masculina, la causa del error podemos encontrarla en la *interlengua* del alumno. Es posible que el estudiante todavía no haya incluido ambas formas del adjetivo español en su interlengua y por eso usa la forma *divertido*, la forma original que encontramos en los diccionarios. Los problemas de incluir la concordancia en género en su interlengua para un estudiante con sueco como LM, podemos llamarlos *transferencia negativa* (Santos Gargallo, 2009: 140), es decir, la LM del estudiante no le ayuda a la construcción propia en la L2, sino que le causa problemas.

En el otro ejemplo de un error típico, *la primeraa día* (el primer día), queremos proponer otra explicación. Aquí el estudiante ha aprendido la regla que muchas veces se presenta en los libros de texto en los colegios, que un sustantivo que termina con -a, como día, es de género femenino y por eso debe estar acompañado con un adjetivo de género femenino. Es decir, el estudiante ha hecho una *hipergeneralización* (Fernández, 1997: 48), y no parece que haya aprendido que hay muchas palabras en español donde esa regla no funciona para construir una frase correcta.

Entre los **errores de concordancia en número** casi la mitad de los errores consisten en frases donde las terminaciones plurales faltan, como en la frase: *algunas cosa* (algunas cosas). En este tipo de error, el estudiante ha *simplificado* la construcción de la lengua meta y sacado lo superfluo, como la terminación plural de *cosas*. El estudiante parece estar consciente de la formación de género, y la formación del plural (*algunas*), pero no de la concordancia en número. Estos errores pueden tratar de que el estudiante ha hecho una falta accidental, pero en algunos de los textos estos errores se repiten. Sería interesante hacer entrevistas con los estudiantes que han incurrido en estos tipos de errores, para investigar si son faltas o errores.

En esta subcategoría también encontramos ejemplos de sobreuso de las construcciones del plural, como *los ropas* (la ropa)³. La causa puede ser una *hipergeneralización*, es decir el estudiante no ha aprendido que el sustantivo *ropa* en español normalmente no lleva una terminación plural. También puede tratarse de una inferencia negativa de la LM, sueco, donde el sustantivo *ropa* siempre tiene forma plural⁴.

5.3 ARTÍCULOS

La categoría de los errores de **artículos** es la última de las categorías más grandes de nuestro estudio. Tiene **47** errores que representan **18,7%** de todos los errores. Hemos analizado **14** errores de uso y omisión de artículo, por ejemplo: *el chicos* (los chicos) y en *el centre de (...) capital* (en el centro de la capital). En esta subcategoría también hemos incluido frases en las cuales el estudiante debía haber usado un artículo, pero eligió otra palabra, como: *De hotel está* (el hotel está). **33** de los errores son de elección incorrecta de los artículos, por ejemplo: *la hotel* (el hotel), *el noche* (la noche). Los estudiantes no parecen tener problemas para distinguir entre un/el o entre una/la, todos los errores de elección tratan de elección incorrecta según el género del artículo.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Entre los errores de omisión, donde el estudiante no ha usado artículo donde es necesario, encontramos los siguientes ejemplos que consideramos interesantes: *en el centre de (...) capital* (en el centro de la capital), *el mejor de (...) vacaciones* (lo mejor de las vacaciones), *en (...) sabado vamos a ido* (el sábado vamos a ir). En el último ejemplo, *en sabado vamos a ido*, podemos ver una clara inferencia de la LM. La frase *en sábado* traduce directamente a la frase que usaríamos en sueco para escribir *el sábado*, con preposición en vez de artículo.

Continuamos con los otros ejemplos. Los errores de omisión no son tantos, y los hemos encontrado en solamente algunos de los textos. En uno de los textos encontramos las dos frases erróneas *en el centre de (...) capital* (en el centro de la capital), *el mejor de (...) vacaciones* (lo mejor de las vacaciones). El problema no parece ser que el alumno no sepa usar los artículos determinados, estos aparecen en varios lugares diferentes en su texto, como "el tiempo" y "el hotel". Es decir, la *simplificación* de las frases no es consecuente en este caso. Esta tendencia, que el estudiante a veces puede aplicar las reglas gramaticales de la L2, y a veces no, es típico

³ Esta frase también contiene un error de artículo. Hay varias frases de los textos de los estudiantes en este apartado donde hay más que un error.

⁴ Kläder

para el nivel intermedio, según Vázquez (1999: 41). Parece que sea después de la preposición “de” que aparezca la omisión de artículo en este texto. Si tuviéramos un corpus más grande, sería interesante ver si este error ocurría después de “de” en textos de otros estudiantes también.

Como ya hemos mencionado, los errores de elección de artículo no tratan de elección entre artículo determinado o indeterminado en los textos estudiados, sino de la elección entre el/la y de un/una. En varios ejemplos, la causa del error es la *hipergeneralización* de la regla de la formación de género en sustantivos en español, por ejemplo: *todo la día* (todo el día), o *una clima* (un clima), algo que describimos también en el apartado sobre las concordancias. La generalización también es un fenómeno típico para los estudiantes de nivel intermedio, según Ribas Moliné & d’Aquino Hilt (2004: 119).

Esta generalización también parece causar problemas a los estudiantes en la elección de artículo cuando el sustantivo no termina en -o/-a, por ejemplo: *un ciudad* (una ciudad), *el noche* (la noche) *la restaurante* (el). Cuando la palabra no termina en -o/-a, y el estudiante no sabe el género del sustantivo, la elección de artículo en las frases erróneas parece ser aleatoria.

Pero algunos de los errores en la subcategoría de elección de artículos consisten en una elección incorrecta, a pesar de que los sustantivos terminan en -o/-a, y siguen la regla generalizada que pueden usar los estudiantes para aplicar el género correcto del sustantivo. Ejemplos: *una cuarto* (un cuarto), *el fecha* (la fecha) y *un película* (una película). Estos errores ocurren en varios textos diferentes, es decir, no solamente son errores incluidos en la interlengua de solamente un estudiante. En uno de los textos hay dos de estos errores, y varios errores en relación con el género. Por eso podemos decir que este estudiante tiene una tendencia a la *neutralización* (Fernández 1997: 48) en su interlengua, y que no parece ser consciente de la oposición del femenino o masculino en la gramática española.

5.4 PREPOSICIONES

En esta categoría encontramos **23** errores, y **9,2%** de los errores totales. Hemos analizado el uso incorrecto de las preposiciones, y las omisiones de ellas. Los resultados muestran que la preposición más usada de manera incorrecta, es la preposición “en”, con **12** usos incorrectos. Muchas veces está usada en frases donde los estudiantes deberían haber usado la preposición “a”, por ejemplo: *voy en Perú* (voy a Perú), algo que está de acuerdo con el resultado de Fernández (1997: 177). Además, encontramos **5** usos incorrectos u omisiones de la preposición “de”, **3** usos incorrectos de la preposición “a”, **2** usos incorrectos de “por” y **1** ejemplo de uso incorrecto de “con”.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La confusión entre los valores diferentes de las preposiciones “de” y “a” podemos considerarlos como *neutralizaciones*. Los estudiantes no tienen en cuenta los valores diferentes de las palabras, y por eso las usan para describir cualquier dirección, por ejemplo: *el avión en Perú* (en avión a Perú) y *voy a pie en la zoo* (voy a pie a el zoo). En las otras frases en las cuales los errores parecen más ocasionales, por ejemplo: *a mi* (para mi) e *ir con tren* (ir en tren), podemos denominarlos *analogías*, porque los estudiantes han usado preposiciones correctas (con excepción de las omisiones), pero en contextos incorrectos. También puede tratarse de una inferencia negativa de la LM, cuando las reglas de uso de preposiciones a veces son muy diferentes en español y en sueco, por ejemplo en la frase.: *En el noche* (Por la noche).

5.5 PRONOMBRES PERSONALES Y ADJETIVOS POSESIVOS

En esta categoría hemos incluido errores de pronombres personales, pero también de adjetivos posesivos. Hemos incluido los adjetivos posesivos porque en la gramática sueca, los adjetivos posesivos pertenecen a la categoría de los pronombres, y pensamos que con nuestra categorización haremos más fácil un análisis contrastivo. Los errores de esta categoría son **20** y representan **8,0%** de los errores totales, y es la categoría más pequeña de nuestro corpus. Hemos dividido los errores en dos subcategorías, **pronombres personales**, con **14** errores, y **adjetivos posesivos**, con **6** errores. Hemos analizado el uso incorrecto de estas palabras, pero también frases donde faltan o donde el estudiante ha usado otra palabra en vez del pronombre o el adjetivo que suponemos que quería usar en su texto.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La mayoría de los errores en la subcategoría **pronombres personales** son en primera o segunda persona, por ejemplo: *me prefiero* (yo prefiero) o *Dos para mi y un para tú* (Dos para mí y uno para ti). La razón de esta frecuencia no es que los estudiantes consideren estas formas especialmente difíciles, sino que estas formas son las más usadas. Esto es una consecuencia de las instrucciones que recibieron los estudiantes antes de escribir, donde piden a los estudiantes que escriban una carta en primera persona, dirigida a un amigo (véase apéndice 1). La mayoría de los errores de los pronombres personales consisten en *analogías*, donde los estudiantes han escrito “me” o “mi”, en vez de “yo”, por ejemplo: *mi estoy en* (yo estoy en), *me amo* (yo amo).

En la subcategoría de los **adjetivos posesivos** el error más común es la equivocación entre “me” y “mi”, por ejemplo: *me gelato favorito* (mi helado favorito). También hubo algunos

problemas en la formación de adjetivos posesivos en plural, como: y *mi amigos* (y mis amigos) y *tu vacaciones* (tus vacaciones).

Estos dos tipos de errores los consideramos *analogías*, porque son adjetivos y pronombres españoles correctos, pero son usados en maneras y contextos incorrectos. Los estudiantes que han incurrido en estos errores tienen todos estos pronombres y adjetivos en su interlengua, pero no saben usarlos en una manera correcta según las normas gramaticales.

5.6 IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En este apartado discutiremos los resultados de nuestro estudio desde un punto de vista didáctico. Empezamos con los errores que tratan del pretérito perfecto compuesto. Con 33 errores que tratan de este tiempo verbal, queda claro que varios de los alumnos de este estudio no saben cómo construir una frase correcta en el tiempo verbal pretérito perfecto compuesto, a pesar de que la estructura gramatical en español es similar a la del sueco. Para ayudar a estos alumnos a superar sus problemas, pensamos que sería productivo enseñarles de manera explícita sobre estas similitudes, para ayudar a los estudiantes a activar la posible inferencia positiva de su LM. Con un grupo como este, que acaba de empezar su primer año en bachillerato, no podemos dar por descontado que han recibido suficiente enseñanza sobre la gramática sueca anteriormente, y por eso pensamos que dedicar un poco de tiempo en la clase de español a la gramática sueca, sería buena idea.

Nuestros resultados también mostraron que los estudiantes tienen problemas en relación con la concordancia en género, y en la elección entre artículo masculino/femenino. Estudios anteriores muestran que los errores de concordancia de género muchas veces persisten en la interlengua de los alumnos durante mucho tiempo (Fernández, 1997: 88) (Méndez de Sifontes & Rojas Lizana, 2013: 82), y por eso es un problema didáctico importante. ¿Pero qué deben hacer los profesores de E/L2? Hemos visto en nuestro resultado que en algunos casos, la regla simplificada de que “-o = masculino, y -a = femenino”, a veces causa errores. La pregunta es, si los errores son suficientes para decir que sería mejor si los estudiantes no aprendieran la regla simplificada de la formación de género en el español, cuando esta regla muchas veces ayuda a los estudiantes también. De todos modos, sería interesante enseñar un grupo desde nivel principiante, sin mencionar la relación entre la terminación de palabras y género gramatical, y enseñarles la regla simplificada, y en cambio animar a los estudiantes a que aprendan el género de cada palabra individualmente (algo que es necesario en el estudio de otras lenguas con un sistema de género más complicado, por ejemplo el alemán). ¿Disminuiría el nivel de errores de

género en aquel grupo, o no? ¿Habría menos fosilizaciones de errores de género en los niveles más avanzados en aquel grupo?

En algunas de las categorías de los errores que analizamos, por ejemplo los pronombres personales y los adjetivos posesivos, vimos que ciertos tipos de errores muestran que los estudiantes tienen una interlengua llena de palabras españolas, pero que no siempre las usan en lugares correctos. Esto significa que la interlengua de los estudiantes está en desarrollo, y que los alumnos saben más de lo que pueden mostrar en la producción propia. También es importante saber que tener muchos errores en la producción propia, es algo característico para los estudiantes en el nivel intermedio, según Ribas Moliné & d'Aquino Hilt (2004: 119). Pensamos que es importante aplicar una actitud positiva hacia los errores a la enseñanza de todos los profesores de L2, para que no vean los errores como algo negativo y como una falta del estudiante.

6 RESUMEN Y CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos estudiado los errores gramaticales en textos de estudiantes de E/L2. En este apartado de nuestra tesina pretendemos conectar el objetivo y las preguntas de investigación, con los resultados que hemos presentado anteriormente. Reflexionaremos sobre la aportación que hace nuestro estudio a esta área de investigación. También haremos una reflexión sobre posibles estudios futuros en relación con nuestro tema.

6.1 RESUMEN

Una pregunta de investigación que planteamos en el capítulo de la introducción era: ¿Cuáles son los errores gramaticales más frecuentes en los textos analizados en este estudio? En total hemos encontrado 251 errores en los textos, según los criterios que hemos descrito en el capítulo 2, el capítulo de metodología. Los resultados muestran que los errores relacionados con los verbos están en mayoría, con 111 errores. En esta categoría los errores en frases de construcciones del pasado y la concordancia de persona son los más frecuentes. Después sigue la categoría de las concordancias, donde encontramos 50 errores en total, de concordancias en género y en número. Hemos encontrado más errores de concordancia en género que concordancia en número, un resultado que está de acuerdo con estudios anteriores. En la categoría de uso de los artículos hay 47 errores. La mayoría de estos son de elección de artículo incorrecto. Las dos últimas categorías de errores son las más pequeñas. Aquí tenemos los errores de las preposiciones, con 23 errores en total. Entre los errores de las preposiciones, el uso incorrecto de “en”, es el error más frecuente. En la categoría de pronombres personales y adjetivos posesivos, que consisten en 20 errores en total, los problemas del uso de pronombres personales están en mayoría.

La otra pregunta de investigación que planteamos en el capítulo de la introducción era: ¿Cómo podemos entender los errores gramaticales de los textos desde una perspectiva teórica y didáctica? Para contestar a esta pregunta hemos usado el marco teórico que está descrito en el capítulo 4. Sobre todo hemos usado la teoría de la interlengua, y las teorías de las estrategias de comunicación. En este apartado presentaremos los aspectos más interesantes que hemos aprendido sobre los errores en nuestro estudio.

Hemos presentado algunas de las estrategias de comunicación descritas en el capítulo teórico como el origen de varios tipos de errores en nuestro estudio. La *hipergeneralización* la han aplicado los estudiantes en los errores cometidos en la categoría de los verbos, en la subcategoría de la concordancia de persona. Esta estrategia también ha causado errores en la

categoría de los artículos, por ejemplo en el sobreuso de las construcciones del plural, como *los ropas* (la ropa), igualmente en la elección de artículo femenino/masculino.

Nos hemos referido a la *transferencia negativa* de la LM en las categorías de errores de la pérdida del verbo ‘haber’, en la construcción del pretérito perfecto compuesto y en la concordancia en género para estudiantes con sueco como LM. Son tipos de errores donde la LM hace más difícil usar la L2 sin incurrir en errores.

Las *simplificaciones* las hemos encontrado en las categorías de errores de concordancia en número, en frases donde las terminaciones plurales faltan, como: *algunas cosa* (algunas cosas), y además en frases erróneas en las cuales el estudiante no ha usado artículo, aunque sea necesario.

Los errores donde el estudiante no parece ser consciente de la oposición del femenino o masculino en la gramática española, como cuando los artículos son usados en una manera que parece ser aleatoria, los hemos considerado *neutralizaciones*. Otro ejemplo de una neutralización aparece en la categoría de preposiciones, por ejemplo en la confusión del significado de las preposiciones opuestas “de” y “a”. También hemos considerado *neutralizaciones* los errores de la confusión entre *es/son* en la categoría de los verbos.

Hemos considerado *analogías* los errores en la categoría de los pronombres personales, por ejemplo en frases donde los estudiantes han escrito “me” o “mi”, en vez de “yo”, por ejemplo: *mi estoy en* (yo estoy en), *me amo* (yo amo). También hemos llamado *analogías* los errores donde los estudiantes han usado preposiciones correctas, pero en contextos incorrectos, por ejemplo: *ir con tren* (ir en tren).

La *regresión voluntaria* la hemos encontrado en frases de sobreuso del infinitivo, por ejemplo en los diversos errores en los cuales los estudiantes han usado el tiempo verbal del infinitivo, en vez del presente u otros tiempos verbales más adecuados a lo que querían expresar.

En el apartado de las implicaciones didácticas, hemos discutido la posibilidad de presentar la gramática sueca y la gramática española de forma contrastiva en el aula de E/L2, para mejorar la conciencia gramatical de los estudiantes y por efecto de esto, mejorar las estrategias que usan los estudiantes cuando escriben textos en español. También hemos discutido la importancia de que los profesores tengan una actitud positiva hacia los errores de sus estudiantes.

6.2 CONCLUSIÓN

En este estudio hemos estudiado los errores más frecuentes en textos de estudiantes de E/L2 en el nivel intermedio, en el bachillerato sueco. Nuestro análisis de estos errores ha consistido en dos partes: un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. En el análisis cuantitativo hemos

analizado cuáles son los errores gramaticales más frecuentes en los textos de los estudiantes. Hemos obtenido 251 errores, y los hemos puesto en cinco categorías gramaticales. En el análisis cualitativo hemos analizado los errores con ayuda del marco teórico del estudio y los estudios anteriores, y hemos encontrado las estrategias de comunicación que probablemente han causado los errores. También hemos estudiado los errores desde una perspectiva didáctica, y hemos presentado nuestra actitud didáctica hacia los errores del estudio.

El resultado de nuestro estudio contribuye en pequeña escala a la comprensión de los errores gramaticales más frecuentes en textos escritos en español por estudiantes suecos en el nivel intermedio. Además, podría contribuir con perspectivas importantes de los errores, por ejemplo podría ser un recordatorio para los profesores de L2 de que hay varias razones por las que ocurren los errores en la producción propia de los estudiantes, y que muchas veces el error es un signo del desarrollo de la interlengua del estudiante. Entender más sobre estos errores ayuda a los profesores en la enseñanza, y a los estudiantes en su aprendizaje.

En el futuro sería interesante hacer un estudio semejante a este, pero con entrevistas complementarias con estudiantes, para poder conectar las teorías con los pensamientos propios que tienen los estudiantes sobre los errores que hacen. Además, parece que falte un estudio extenso de los errores más frecuentes de estudiantes de E/L2 con sueco como LM, un estudio que sería muy provechoso para aprender sobre los errores causados por la transferencia negativa del sueco.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco Picado, A.I. (2010) "El error en el proceso de aprendizaje" *Cuadernos de Cervantes*. Varsovia: Instituto Cervantes. [En línea]. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2018].

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005) *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. 1. ed. Madrid: Edelsa.

Hammarberg, B. (2013) "Teoretiska ramar för andraspråksforskning". Hyltenstam, K. & Lindberg, I. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*, 2. uppl. edn, Lund: Studentlitteratur.

Martínez Vázquez, J. & Nieto, H.I. (2006) "Análisis del error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros", *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, vol. 7. [En línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores.html> [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2018].

Méndez de Sifontes, I. & Rojas Lizana, S. (2013) "An error analysis of persistent grammatical errors carried over from beginner to intermediate spanish", *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, no. 12, pp. 63-85.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* [En línea]. Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/terminos-linguisticos> [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2018].

Ribas Moliné, R & d'Aquino Hilt, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. 1. ed. Madrid: Edelsa.

Santos Gargallo, I. (2009) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Tornberg, U. (2015) *Språkdiradaktik, 5.*, [rev.] uppl. edn, Malmö: Gleerups Utbildning.

Vázquez, G. (1999) *¿Errores?: ¡Sin falta!*. 1. ed. Madrid: Edelsa.

APÉNDICE 1

TEST: ESCRIBIR

SPANSKA 1

UNA POSTAL

Du är på semester och skriver ett vykort till en vän i Peru. Skriv minst 50 ord. Vykortet här nedanför kan hjälpa dig att komma igång.



Cuenta por ejemplo:

- ¿Dónde estás?
- ¿Con quién/quienes?
- ¿Qué tiempo hace?
- ¿Qué has hecho (gjort) y visto (sett)?
- ¿Qué has comido?
- ¿Qué más quieres ver?
- ¿Qué vas a hacer mañana? • ¿Has comprado algo nuevo?